

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA**

**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**

**Maceió**  
**2017**

BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA

**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**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim

Maceió  
2017

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586p

Silva, Beatriz Araújo da.

As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção de mestre José Zumba / Beatriz Araújo da Silva – 2017.

167 f.: il.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 158-167.

1. Educação. 2. Educação escolar quilombola – Santa Luzia do Norte (AL). 3. Mestre Zumba (Pintor alagoano). 4. Práticas curriculares. I. Título.

CDU: 376.4(813.5)

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

As práticas curriculares de professores/as: olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia e a produção artística de Mestre José Zumba

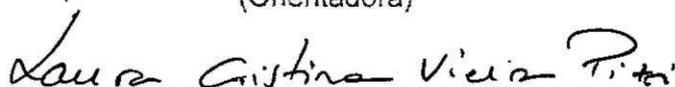
**BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de maio de 2017.

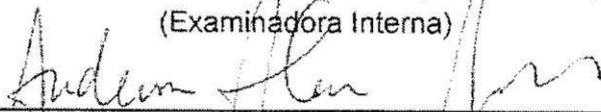
Banca Examinadora:



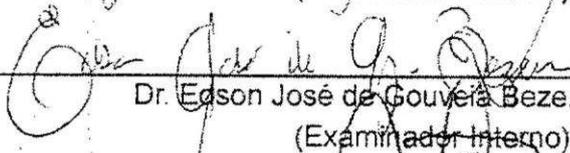
Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)



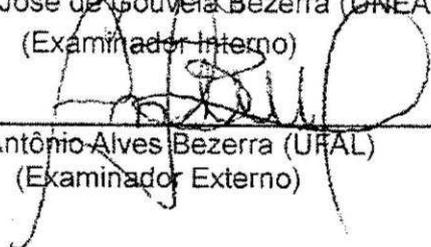
Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)



Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)  
(Examinador Interno)



Dr. Edson José de Gouveia Bezerra (UNEAL)  
(Examinador Interno)



Dr. Antônio Alves Bezerra (UFAL)  
(Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

Dois anos de caminhada, no qual o fim deste trabalho é uma celebração ao seu processo. O andar pelas ruas de Santa Luzia do Norte me possibilitaram imersões para além do solo da comunidade remanescente quilombola. O povoado Quilombo, no qual está localizado o lócus fundamental para este escrito, tem como filho Mestre José Zumba, este pintor negro a quem tenho estudado desde a graduação, que tem na aquarela compositora de seus quadros várias Alagoas e gente alagoana. É inspirada pela multiplicidade de suas representações que agradeço a Deus, Criador-mor deste universo, aos meus ancestrais que alimentam minha identidade negra, em especial, à Tia Marcelina e aos negros e às negras que resistiram para que outros e outras possam continuar nesta jornada que é afirmar sua identidade e continuar abrindo caminho para outros em um país onde o racismo não dorme nem tira férias. **RESISTÊNCIA! 4 P – Poder para o Povo Preto.**

À minha família, especialmente a minha avó, Amália, e minha mãe, Derivalda, as mulheres referenciais e inspiradoras de minha vida. Amo vocês.

A meus amigos e amigas sempre presentes nos momentos de ansiedade, certezas e incertezas. Obrigada por permanecerem.

À minha orientadora e amiga, Roseane Maria de Amorim, sua paciência, sabedoria e doçura. Você é uma referência na condição de docente e, principalmente, como humana. Grata imensamente pela ajuda e o apoio nos momentos difíceis; por sempre caminhar ao lado neste processo mesmo quando a passagem não estava fácil. Obrigada por me orientar nos momentos de cansaço. Mesmo dando trabalho (risos), agradeço a confiança e o estímulo contínuo, pois sem sua parceria não teria sido possível a conclusão desta dissertação. Você é ímpar.

Ao corpo docente do PPGE-CEDU-UFAL, especialmente ao Professor Doutor Anderson Menezes, ao Professor Doutor Walter Matias e à professora Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi, dos quais tive o prazer de ser aluna, contemplar saberes e aulas maravilhosas. Grata, também, à turma de 2015, com a qual vivi esta experiência. Inesquecível!

Ao Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades, a troca e o enriquecimento nas reuniões e nos momentos primordiais dos lanches, tão importantes para nosso rendimento (risos).

Ao município de Santa Luzia do Norte, especialmente, aos profissionais da Educação que participaram desta pesquisa. Sem vocês, não seria possível este escrito. Obrigada pelos momentos deliciosamente vividos na escola pesquisada. Muito amor e gratidão por vocês.

Ao Mestre Zumba, IMORTAL, artista plástico maravilhoso, que, com seus quadros, me permitiu perceber e entender “uma Alagoas” diversa, para além de seu território limítrofe.

Ao Professor Doutor Antonio Alves Bezerra, por aceitar compor minha banca de forma tão solícita e ao Professor Doutor Edson Bezerra por sua colaboração e suporte para um aprendizado diverso sobre Alagoas, substanciando meu conhecimento sobre este estado que se ama e se dói como já dizia Dirceu Lindoso. Obrigada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), o suporte financeiro importante para a execução desta pesquisa.

Ao Caped Cópias, pela parceria, carinho e amizade em reproduzir meus textos desde os tempos de TCC. Muita gratidão e muito amor por vocês!

Finalmente, encerro meus agradecimentos a este ESTADO. A Alagoas que amo e muito tem ainda a ser descoberta, desvendada e valorizada, principalmente nos espaços periféricos. Em celebração ao seu aniversário de 200 anos neste ano de 2017, dedico-lhe o seguinte poema:

Devo a este mar  
que lambe a areia da praia  
na minha porta,  
um pouco da alegria de minha vida.

Devo a este sol  
que desce um feixe de luz  
na mesa em que trabalho,  
um pouco da claridade de minha vida.

Devo a este céu  
que se entranha nas pupilas dos meus olhos,  
um pouco da inspiração de minha vida.

Devo a este ar,  
que me satura o pulmão da maresia do Atlântico,  
um pouco da independência da minha vida.

Devo a esta terra  
que me dá um canteiro, uma flor perfumada,  
um pouco da ilusão da minha vida.

Porém, devo a Deus,  
que me deu o mar, o sol, o céu e a terra,  
toda a razão de ser da minha vida.

(Canto da Gratidão, Jayme de Altavila)

OBRIGADA.

É preciso ter pés firmes no chão,  
Sentir as forças vindas dos céus na missão...  
Dos seios da Mãe África e do coração,  
É hora de escrever entre a razão e a emoção.

(Carta à Mãe África-GOG)

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, aborda um estudo sobre as práticas curriculares de professores e professoras e seu olhar sobre os saberes culturais negros e quilombolas no município de Santa Luzia do Norte e sua relação com as pinturas de Mestre José Zumba. Com fundamento na leitura imagética e a contribuição desse pintor negro para a educação alagoana no aporte de seus quadros referentes à cultura afro-alagoana (SILVA, 2014), procuramos investigar até que ponto as práticas curriculares de docentes de uma escola quilombola vivenciam os saberes e suas experiências culturais negras, incluindo o reconhecimento da produção do referenciado artista no seu currículo como construção da identidade negra. Foram feitas incursões em vários conceitos de currículo, compreendendo que este não se trata de um julgamento fechado e é um território em disputa (ARROYO, 2011). Silva (2010) afirma que as teorias do currículo colaboram para perceber a formação do sujeito em sua pluralidade, subjetividade e identidade. Hall (2006) afirma que a identidade é influenciada pela modernidade, pelas ciências humanas, apresentando cercanias não fixas que podem ser forjadas por processos históricos e simbólicos atravessadas pelas relações de poder e saber, afetando as práticas curriculares de professores e professoras. Assim, entendemos as práticas curriculares como um conjunto de ações e experiências que aglomeram docentes, alunado, funcionários e funcionárias, a comunidade, entre outros (AMORIM, 2011). Dispomos das teorias de Michel Foucault e dos Estudos Culturais como aportes metodológicos na interlocução sobre as relações de poder e saber que interpelam os currículos em uma observância pós-estruturalista e sua influência no espaço escolar haja vista sua historicidade e cultura afrodescendente. Este estudo é de cunho qualitativo, com enfoque bibliográfico e documental em questionários e entrevistas semiabertas, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Projeto Político-Pedagógico da instituição, como também observando duas professoras entre 2015 e 2016. Os dados revelam que, apesar de não terem o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares para a Escolarização Quilombola, a escola se preocupa em ter em seu plano de ação quesitos que abordem a negritude e a identidade quilombola do município. Em relação às observações, a primeira professora faz uso de temas correlatos à negritude, ancestralidade e história local em suas práticas curriculares, majoritariamente, por meio da literatura e poemas, conectando os saberes curriculares com a vivência dos discentes na comunidade quilombola. Já a outra professora, aborda em datas específicas, evitando assuntos como racismo e outros que possam apontar oposição nas opiniões dos alunos. Além disso, percebemos o silenciamento de alguns conteúdos da cultura afro-brasileira, entendendo que o capital cultural das professoras selecionam os saberes transmitidos em suas aulas, como também excluem outros, fazendo com que o epistemicídio faça parte de suas práticas curriculares. No que se refere à inserção de Mestre Zumba em suas aulas ou até ao conhecimento de suas obras, ambas mencionaram não conhecer o artista e suas obras, conduzindo-nos a problematizar sua ausência em suas práticas curriculares, visto que as relações de poder no currículo e o capital cultural dessas professoras inferem sobre os saberes institucionalizados e nas suas práticas curriculares, reproduzindo ausências e silenciamento sobre algumas questões da cultura afro-brasileira e afro-alagoana, uma vez que seus conteúdos são selecionados, perpetrando em um afastamento ou desconhecimento da história do próprio lugar e, conseqüentemente, de sua identidade.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Escolar Quilombola. Mestre Zumba. Práticas curriculares. Santa Luzia do Norte.

## ABSTRACT

This master's thesis, developed in the Post-Graduation Program of the Education Center of the Federal University of Alagoas, addresses a study on the curricular practices of teachers and their view on black and quilombola cultural knowledge in Santa Luzia do Norte's county and their relation with paintings of Mestre José Zumba (SILVA, 2014). We seek to investigate the extent to which curriculum practices of teachers at a quilombola school experience their knowledge and their black cultural practices, including the recognition of the artist's production referenced in their curriculum as black identity construction. Was made various incursions in curriculum concepts, understanding that is not a closed trial and is a disputed territory (ARROYO, 2011). Silva (2010) indicates that the curriculum theories collaborate to perceive the formation of the subject is on his plurality, subjectivity and identity. Hall (2006) states that identity is influenced by modernity, by the human sciences, presenting non-fixed neighborhoods that can be forged by historical and symbolic processes crossed by the relations of power and knowledge, affecting the curricular practices of teachers. Thus, we understand curricular practices as a set of actions and experiences that bring together teachers, students, employees and the community, among others (AMORIM, 2011). We have the theory of Michel Foucault and Cultural Studies as methodological contributions in the dialogue on power relations and knowledge that challenge the curriculum in a poststructuralist observance and his influence in the school space given its historicity and afrodescendant culture. This study is qualitative, with a bibliographical and documentary approach in questionnaires and semi-open interviews, with the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education, the Institution's Political-Pedagogical Project, as well as observing two teachers between 2015 and 2016. The information indicates that, although they don't have the knowledge about the Curriculum Guidelines for Quilombola Schooling, the school is concerned with having in her action plan questions that address the black and quilombola's identity of the county. Regarding the observations, the first teacher makes use of themes related to black awareness, ancestry and local history in her curricular practices, mostly through literature and poems, connecting the curricular knowledge with the experience of the students in the quilombola's community. Already the other teacher, addresses on specific dates, avoiding issues such as racism and others that may point opposition in the opinions of students. Besides, we perceive the silencing of some of the contents of the afro-brazilian culture, understanding that the cultural capital of the teachers select the knowledge transmitted in their classes, as well as exclude others, making epistemicide part of their curricular practices. Concerning the insertion of Mestre Zumba in his classes or until the knowledge of his works, both mentioned not knowing the artist and his works, leading us to problematize his absence in his curricular practices, since the relations of power in the curriculum and the cultural capital of these teachers infer about the institutionalized knowledge and its curricular practices, reproducing absences and silencing on some questions of afro-brazilian and afro-alagoana's culture, since their contents are selected, perpetrating in a distance or ignorance of the history of the place itself and, consequently, of their identity

**Keywords:** Education. School Education Quilombola. Master Zumba. Curricular practices. Santa Luzia do Norte.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O pau-de-sebo articulador de presença de meninos vadios.....	21
Figura 2 - Alagoas, zona de canais e lagoas.....	25
Figura 3 - Zumbi.....	53
Figura 4 - Filha de santo.....	63
Figura 5 - Alagoano.....	63
Figura 6 - O tarrafeiro.....	76
Figura 7 - Mapa de Alagoas e de Santa Luzia do Norte.....	77
Figura 8 - Afro-brasilidade nos muros de uma praça em Santa Luzia do Norte.....	83
Figura 9 - Mestre Zumba em 1988: entrevista para o Seminário Última Palavra.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação de participantes da pesquisa.....	82
Quadro 2 - Apreciação dos dados dos sujeitos pesquisados sobre o currículo.....	102
Quadro 3 - Falas dos sujeitos sobre identidade docente de uma escola quilombola pesquisada em Santa Luzia do Norte-AL.....	108
Quadro 4 - Referenciais utilizados pelos professores e professoras nas aulas.....	116
Quadro 5 - A possível influência dos conteúdos históricos da comunidade e do município de Santa Luzia do Norte e a transmissão desse conhecimento em sala de aula.....	119
Quadro 6 - Questionamento sobre o uso dos saberes da cultura local alagoana e do município de Santa Luzia do Norte pelas professoras participantes.....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEDU	Centro de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNA	Deoxyribonucleic Acid
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>DA PISTA DE CORRIDA PARA O QUILOMBO: ENTRE AFLUENTES DE CONHECIMENTOS E TRAJETÓRIAS CURRICULARES.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>O caminho se faz no caminhar: as práticas curriculares, identidades e subjetividades.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Situando elementos do currículo e das práticas curriculares: a semântica nos interstícios de saberes, poderes, identidades e subjetividades.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>“Quebrar” as grades curriculares ou realizar “abolicionismos curriculares”?.....</b>	<b>39</b>
<b>2.4</b>	<b>As práticas curriculares e a sala de aula como espaço de pertencimento de afrobetização alagoana.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DOS TERREIROS PARA OS TERRITÓRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>3.1</b>	<b>Biopoder e relações étnico-raciais: da educação para as artes de Mestre Zumba.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2</b>	<b>Os pilares da Educação Escolar Quilombola: dos quilombos para as salas de aula e saberes ancestrais e contemporâneos.....</b>	<b>68</b>
<b>3.3</b>	<b>Os elos curriculares e suas novas correntes para as relações étnico-raciais: a Pretagogia como integrante das práticas curriculares.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4</b>	<b>Olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas de Santa Luzia do Norte: dos manifestos às práticas curriculares.....</b>	<b>75</b>
<b>4</b>	<b>O TRANSCURSO DA INVESTIGAÇÃO EM SANTA LUZIA DO NORTE: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEU PERCURSO SOBRE LUGARES, CONHECIMENTOS, NEGRITUDE E ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA.....</b>	<b>80</b>
<b>4.1</b>	<b>A escola quilombola em Santa Luzia do Norte: o prelúdio do locus investigado e o percurso metodológico da pesquisa.....</b>	<b>85</b>
<b>4.2</b>	<b>Apreciações sobre o Projeto Político-Pedagógico do espaço investigado, o currículo escolar da instituição e as DCNS para a Educação Escolar Quilombola: discursos, identidade e escolarização.....</b>	<b>88</b>

<b>4.3</b>	<b>O caminho metodológico a partir da leitura de Michel Foucault e dos Estudos Culturais.....</b>	<b>93</b>
4.3.1	Os Estudos Culturais como suporte metodológico para a compreensão das práticas curriculares.....	95
<b>4.4</b>	<b>As práticas curriculares de docentes e seus olhares sobre as experiências culturais negras e saberes quilombolas.....</b>	<b>101</b>
<b>4.5</b>	<b><i>O quilombo do Encantado: a observação das práticas curriculares de professora de uma escola quilombola de Santa Luzia do Norte.....</i></b>	<b>123</b>
4.5.1	“Eu sou branca e também sou negra. [...] Viu como não pode ter preconceito!?”.....	124
4.5.2	<i>O quilombo do Encantado</i> e o Quilombo de Santa Luzia do Norte: aproximações.....	127
4.5.2.1	Apreciações da professora Zi sobre sua prática docente.....	131
4.5.3	Aula de artes e língua portuguesa: Oficina de Sucata.....	133
4.5.4	Projeto de leitura e atividade com temas geradores por meio do livro <i>O quilombo do Encantado</i> .....	136
4.5.5	“O lugar onde eu vivo”: atividades sobre as paisagens culturais de Santa Luzia do Norte.....	137
<b>4.6</b>	<b>A entrevista da professora Sorridente e suas considerações sobre suas práticas curriculares na escola quilombola investigada.....</b>	<b>140</b>
<b>4.7</b>	<b>O que diz o silenciamento durante a pesquisa?.....</b>	<b>152</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Todo menino é um rei, eu também já fui rei. Mas, quá!,  
despertei.

(Autoria: Nelson Rufino e Zé Luiz.  
Intérprete: Roberto Ribeiro)

Pesquisar as práticas curriculares no cenário de uma escola localizada em uma comunidade remanescente de quilombos desperta variadas sensações, entre elas, o pertencimento, a ancestralidade, a negritude para além da melanina. No percurso dos estudos afro-brasileiros e afro-alagoanos, minha identidade torna-se interlocutora desse processo, revisitando uma historicidade (auto)biográfica a partir do caminho peculiar que é ser professora e desenvolver pesquisa em educação.

O trecho na canção acima transporta para momentos singulares, desde o cerne familiar até os processos formais e informais de educação e suas diversas diagramações. Na escola, durante a infância, o reconhecimento da negritude veio pelo preconceito, e esse caminho acabou por cimentar percepções sobre como era visto o sujeito afrodescendente em uma imposição depreciativa que integra minhas memórias. A universidade permitiu experiências que trouxeram uma reafirmação, o reconhecimento de si e o empoderamento, “futucando” em mim inquietações que colaboraram para (re)descobrir e me apropriar daquilo que sempre esteve em mim, perambulante e adormecido.

“Mas, quá...”, o despertar da mulher negra pesquisadora que se empoderou da majestosa herança na condição de filha e neta de mulheres negras fortes de ontem, e hoje é ponto de partida e de caminhada que confirmou a intenção e a vontade de imergir nos estudos afro-brasileiros e afro-alagoanos. A experiência da docência em uma escola pública alagoana reforçou a importância de estudar as práticas curriculares ao realizar uma roda de capoeira realizada na sala de aula no Dia da Consciência Negra, o que fez reverberar o amor e o compromisso social para aprofundar o conhecimento acerca das práticas curriculares de professores e professoras em uma comunidade remanescente de quilombos e suas possibilidades educativas.

Esses avivamentos ao longo de minha biografia, com o *know-how* na graduação do Curso de Pedagogia e em diversos contextos de ensino que a pesquisa sobre as relações étnico-raciais foram apresentadas, emanando a historicidade negra e alagoana como um empoderamento identitário e o reconhecimento dos sujeitos silenciados dentro e fora da sala de aula, fazendo deste escrito um compósito militante para colaborar e trazer à tona a crítica

para perceber e combater um currículo alienado e unívoco interpelado pelas relações de poder existentes nas instituições de escolarização.

A escrita desta dissertação, portanto, comporta uma caligrafia de vida em que as relações étnico-raciais consentem em uma abrangência sobre o que é ser afrodescendente em uma sociedade em que ser negro ou negra ainda é correlacionado com a depreciação e diminuição. Para combater e implodir o racismo nos discursos dentro e fora dos espaços formais e informais de educação onde foi possível esta investigação, apreendendo e transgredindo os estigmas incultados por uma biopolítica que produz e reproduz na sociedade o preterimento de conhecimentos verticalizados, engendrados por uma ciência majoritariamente branca, eurocêntrica, que insiste em sobrepor um currículo que posterga sujeitos por diversas condições, sejam elas econômicas, sociais, políticas, sexuais, de gênero e étnico-raciais.

É com esse caráter de enegrecimento que ocorre uma reflexão sobre as práticas curriculares no âmbito escolar em uma comunidade remanescente de quilombos. Para isso, a majestosa arte de Mestre José Zumba e suas obras e as contribuições para as artes e a educação alagoana, foram escolhidas na graduação e na pós-graduação, relacionando os discursos do professorado, seus saberes e experiências culturais no município de Santa Luzia do Norte no estado de Alagoas.

Isso ocorre tanto pelo lugar como pelo arcabouço histórico e educativo que reside nele. A cultura alagoana e as moradas nas geografias lacustres que circundam Santa Luzia do Norte acabam por suscitar e direcionar o olhar para as culturas populares de matriz africana e historicidades circundantes no espaço-tempo deste texto, dialogando, aprendendo e adentrando uma leitura do lugar, seus sujeitos, suas falas, e com referenciais teórico-metodológicos que dão uma liga necessária para a fomentação desta pesquisa e em tudo que pode emergir dela.

Discorrer sobre elementos que agregam os caminhos étnico-raciais promove análises e apropriações da identidade e uma substancial percepção da afroidentidade. Trazer o discurso curricular e seus elos da leitura afrodescendente admite alcançar a liberdade de forma prismática tanto como palavra remanescente às perspectivas memoriosas do processo histórico afro-brasileiro, como também da autonomia que permite o agir pedagógico de educadores, educadoras e educando e educandas. Desse modo, o caminhar da pesquisa denota sua importância nas formatações científicas e, concomitantemente, para além delas, uma vez que concordamos com Boaventura de Souza Santos (2013, p. 282) que “todo o conhecimento é autoconhecimento”.

Essas considerações são elos contributivos para instigar outros olhares sobre os temas afro-brasileiros, a exemplo de enxergar “uma Alagoas” negra que aquece e gera diversas aproximações com questões locais dentro e fora da sala de aula. Levar um artista como Mestre Zumba para a sala de aula, ainda que este seja pouco conhecido dentro e fora dos enlaces culturais alagoanos como do currículo oficial, fez com que houvesse um mergulhar para além do “azul-piscina” das paisagens alagoanas, adentrando o solo do bairro Quilombo em Santa Luzia do Norte.

Esses elementos da historicidade afrodescendente da cultura alagoana ampliam a visão para captar que a realidade alagoana, que também é cultural, perfaz saberes, identidades, poder, e discurso curricular, colaborando, por intermédio dos sujeitos entrevistados, percepções para as situações vigentes no campo educacional escolar quilombola. Por esse motivo, tratar das práticas curriculares de docentes em um cenário de escolarização quilombola, no qual um artista negro é sujeito remanescente e sua obra artística ainda é desconhecida, concorre para se pensar a realidade escolar no estado de Alagoas, onde o índice de alfabetização é uma problemática recorrente de discussão, seja na escola, seja fora dela.

Para subsidiar esta discussão, apoiamos-nos em autores como Amorim e Cardoso (2015), Foucault (1979), Lindoso (2011), Silva (2000), conversando com *O que é, afinal, estudos culturais?* (SILVA, 2006) e com a metodologia da Análise foucaultiana do discurso, que buscamos compreender como as práticas curriculares ocorrem em diálogo com os sujeitos pesquisados, suas interações com os saberes que permeiam sua identidade, como também a identidade dos moradores do município de Santa Luzia do Norte, atrelados às obras de Mestre José Zumba.

A materialização deste escrito tendo os aportes das pinturas de Zumba como elemento do currículo foi trazido anteriormente como monografia, com o título *Da aquarela de um pintor negro para o ateliê da história: a arte de mestre José Zumba e suas contribuições para a educação alagoana e brasileira*. O referenciado estudo comprovou que as telas de Zumba pintaram a cultura, as paisagens e, por meio delas, fez educação ao colorir aportes históricos que compõem a alagoanidade afrodescendente.

Além da Monografia de Conclusão de Curso apresentada na graduação do Curso de Pedagogia, outro elemento foi crucial para enfatizar e dar corpo à vontade de prosseguir com as pesquisas referentes às contribuições de Mestre Zumba e com as práticas curriculares de professores e professoras: a docência. Nesse contexto, entre docência e discência, foi possível alargar leituras que fermentaram a pesquisa envolvendo a história de Mestre Zumba, seu município de origem, Santa Luzia do Norte, no lócus de uma escola quilombola.

As práticas curriculares permeiam ações, sentidos e significados que precisam ser discutidos identificando seus elos e motivações com o olhar no discurso identitário e subjetivo no alunado, educadores e educadoras, pretendendo desvelar o que circunda suas singularidades e pluralidades no saber-fazer educativo no âmbito da escola. Concordamos com Amorim (2011) que as práticas curriculares não se limitam ao momento aula, elas são encadeadas pelas conjunturas escolares, suas vivências inferindo assim em suas subjetividades e identidades.

Dessa forma, questionamos **como os professores e as professoras de uma escola pública situada no Quilombo, em Santa Luzia do Norte, desenvolvem saberes e experiências negras em geral nas suas atividades curriculares, incluindo, em particular, as obras de Mestre Zumba?**

Sob essa questão é que tratamos Zumba como aporte conexo também nos elos contextuais das atividades pedagógicas, uma vez que suas obras versam pelas artes visuais, pelos saberes locais e pela educação da identidade e da afroeducação alagoana. Suas pinturas apresentam uma leitura imagética tanto de Maceió como de Santa Luzia do Norte, sua terra mãe. Por meio de seus quadros, nós o percebemos como educador, sendo esses aparatos culturais e curriculares afrodescendentes da identidade alagoana, e é fundamental desenvolver esta investigação no ano em que o estado de Alagoas comemora o bicentenário de Emancipação Política – 2017.

Esta investigação é de cunho qualitativo, com enfoque bibliográfico e documental em questionários e entrevistas semiabertas, em que as perguntas foram elaboradas com algumas inquietações. Nesse aspecto, o objetivo geral do texto consiste em analisar as vivências e saberes de docentes da modalidade de Educação Escolar Quilombola e seus sujeitos em seus saberes experienciais e curriculares decorrentes dos processos educativos nos invólucros da memória histórico-social em que está situada a escola pesquisada. Além disso, almejamos, especificamente, conhecer a historicidade da comunidade remanescente de quilombos situada em Santa Luzia do Norte e seus possíveis elos com a arte de Mestre José Zumba; analisar os currículos desenvolvidos por docentes da educação básica de uma escola pública situada em uma comunidade remanescente quilombola de Santa Luzia do Norte e seus efeitos sobre a identidade afro-brasileira local e seus sujeitos; analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola na ótica dos Parâmetros Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; identificar as singularidades que comportam a identidade escolar quilombola no município de Santa Luzia do Norte.

Para conceber os objetivos da pesquisa, trazemos também Michel Foucault como paradigma metodológico por perceber seu relevo teórico como fundamental para entender o sujeito no mote da pós-modernidade, observando as discontinuidades que incitam olhares para o que não está acabado, desverticalizando durezas metodológicas mediante crítica à racionalidade e ao ideário totalizante do método (COELHO JÚNIOR; MENDES, 2015). Em vista disso, partimos de temas abordados na teoria foucaultiana como poder, saber, biopoder, entre outros, compreendendo os ditos pelos partícipes da pesquisa não somente como um novo dizer, mas como o acontecimento em torno do que se diz (FOUCAULT, 2007). Em congruência com a teoria foucaultiana, adentramos os Estudos Culturais por captar as maneiras como esse campo de estudo pode ser inserido nos argumentos em que estão pautados os elementos curriculares, uma vez que o currículo é um espaço movediço de caminho, não é linear, denotando percepções discursivas nos seus caminhos e em suas variadas “tonalidades”.

Assim, interpelados pela leitura de Silva (2006), temos os Estudos Culturais como movimento crítico impulsionador para apreender os discursos e as particularidades, compreendendo que os elementos dissonantes devem ser considerados em detrimento da constante imposição dos componentes da tradição histórica, docente, etc. É nessa ótica interdisciplinar que a convergência da teoria de Michel Foucault e os Estudos Culturais estão nas vértebras desta dissertação, uma vez que existem várias culturas e suas formas e contextos influem no *modus operandi* de um determinado lugar, a exemplo de uma escola quilombola, lócus pesquisado (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016).

As sessões desta dissertação reúnem variadas concepções de currículo, sob o sustentáculo de que ele não é unissonante, pois a escola abrange suas intenções formativas em pontos de vista prismáticos, fazendo-nos embasar no currículo pós-estruturalista (LOPES, 2013), na observância de que seus aportes não são fixos, mas circundam pelos discursos na sociedade e no trajeto da escolarização. Apresentamos a discussão do currículo por sua característica plural, uma vez que concordamos com que ele é saber, poder, identidade, território político e cultural. Com isso, além dos conceitos de Silva (2000) sobre currículo, utilizamos seus aportes sobre os Estudos Culturais para agregar analiticamente sobre variadas práticas sociais pelo ponto de vista cultural e subjetivo (SILVA, 2006). Ainda nessa polissemia de conceitos, citamos Sacristán (2000) para notabilizar como o currículo se entrecruza nos processos educativos por meio dos valores dominantes e seus espaços institucionais de poder.

Esses espaços são percebidos no constructo do currículo oficial, em que o biopoder (FOUCAULT, 1999) é interpelado nos ambientes escolares por intermédio do PPP, do currículo e das práticas curriculares, o que reforça investigar sobre os documentos oficiais que norteiam (ou não) os saberes socializados no locus da pesquisa. Os documentos oficiais que discorrem sobre o currículo escolar quilombola fortalecem o estudo para identificar a proposta curricular da instituição e seu delineamento dos saberes identitários quilombolas. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escolarização Quilombola perpassam a identidade dos saberes e as subjetividades concernentes ao currículo.

Para identificar os dizeres dos sujeitos da pesquisa, utilizamos questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas para a recolhida dos dados, entendendo a importância qualitativa de um contato inicial com locus pesquisado e suas configurações e dinâmicas. Essas ferramentas auxiliaram expressivamente “para a compreensão do universo investigado” (DUARTE, 2002, p. 145), apesar do tempo limitado que compreende o percurso de um mestrado. O protagonismo dos partícipes da pesquisa foi crucial para esta produção textual, pois é pela produção humana que há produção de saberes e estes precisam ser conhecidos como aportes somáticos para outros sujeitos, pois o ser humano não é terminado em si e “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55), principalmente no escopo escolar, espaço em que o sujeito não é só ouvinte, mas também é discurso.

Esta interlocução foi pensada como elemento discursivo problematizador, tendo em vista a importância supracitada pelas associações do currículo oficial em detrimento dos saberes locais, entendendo que o mote curricular abarca – no sentido pedagógico e para além dele – discursos, poderes, identidades e subjetividades.

Assim sendo, a primeira sessão apresenta leituras gerais referentes ao currículo, o conceito de quilombo e apontamentos sobre as práticas curriculares, identidades e subjetividades dentro do cenário quilombola e das pinturas de Mestre Zumba, exprimindo que os saberes étnico-raciais são necessários para o reconhecimento da afroidentidade e como esses conhecimentos acabam sendo acometidos por epistemicídio, acarretando uma alienação curricular que extirpa saberes populares e afrocêntricos.

A segunda sessão expõe a Educação Escolar Quilombola e sua identidade, com base em Lindoso (2011) na demarcação dos enfrentamentos do Movimento Negro desde o movimento quilombola na história do Quilombo dos Palmares. Aqui, a Educação Escolar Quilombola é posta como modalidade resultante de lutas e resistência do Movimento Negro, em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escolarização Quilombola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e a

Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003a), são aportes concretos desses embates. Aqui, a teoria foucaultiana subsidia debates sobre escolarização, os saberes eurocêntricos e o biopoder sobre os corpos negros, seus saberes e histórias violadas e veleadas no currículo. Para maior abordagem dos temas referentes à negritude, apontamos a Pretagogia (SILVA, 2013) como possibilidade metodológica colaborativa para estreitar os laços com os saberes e as tradições ancestrais negras, visando combater e desconstruir estigmas que ainda folclorizam a temática étnico-racial.

As experiências culturais e os saberes de Santa Luzia do Norte são os pontos macro da terceira sessão nas leituras da afro-alagoanidade intermediadas pelos quadros de Zumba e do Manifesto Sururu (BEZERRA, 2014). Em uma problemática sobre a cultura popular e “uma Alagoas” periférica, a escola e suas experiências são abordadas a partir do olhar sobre o lugar e as referências que seus arredores oferecem para compreender a comunidade Quilombo, bairro onde está alocada a instituição lócus da pesquisa. Essa observação dá oportunidade a uma leitura documental acerca do PPP da instituição e seus conteúdos que interpelam a Educação Escolar Quilombola, pautando sua condição e reconhecimento na qualidade de comunidade remanescente de quilombos como caractere identitário de escolarização. Desse modo, ainda que não tenha o escopo referencial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Projeto Político-Pedagógico do espaço educativo estudado, a identidade quilombola está presente na identidade da escola, nos marcos teóricos, situacionais e entre outros elementos inseridos na composição do documento da escola.

A quarta sessão demarca os dados dos sujeitos pesquisados por meio da leitura metodológica foucaultiana, de maneira que as práticas curriculares e os dizeres apresentam suas ações e relações com os saberes culturais negros e vivências quilombolas em Santa Luzia do Norte, pautados ou não com as contribuições de Mestre José Zumba. A análise dos dados será interpelada pela Análise do Discurso de cunho foucaultiano, corroborando o entendimento das narrativas de educandos interpretadas com os Estudos Culturais e suas redes teóricas variadas, uma vez que a linguagem – quer seja falada, quer escrita – expõe os enredos mediante sua discursividade, tendo em vista que seus enunciados se fundamentam na atividade docente, atravessando os alunos e alunas, produzindo e inferindo em suas subjetividades (ALVES; PIZZI, 2014). Por conseguinte, a Análise do Discurso e os Estudos Culturais são os braços metodológicos que contribuirão para averiguar os discursos produzidos e seus enunciados advindos das relações de saber/poder e da vontade de verdade (FOUCAULT, 2007) observadas nas práticas curriculares de professoras, respectivamente de uma turma do 4.º ano e a outra de uma classe multisseriada do 4.º e 5.º anos.

Ainda na quarta sessão, abordaremos o silenciamento e os conflitos que envolvem o conhecimento local e seus discursos conforme o conceito de Capital Cultural de Bourdieu (2001), percebendo que o saber e a cultura alagoana é um luxo que está na mão de uns e excludente de outros, independentemente dos espaços e onde ela ocorra, fazendo com que a produção e a disseminação da cultura sejam ainda pouco expandidas para o povo. Nesse aspecto, os dados obtidos revelam que – embora os docentes tenham suas práticas curriculares intermediadas pelos saberes interligados à negritude – a biografia de Mestre Zumba, artista local que contribuiu para a educação e as artes plásticas alagoanas, ainda é desconhecida, provocando a percepção de como as relações de poder envolvem os conteúdos curriculares, os acontecimentos culturais e seu silenciamento, acarretando num epistemicídio dos saberes afrodescendentes nas salas de aula. Faz-se fundamental destacar que a trajetória desta pesquisa tem seu alicerce na filiação com o Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/CEDU/UFAL), no qual o Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades foi um interlocutor substancial para o amadurecimento do problema pesquisado, como também da apreensão sobre os elementos metodológicos intercambiantes desta explanação.

É nessa reflexão que esta dissertação será encerrada por suas considerações propondo que elas sejam contínuas e não finais, enfatizando a importância de discutir a educação alagoana e seus braços de atuação e de acontecimento. O silenciamento e a ausência de Zumba das práticas curriculares das professoras observadas estão estreitamente ligados às relações de poder e saber que forjam o currículo eurocêntrico e de caráter colonizado, afastando-o como aporte de saber de maneira geral e, no particular, conduzindo-nos à percepção de que ainda existem saberes postos em grau de importância maior que outros, institucionalizando um racismo epistêmico nos saberes curriculares.

Assim, com a exposição das teorias, das obras de Mestre José Zumba e do discurso do professorado de uma escola quilombola, buscamos arar o solo das relações étnico-raciais, mostrando que, ainda que haja um racismo epistêmico e um silenciamento na abordagem dos conhecimentos afro-brasileiros e afro-alagoanos, os sujeitos não são apenas citados, mas são fala em um determinado ideário de sociedade, evidenciando a importância de um enegrecimento do currículo ainda alienado, que pouco aborda a realidade local e as experiências de seus sujeitos como aportes de saberes, provocando a reflexão enfática sobre o que é dito de Alagoas e seus protagonistas desconhecidos.

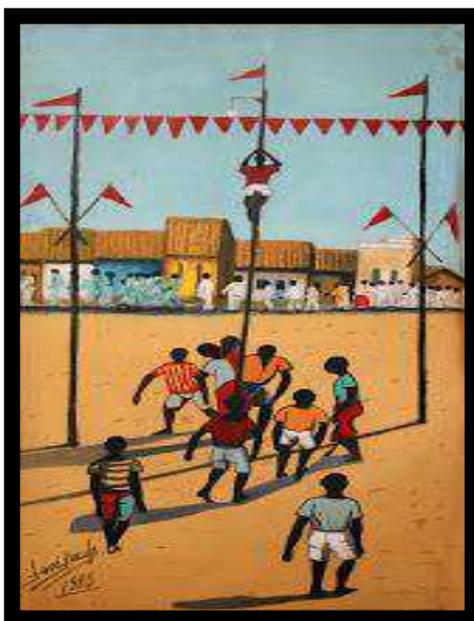
## 2 DA PISTA DE CORRIDA PARA O QUILOMBO: ENTRE AFLUENTES DE CONHECIMENTOS E TRAJETÓRIAS CURRICULARES

Alagoas não procria escravos.

(Luiz Mesquita).<sup>1</sup>

A epígrafe acima e o quadro do pintor alagoano Mestre José Zumba (Figura 1) vem abrir alas para promover uma discussão acerca das práticas curriculares no contexto da escolarização quilombola, espaço composto por resistências, historicidades e ancestralidades. Remeter o pensamento freireano de que o caminhar se faz caminhando nos conduz a investigar sobre as trajetórias e os aportes que podem intermediar a Educação Escolar Quilombola com o referencial dos quadros de Mestre Zumba.

**Figura 1 - O pau-de-sebo articulador de presença de meninos vadios<sup>2</sup>**



Fonte: <<http://outrasimagensperifericas.blogspot.com.br>>.

A pintura mostra um cenário no qual a brincadeira e a tradição coexistem em um lugar tipicamente humilde, porém rico em referências culturais negras. A resistência e a referência aos sujeitos brincantes nos permite inferir que, também na arte, “Alagoas não procria

<sup>1</sup> Trecho do Hino de Alagoas. Luiz Mesquita, poeta com ideias abolicionistas, falecido em 4 de setembro de 1918 em Maceió.

<sup>2</sup> Os quadros de Mestre Zumba que fazem parte desta dissertação foram intitulados pelo professor Dr. Edson Bezerra e podem ser encontrados em <<http://outrasimagensperifericas.blogspot.com.br>>.

escravos”, e sim cria homens e mulheres, sujeitos humanos que lutam pela sua liberdade e constroem seus saberes permeados por costumes, tradições e diversidades.

Pensar esse cenário e problematizá-lo proporciona uma ampliação do cerne discursivo sobre o fazer educativo na ótica da pesquisa em consonância com a ação educativa de educadores e educadoras desse ambiente. O Hino de Alagoas e a produção do Mestre José Zumba vêm como referencial discursivo da arte e da educação para as relações étnico-raciais tanto no contexto histórico colonial do período escravocrata, na resistência do quilombo palmarino e de tantos outros quilombos desconhecidos, destacando que o estado alagoano tem sua história marcada pelo patriarcalismo, no qual a figura do usineiro se fez presente no sistema colonial brasileiro e depois na República. A responsabilidade atemporal, portanto, sobre a educação transforma a escolarização em um projeto e um processo que levam em conta *slogans* socializados por meio do currículo para os sujeitos mediante uma perspectiva social e conhecimento de mundo. É sobre esse conhecimento que adentramos Santa Luzia do Norte, por entender sua configuração histórico-social educativa com base nas pinturas de Mestre Zumba que colaboram para a educação, mostrando que o conhecimento também é um lugar de resistência, no qual o processo educativo e as práticas curriculares são incumbidos de suplantar e suplementar o propedêutico, atentando para as composições locais e outras configurações que integram variadas maneiras de se fazer, perfazer e realizar a educação em um contexto institucionalmente escolarizado.

O currículo é um dos temas mais importantes dos processos educativos. Além de abarcar os saberes ditos necessários para uma ascensão social, é por meio dele que são iniciadas as discussões pouco dialogadas com profissionais da educação que estão no cotidiano escolar. Essa perspectiva curricular nos provoca a identificar as linhas em que esta leitura é configurada no interior das instituições escolares, principalmente públicas, em uma conjuntura político-social vigente em que tentam “amordaçar” profissionais da educação e sua autonomia docente. Entre padrões e sacralização do espaço educativo, concordamos com Arroyo (2011) que o currículo é um território em disputa e se faz primordial compreendê-lo, pois é nessa tensão e dinamização de suas múltiplas intepretações que mencionamos os elementos teóricos que o compõem.

A concreticidade do currículo nos espaços educativos está entremeada pela acuidade das relações de ensino-aprendizagem, como também das percepções do território educativo e sua conjuntura. A instituição escolar vai além de suas concepções didático-formais, uma vez que em escolarizar intui-se uma formalização e reprodução de um ideário da modernidade em um espaço criado para a socialização de saberes unívocos majoritariamente. Destacamos esse

apontamento para salientar que, ao discutir escola, buscamos referi-la também como território educativo por perceber que a educação sobrepassa os formalismos da trajetória da escolarização, concebendo que o sentido da educação é amplo, e não se limita aos contornos do espaço escolar, tendo em vista que

A inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido. É por esse facto que se torna importante saber muito bem com que significado estamos a utilizar o conceito de território, nomeadamente ‘território educativo’. (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001, p. 152).

Situar a discussão entre o escolar e o educativo nos encaminha a um contínuo trajeto de percepção situacional em que é discutido o currículo, não o limitando à instrumentalização documental, mas ampliando seu *corpus* no que se restringe à organicidade de sua formalização. Buscar alargar e compreender como se realizam as práticas curriculares em uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte faz com que seja feita uma análise das variadas identidades e modos de pertencimento que não estão reduzidos aos elementos formatados e formalizantes da escolarização institucional. Por esse motivo, não obstante os enfoques paradigmáticos sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, este escrito dialoga com a vertente pós-crítica por entendê-la para além de um somatório de componentes de ensino-aprendizagem em meio a caminhos e perspectivas constitutivos do ato educativo, em que o currículo compõe e foi composto nas vértebras dos parâmetros monolíticos, pondo em ênfase o privilégio entre os componentes linguísticos, concretos e simbólicos. Dessa forma:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: [...] na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustradora do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, p. 15).

A partir da leitura intermediada por Silva (2010) no livro *Documentos de identidade*, faz-se necessário compreender que o currículo e suas teorias foram criados com um fim:

constituir e colaborar sobre o entendimento de como ocorre a formação do ser humano, e com esse ponto de observação provoca questões para compreender o desenvolvimento do indivíduo, pensando que esse sujeito é plural, constituído de identidade e subjetividade.

Logo, ao entender a importância do saber descontinuado do mercado curricular, é que este escrito propõe uma interpretação pelo engajamento dos estudos do currículo pós-crítico e pós-estruturalista, para identificar nas falas e observações das práticas curriculares de educadores e educadoras imersos em uma realidade escolar de uma comunidade remanescente de quilombos como o currículo é visto em sua identidade docente. Por conseguinte, o estudo das práticas curriculares a ser realizadas no lócus de uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte faz-se primordial para identificar e compreender a maneira como os saberes sócio-históricos daquela comunidade remanescente de quilombos são produzidos, reproduzidos e/ou transmitidos.

Nesse aspecto, observar, ouvir e indagar sobre essas questões é fundamental, pois o conhecimento precisaria ser pensado de maneira linear e perene, sem verticalizações do currículo e subalternidades direcionadas para quem o vive, significando que a pessoa que vivencia também o modifica por meio da significação e ação educativa. O versar sobre as discussões curriculares e sua relação com a construção de identidades e subjetividades dos educandos e educandas faz germinar provocações para o interior do lugar onde se realizou a pesquisa: a comunidade quilombola Santa Luzia do Norte e a produção dos saberes que permeiam as produções culturais desses sujeitos históricos.

## **2.1 O caminho se faz no caminhar: as práticas curriculares, identidades e subjetividades**

Caminhante, são tuas pegadas  
o caminho e nada mais;  
Caminhante, não há caminho,  
O caminho faz-se ao andar.

Ao andar se faz caminho  
E ao voltar a vista atrás  
Se vê a senda que jamais,  
Se há-de voltar a pisar.  
Caminhante não há caminho,  
Somente sulcos no mar.

(Antonio Machado. Cantares)

As palavras do poeta espanhol Antonio Machado e a leitura imagética de Mestre Zumba (Figura 2) asseguram que o caminhar não possibilita homogeneidade na estrada (ou lagoas), mas trajetos íngremes, com entaves e limitações. Assim é o currículo, tanto em sua

etimologia como em materialização e compilação de conteúdos e propostas pedagógicas: uma pista de corrida, na qual sua passagem tem características singulares e plurais que coexistem na trajetória do caminhar da educação, ancorando diversas percepções que nos levam a olhar para trás, revisitá-lo para compreender seu propósito e no que este pode perpetuar em caminhos e descaminhos tanto no presente como em futuro próximo.

**Figura 2 - Alagoas, zona de canais e lagoas**



Fonte: Catálogo Secult-AL da Exposição Zumba: um pintor negro para o Brasil, 2011-2012.

Compreendemos o currículo por meio dos aportes docentes e elementos de identidade advindos de um determinado contexto e ação em que se realizam as práticas curriculares e pedagógicas. O Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa assim define identidade: “2. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa.” (FERREIRA, 1999, p. 1.071). Além dessa definição, o mesmo dicionário apresenta a identidade como qualidade, elemento, relação e aspectos coletivos. Abordar este tema estabelece percepções fronteiriças não fixas e plurais da concepção do sujeito social, podendo ser forjada, sobrepostamente, aos conceitos iniciais dicionarizados, depreendendo que “todas as identidades, coletivas e pessoais, são assim consideradas em processos históricos e contextos simbólicos” (DUBAR, 2005, p. 21).

Continuando a discussão sobre identidade, trazemos Hall (2006) para localizar as cercanias do diálogo sobre identidade. O autor explicita na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* três conceitos de identidade do sujeito: o sujeito do iluminismo, tratando-se de um indivíduo centrado, unívoco em sua identidade masculina e nela estabelecido. O outro tipo é o sujeito sociológico, que reflete a complexidade do mundo moderno, dialogando sua

identidade com os mundos culturais e as identidades que integram este mundo na esfera pessoal e pública. O último conceito é o de sujeito pós-moderno, fruto do sujeito sociológico, que compõe sua identidade pelas relações históricas e não biológicas, não centradas e em momentos variados. Essas identidades são resultantes de descentrações, influenciadas pelo pensamento das ciências humanas na metade do século XX, no qual “o maior efeito, argumenta-se, foi o descentramento final do sujeito cartesiano” (HALL, 2006, p. 34).

O descentrar do sujeito está imerso, de acordo com Zygmunt Bauman (2005), na identidade e no limiar que abarca o Eu e o Outro, de maneira que ela é introjetada por diversas informações e experiências constantemente. Nesse aspecto, o processo de construção identitária acaba sendo “direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis” (BAUMAN, 2005, p. 55). Esse dito de Bauman para o jornalista Benedetto Vecchi nos conduz a algumas problematizações a exemplo de: o que seria uma identidade agradável? Será que esta dita agradável é a identidade desejável?

Entre fases “sólidas” da modernidade e “líquidas” da pós-modernidade, percebemos que esses questionamentos acerca da temática da identidade são perenes e mutáveis, independentemente da demarcação temporal situada, pois a construção identitária é um caminho interpelado nas historicidades sociais, individuais, culturais, dentre outras, tornando-a um espaço contestado de (des)construção. Assim: “As batalhas de identidade não podem realizar sua tarefa de identificação sem dividir tanto quanto, ou mais do que, unir. Suas intenções includentes se misturam (ou melhor, são complementadas por) suas intenções de segregar, isentar e excluir.” (BAUMAM, 2005, p. 85).

As influências da modernidade, das ciências humanas permitem aprofundar sobre as identidades e as subjetividades imersas nas práticas curriculares ao descentrar o olhar unívoco e restrito sobre os partícipes, interpelando os aspectos componentes no campo do currículo e da prática pedagógica, dialogando na concavidade de intersubjetividades o transcurso entre aprendizagens e saberes conexos com os sujeitos e com os conteúdos por meio de sua cultura, que também é curricular.

Nessa intermediação, este escrito consubstancia sua discussão nos Estudos Culturais, o poder, saber, discurso e subjetividades, analisando e compreendendo como ocorrem as práticas curriculares de educadores e educadoras e sua relação com a construção da identidade do alunado, entendendo que essas práticas se efetuam para além da estrutura da escola, permeando historicidades, culturas e currículos imersos nas relações existentes entre os

sujeitos no processo de escolarização, reificando elementos que não estão nas políticas curriculares, mas são materializados nos intercursos do ensino e aprendizagem.

Situamos a discussão sobre identidade em Silva (2000, p. 75) que a cita como elo inseparável do termo “diferença”. Com isso, mencionar o conceito de identidade seria ineficiente, entendendo que a afirmação do que ela significa flui para colocações que não permeiam seu conceito, surgindo assim aspectos dissociativos que não integram sua definição. Sendo assim, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2000, p.76).

A formulação da identidade e da diferença pela linguagem é atravessada nos saberes e nas práticas pedagógicas e curriculares. Portanto, o currículo como aporte tem sido balizado e delimitado para que pretensões e metas sejam atingidas, compiladas e socializadas por meio do cotidiano entre educandos e educandas e docentes no que converge à instrumentalização do sujeito para as exigências da sociedade e sua reflexão crítico-social. Majoritariamente, “não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de heterogênesse, de singularização que afirmam as diferenças” (MATIAS, 2008, p. 64).

Ao referenciar uma trajetória da pista de corrida para o quilombo, propomos um caminho para além do currículo formal e do sócio-histórico, abrangendo a influência dos aspectos epistemológicos e multiculturais que adentram o estudo curricular nos invólucros sobre a instrução, construção e diversos discursos, quer seja para protagonizar, quer seja para desprotagonizar elementos tidos como fundamentais no campo do conhecimento, pois “é a estrutura do currículo ou da pedagogia que determina quais modalidades do código serão aprendidas” (SILVA, 2010, p. 75).

É nessa decodificação do mundo e nas relações entre os sujeitos que pretendemos investigar as vivências educativas e os saberes quilombolas, tendo em vista que o trabalho docente transborda os parâmetros curriculares, imbuindo nos processos de escolarização, docência e discência, entendimentos pluriculturais e sociais pelo currículo como território não somente de disputas, mas também de afirmação de identidade individual e coletiva como marco de resistência.

## 2.2 Situando elementos do currículo e das práticas curriculares: a semântica nos interstícios de saberes, poderes, identidades e subjetividades

Abordar as práticas curriculares admite conectar conceitos e relacioná-los de forma que estes agreguem e ajudem a não apenas preencher lacunas teóricas, mas oferecer compreensões que colaborem para a identidade do que este escrito versa. Ao mencionar a semântica, não atribuímos objetivamente para os estudos linguísticos, mas pelo seu significado abrangente. O Dicionário Aurélio traz a palavra Semântica como “estudo das mudanças ou translações sofridas, no tempo e no espaço, pela significação das palavras” (FERREIRA, 1999, p. 1.832). Essas mudanças e translações que integram seu conceito podem ser percebidas nas formulações sobre o estudo do currículo.

Intencionalmente, não nos restringiremos à abordagem epistemológica do estudo do currículo entendendo que seu percurso histórico é importante, porém não basta em si. O currículo, a partir do pensamento pós-crítico, como um Documento de Identidade – parafraseando Silva (2010) –, é um componente permeado e cerceado de muitas perspectivas, entre elas, os trajetos tradicionais, técnicos, ideológicos, de classe, de cultura, de resistência, etc. Este, sob o espectro da teoria pós-crítica, oportuniza subsídios para compreender aquilo que já foi oculto, sempre existiu e está no mundo delineando a (con)formação das subjetividades, pelas relações de poder e pelos saberes materializados nas práticas curriculares<sup>3</sup> intrínsecas do processo de escolarização. Nesse sentido:

a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2010, p. 147).

---

<sup>3</sup> Aqui, abordamos as práticas curriculares para além das cercanias da sala de aula. Elas não envolvem apenas professores e professoras, mas alunos e alunas, profissionais da escola, entre outros. Seu olhar é permeado pela prática docente, porém não é restrito a ela. “Por sua vez, as práticas curriculares cotidianas envolvem todo um conjunto de vivências realizadas pelas pessoas em seu dia a dia, tanto dentro da escola quanto nos diversos espaços. Envolve, portanto, as práticas culturais vividas pelos sujeitos encarnados no mundo cotidiano. Nas práticas culturais, as pessoas elaboram um conjunto de normas, valores simbólicos, ou não, que definem conhecimentos diversos a serem ensinados e inculcados nas pessoas ao longo de suas vidas.” (AMORIM; CARDOSO, 2015, p. 81).

Discorreremos sobre a semântica do currículo no singular e no plural por envolver multiplicidade de observações que integram e são percebidas a partir de seus feítios. O currículo comporta mais olhares, mais sentidos, significados em uma trama de significantes, discorrendo subsídios que interpenetram o processo de ensino-aprendizagem e as vivências escolares. Assim, o currículo também é representação, que “implica expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido: implica tornar visíveis as marcas de sua arquitetura” (SILVA, 2001, p. 66).

Logo, mostra-se insuficiente pensar em um currículo singular, mesmo que em seus compósitos basilares tenham sido intencionalmente formalizados para esse fim, pois o currículo também é normatizante e, como tal, tem em si rudimentos que desvendam os percursos sociais, históricos, políticos, econômicos e educacionais em confluência com as teorias e saberes, pois:

Cabe esclarecer, que a intensidade na normatização dos currículos nos diferentes períodos da história da educação, foram diferenciadas, indo desde o simples elenco de disciplinas que comporiam as grades curriculares ou planos de estudos dos diferentes cursos, até a definição de conteúdos para determinadas disciplinas, além de definir em alguns momentos aspectos didáticos e metodológicos do currículo. (ZOTTI, 2002, p. 66).

Debatemos também o currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira na leitura de Macedo (2006), por entender seu caráter nas identidades, como também nas diferenças a partir do aporte cultural, quer seja “em uma cultura global e homogênea, mas também em lógicas culturais alternativas. [...]” (MACEDO, 2006, p. 5). Essas lógicas que integram o currículo advêm dos processos históricos, dos discursos oficializantes que abarcam “[...] as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais, majoritárias tanto nos currículos escritos, quanto, possivelmente, nos vividos nas salas de aula” (MACEDO, 2006, p. 7).

A polissemia que transpassa o ensino-aprendizagem envolvendo as práticas curriculares de educadores, educadoras e o alunado em uma escola quilombola como ponte convergente de currículos que se intercambiam entre o geral e o particular em fazeres não limitados às diretrizes curriculares da instituição investigada. Ao imergir no campo de uma escola quilombola no espaço-tempo mencionado, atentamos em perceber o que circunda esse cenário educativo institucionalizado, percebendo com os Estudos Culturais as diacronias que fazem parte da história quilombola e dos saberes integrantes do currículo do lócus pesquisado

de maneira interdisciplinar, discutindo as complexidades que envolvem as diversas culturas, inclusive a escolar.

Para compreender o cenário em que se configura a escola, mergulhamos no município de Santa Luzia do Norte para perceber nos diálogos com a história e com a cultura dos sujeitos locais como se constitui sua identidade e subjetividade, entendendo que isso também é currículo, e por meio do que ele produz para seus significantes, sua cultura pode trazer variados significados e discursos produtores de saberes em que a “cultura e currículo, são, sobretudo, relações sociais” (SILVA, 2001, p. 21).

Essas relações sociais mencionadas condescendem também com as relações de poder que inundam as ambiências institucionalizadas, neste caso, a escola, de tal modo que a materialização do currículo perpassa saberes integrantes da historicidade no caminhar sobre as identidades culturais presentes no município citado, tendo como exemplo Mestre José Zumba e sua trajetória como pintor. Por esse motivo:

o currículo também produz e organiza identidades culturais de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27).

Das heranças culturais às relações sociais, é nos espaços formais de educação que se estabelecem as relações políticas, curriculares e de poder, no qual o saber científico provoca questionamentos sobre o que é ensinado, transmitido na escola.

A escola, como fruto da modernidade, tem sua estrutura atual advinda de ranços e heranças que lhe possibilitam uma lenta superação triangulada entre o ler, escrever e contar. Franco Cambi (1999) contextualiza a modernidade como época de ruptura que permitiu uma revolução nos setores geográficos, econômicos, políticos, sociais, ideológicos, culturais e pedagógicos em que

Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. [...] Na modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. (CAMBI, 1999, p. 198-199).

Na condição de campo pedagógico, a escola moderna ainda está remetida aos princípios da modernidade, perpetuando formações e formatações que, muitas vezes, não

comportam os avanços sociais e pós-modernos da visão de sujeito. Seu ideal eurocêntrico ainda interpela elementos expressivos entre saberes e conteúdos, em sua maioria, colocados figurativamente em didáticas e representações hierarquizadas entre a autoridade e a intencionalidade de uma determinada proposta educativa, veladas no corpo da instituição, percebendo-a como um sucesso para os setores sociais que a inventaram segundo sua cultura e seus interesses econômico-sociais. “Recebe-os analfabetos e os devolve à sociedade como doutores. [...] O sucesso escolar garante-lhe o êxito social e vice-versa.” (SOUZA, 2009, p. 42-43).

Consideramos que a escola não basta em si mesma, pois é formada por meios endogênicos do próprio currículo e exogênicos de vivências e acontecimentos para além de seus muros institucionalizados em face da

Oportunidade da vivência de experiências formativas sociais fora das orientações restritas da família e que contribuem com a formação de uma sociedade mais plural, em que convivência com diferentes culturas e percepções de mundo seja exercitada (conhecimento de outras formas de comportamento social quanto à religiosidade, por exemplo); o reforço da inserção na cultura geral de sua nação (língua, costumes, história, entre outros) e, ainda, formação intelectual nas artes, nas línguas, na história e em diferentes campos de saber (matemática, entre estes) que possibilite ao sujeito o exercício de suas potencialidades e o desenvolvimento (mais pleno possível) de sua pessoa. (FETZNER, 2013, p. 14).

Com isso, sob a leitura da configuração oficial do currículo, o percurso da legislação para a sala de aula é traçada por substratos homogeneizadores. Ou seja, quem formula o currículo pretende formar um sujeito curricular, *vitae*, majoritariamente para o mercado e subalternamente para um tipo de cidadania.

numa projeção idealizada, ao da produção dualista de dois tipos de sujeito. De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador da nova ‘ordem’ mundial. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de *fast-food* ou nas filas do desemprego. (SILVA, 2001, p. 8-9).

Ao citar a cidadania como adjetivo do sujeito social vigente, referimo-nos a ela para identificar que existem cidadanias diferenciadas semanticamente no mesmo espaço-tempo composto sob a visão moderna de sujeito dentro do espaço escolar. Dessa maneira, “a cidadania, portanto, não pode ser considerada como mera função implícita da escola, mas como um dos maiores objetivos de todo sistema educacional no mundo ocidental” (PIZZI,

2015, p. 12). As confluências das propostas formativas do currículo em formar o sujeito para um ideário de cidadania oportuniza a percepção da concepção cidadã de formação, provém da perspectiva do homem da modernidade, no qual podemos identificar a proposta curricular “no centro da produção dos novos indivíduos, das novas subjetividades, necessários ao novo cenário” (PIZZI, 2015, p. 23).

O currículo produz sujeitos e esse processo ocorre pela transmissão de saberes e pelas relações sociais que travamos no decorrer de nossa vida. A pergunta que fica é: que tipo de pessoa queremos formar? O sujeito subalterno, um sujeito que desconheça sua história, um sujeito tirano, um sujeito que esteja pronto para governar? (PIZZI, 2015). Nessa perspectiva, não podemos pensar o currículo fora das relações de poder.

Michael Foucault é um dos principais epistemólogos de nosso tempo. Discutindo categorias como poder, saber, verdade, entre outras, deu oportunidade à percepção sobre os discursos e suas implicações em diversas relações, principalmente de Estado. Suas obras transportam a problematizações que inferem nos sustentáculos da sociedade. Seu arcabouço teórico diacrônico embasa e contextualiza os motes fulcrais desta dissertação, compreendendo seu percurso intelectual para além do *kronos* serial da escrita pautada na tradição histórica. Partindo desse norte diferencial, abordaremos algumas de suas principais categorias, a exemplo do conceito de poder, que será discutido a seguir.

Foucault (1979), no livro *Microfísica do poder*, cita o poder em seus estudos e como este governa enunciados e procedimentos não pelo que ele é em si, mas como se configura e representa a partir de seus efeitos.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem como função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8).

O poder, portanto, produz discursos no processo de escolarização e sua materialização é concretizada nas inter-relações do currículo para além da estrutura política, social e econômica, imbricando aspectos culturais, sociais, históricos e políticos imersos nas relações cotidianas, saberes e subjetividades. Foucault (1979, p. 12) salienta:

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade,

sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A verdade mencionada por Foucault (2007) em *A ordem do discurso* é apontada como produtora e formuladora de discursividade. Ela é transmutada em uma vontade de verdade e materializada, de maneira institucionalizada, na sua vontade de saber, sinalizada no recorte histórico nos entremeios do século XVI, principalmente na Inglaterra, em que

apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis. (FOUCAULT, 2007, p. 16-17).

A vontade de saber manifesta-se também nas instituições, leis e processos de ritualizações que suprimem desejos, fazendo com que o terreno do que é verdadeiro esteja cerceado por imbricações sociais, científicas, biológicas, etc. Essa vontade de saber é expressa no currículo, configurando-se, em movimentos harmônicos ou não, também como definidor do que vem a ser a verdade. Estreitando aspectos e correlacionando para os estudos sobre as práticas curriculares, a vontade de verdade é aliada às políticas curriculares oficializantes, no qual a escola é uma produtora e é produzida por essas verdades, admitindo uns saberes em detrimento de outros, assim como nos discursos e nas subjetividades.

Essa condição declina para o currículo como formador de subjetividades, entendendo que suas estruturas teóricas, ainda que engessadas pelas instituições educativas, são transformadas em discursos reestruturados, uma vez que o currículo faz parte de uma tradição seletiva. Assim, a importância de uma abordagem pós-estruturalista curricular incita investigar o aspecto subjetivo dos discursos por variadas teorias pós-críticas, a exemplo dos Estudos Culturais, que podem ser lidos pela dinâmica em que as formas subjetivas de vida e das relações sociais estão dispostas (SILVA, 2006). É nessa continuidade que há a percepção dos discursos e suas interferências na formação e formatação das subjetividades, compreendendo as polissemias integrantes no território escolar e o que é tratado como verdade no arcabouço do currículo escolar.

Por esse motivo, a vontade de verdade apresentada no discurso da escolarização teria sua identidade discursiva nas disciplinas escolares, pois “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2007, p. 36). Esse jogo disciplinar é superposto nas identidades e subjetividades forjadas no cotidiano e, principalmente, nas práticas curriculares, em que as disciplinas estão como pontes controladoras do discurso do currículo sobre uma área de conhecimento científico na escola.

A teoria de Michel Foucault contribui para imergir nos compósitos pouco observados no dia a dia da escola e de toda a sociedade. Perceber as tramas imbricadas no contexto social e como ele é responsável por engendrar modos de ser e viver mediante as relações de poder, faz com que o olhar sob o objeto de estudo seja cada vez mais profundo em sua estrutura, colocando sinais de alerta naquilo que está posto e evidenciado como verdade. Foucault (2007, p. 35) mesmo diz que “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo as regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”.

Com isso, a concretização da prática pedagógica apresenta caminhos para acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, a exclusão de outros. Nessa apreciação, a prática curricular é mais uma materialização do discurso nos saberes adquiridos na formação inicial e/ou continuada, com exigências, parâmetros e metodologias que sintetizam e apresentam regras, poderes, saberes e, principalmente, o currículo como formulador e formatador da identidade docente e da sua subjetividade atravessadas por um suporte institucional ordenado e já estabelecido.

As práticas curriculares não se restringem ao currículo normativo. Elas têm caráter de produzir, modelar e remodelar subjetividades, não somente de estudantes, mas também de quem educa. Os saberes configurados na sala de aula contextualizam os aspectos para além dos conteúdos, perpetrando as aprendizagens nos produtos sociais para além da estrutura e da instituição escolar.

Dessa forma, perceber os pluralismos imersos na escola faz acionar as travessias do currículo na ótica das identidades e subjetividades para além da margem das estruturas e diagramações da escola e seu arquétipo material e/ou simbólico. Esses apontamentos e a teoria foucaultiana colaboram para uma observância largueada na amplitude de concepções de currículo e sua representação em uma leitura societal e, principalmente, nos aspectos correlatos à escola no lócus investigado.

Norteando as observâncias sobre o currículo e suas influências tanto na escola como na produção e profusão de identidades do ser social, compreendemos a importância de caracterizar a parte de um todo que o currículo abarca. Seu hibridismo permite identificar como se corporifica e adquire formas em ideários sociais e práticas pedagógicas cotidianas, ressignificando sujeitos e – em alguns momentos – assujeitando os significados em prol de uma cidadania normatizada no ideário capitalista de vivência, uma vez que o hibridismo que buscamos tratar é “a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças” (SILVA, 2000, p. 87). Sendo assim, as identidades híbridas conversam e se interconectam nas relações históricas, sociais e culturais não lineares.

Sob a compreensão do caráter híbrido das identidades em diálogo com as teorias do currículo, existem formas de abrangência que compreendem as subjetividades. Ao trazer apontamentos sobre subjetividade e seus efeitos, atentamos para Foucault (2004, p. 236) quando diz que ela é “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”. Esse jogo de verdade que o autor aborda são as relações de poder que constituem os discursos institucionalizados. À luz de Michel Foucault, podemos pensar na subjetividade como experiência do sujeito consigo mesmo, interpelado pelas exterioridades em um diálogo de saberes, vivências e poder existentes no percurso da escolarização que integram as fronteiras e os limites cerceados na ação pedagógica e nas políticas curriculares.

Enviesar os conceitos já estudados faz-se fundamental, pois discutir acerca das práticas curriculares e suas contribuições para a construção da Educação Escolar Quilombola vai além de abordar sobre sua importância, mas incita a necessidade de reconhecimento das marcas de resistência imbricadas na historicidade de povos quilombolas e nas comunidades remanescentes de quilombo, atentando para os elementos constitutivos nos discursos dos saberes e práticas curriculares subjetivadas e que subjetivam.

Os Estudos Culturais somados à Análise foucaultiana do discurso auxiliam na compreensão em que acontecem as práticas curriculares de docentes no Quilombo, em Santa Luzia do Norte, com a percepção de que o fazer docente não pode ser modelado, ainda que haja aproximações sobre a ação educativa.

não há um modelo a priori de mundo, uma metanarrativa a nos guiar. Nesse caso, para dar um ‘passo engajado’, o rumo não é determinado a partir de uma suposta estrutura de fundo ou de um final-feliz a ser atingido; cada passo é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidade (presentes), todas elas condições que são desse mundo. (VEIGA-NETO, 2000, p. 7).

É com esse ponto de vista que adentramos a temática das práticas curriculares escolares, interpretando-as tal como um conjunto de ações e experiências que envolvem educadores (professores e outros profissionais que estão em outras funções, tais como coordenadores, diretores, inspetores, apoio, etc.), estudantes e pais. Envolvem, também, o material didático (livros, quadro, encartes, gibis, tarefas, etc.), a organização dos espaços (como as coisas são organizadas e distribuídas, tais como mural, organização das salas, refeitórios, entre outras), a prática docente, a metodologia, as festividades, as celebrações, o planejamento coletivo ou individual, os projetos, os processos avaliativos, as relações sociais que se expressam por meio de gestos, as falas e escritas, os silêncios, as ausências, os símbolos, dentre outras formas.

Nesse entendimento, os educadores e educadoras têm papel fundamental para compreender a composição, sua função e a historicidade do que deveria ser e do que é a escola, como também realizar a crítica severa sobre a importância do espaço educativo e sua contribuição para a formação e autonomia de alunos e alunas em sua prática educativa, sendo importante salientar a percepção da escola como ambiência colaborativa (para o bem ou para o mal) no forjar das subjetividades, questionando “como poderia o currículo real, a prática cotidiana serem idênticos em situações tão diversas?” (OLIVEIRA, 2005, p. 232).

A perenidade do ideal de escolarização na modernidade permite identificar como se realiza o ajustamento da proposta curricular em um campo de interesses que varia de lugar para lugar. A escola é um espaço composto de mecanismos de poder que compila sujeitos dissonantes no constructo de aprendizagem em busca de adequações de ensinagem.<sup>4</sup> Na procura de equalizar sujeito e sociedade, as escolas conservam, majoritariamente, saberes padronizados para padronizar sujeitos e

é a partir desses lugares que entramos nos jogos de poder e de representações que nos constituem, tentando nos enquadrar em normas com as quais nos identificamos ou não, se nos sentimos com poder de resistir ou não. (PIZZI, 2015, p. 25).

Pizzi (2015), em seu artigo *Currículo, subjetividade e cidadania no ensino fundamental: polícia para crianças*, dentre outras discussões, aborda o currículo como construção de sujeitos não apenas na transmissão dos saberes, mas nas relações sociais. Dessa forma, o fazer educativo é também fazer subjetividades, formar identidades no qual o

---

<sup>4</sup> A palavra “ensinagem” foi utilizada para reforçar “o estudo e análise das estratégias de ensino e de aprendizagem diretamente relacionadas a uma série de determinantes” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 68). Aqui, o determinante principal é o currículo.

educador e a educadora é um sujeito detentor de poder. Nesse aspecto, o complexo e abrangente perfil que está na escola é para além da sua arquitetura, sendo pertinente reforçar que a escola, neste escrito, é abordada como elemento parte da construção social do sujeito, compreendendo suas dimensões formais e informais, que não anulam o investimento no processo de alfabetização e letramento nos convergentes das práticas curriculares resultantes dos caminhos de ensino-aprendizagem e das relações sociais, subjetivas e identitárias que circundam a trajetória escolar de educandos e educandas.

Equivale debater a escola e seu papel como um recorte da sociedade, no qual o currículo escolar pauta a (re)produção de conhecimento circundante em torno de um ideário social, significando culturas e/ou deixando outras no ostracismo por meio da escolha dos conteúdos e da propedêutica de saberes selecionados, muitos deles sem reflexão sobre o que é transmitido, o que se aprende e sua finalidade, tendo em vista a precisão de raciocinarmos sobre essas referências, pois “vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários” (SILVA, 2001, p.7).

Sob o discernimento de que a teoria que circunda a temática do currículo aponta e enfatiza as ideologias da sociedade veiculadas em um espaço educativo, o currículo oficial também se torna um cultural, uma vez que é na vigência da prática educativa que é percebido o modo de ser de uma cultura forjada para atender à escolarização no contexto mercadológico, já que:

A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado, fecham o campo da significação, restringem as alternativas apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro. O trabalho de significação entra em curto-circuito, se encerra numa trajetória curricular para repetir incessantemente, indefinidamente que não há salvação fora do movimento da mercadoria, que o funcionamento da ‘boa’ sociedade é homólogo ao bom funcionamento do mercado, que a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo. (SILVA, 2001, p. 8).

Tracejar as pautas sobre o currículo oficial admite interpretar que ele ainda é muito disseminado pelo aspecto de mantenedor da ordem. Esse documento, todavia, não está – ou não deveria estar – puramente limitado a essas questões, pois a luta de movimentos sociais e por membros da sociedade civil prima pelo reconhecimento das chamadas minorias (que são maiorias) no currículo e na sociedade. Em uma luta e resistência em prol de reconhecimento e percepção de sujeitos e culturas, vários contextos integram a história nacional no seu selo

sócio-histórico, político, econômico, social, cultural, dentre outros, citando a luta do movimento negro para a imersão do ensino da cultura africana e afro-brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a).

Afrontar implicações e imposições advindas do currículo oficial personaliza e assinala um caminho de resistências no cotidiano da sala de aula em singularidade identitária de povos e história muitas vezes negadas pela história, pois, “tradicionalmente, têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar por meio de materiais curriculares formais [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

Perceber as práticas curriculares no pertencimento e dialogia da atividade docente possibilita estreitar enlaces na ótica do currículo em sua profundidade e significação, pois a identidade docente também está ligada à identidade curricular de um determinado espaço-tempo. Atribuir essas apreciações para o cenário da escola provoca considerações sobre a identidade dos sujeitos que a frequentam, como também os saberes socializados nas salas de aula e nas práticas curriculares. A atividade docente exprime também a identidade do professor e da professora e sua subjetividade na escolha dos conteúdos, que são resultado de um processo com objetivos concretos que integram também composições abstratas do ser social, para além de concepções pedagógicas de teoria e prática. Envolvem a subjetividade, a identidade, como também as relações de poder em uma perspectiva pós-crítica sobre o currículo e sobre a própria prática curricular.

A identidade profissional e a formação da subjetividade do educador e da educadora ocorrem no desempenho da sua profissão. Parece lógico, mas não é corriqueiro. Arroyo (2011) afirma que o currículo tem sua influência na identificação da profissão docente, muitas vezes sintetizando o professorado na faceta conteudista de currículo. Com isso, a identidade docente e a identidade educadora se tornam parâmetros necessários articuladores para a realização como profissional. O autor afirma que a identidade docente vem mudando em ritmo diferente das condições em que está situada essa profissão, resultando em tensões e na “quebra das identidades profissionais e humanas” (ARROYO, 2011, p. 28).

É por meio dessa modificação do mundo e de sujeito que o apontamento do trabalho docente transpassa nos parâmetros curriculares, imbuindo nos processos de escolarização e docência facetas pluriculturalistas e sociais inseridas pelo currículo como território de lutas, confrontos e (re)descobertas mediadas pelos saberes e vivências para além das disciplinas, reformulando sentidos, percebendo: “A importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados

gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação”. (FREIRE, 1996, p. 50).

Quanto mais ricas essas experiências, maiores são as possibilidades de reflexão sobre o mundo. Sendo assim, a apreensão da cultura e dos saberes efetiva-se por meio de exposição sobre assuntos conectados com o currículo da escola, a formação docente e a realidade de educandos e educadores para uma compreensão de educação como um artifício que envolve muitos aspectos da nossa vida, no qual os processos educativos estão presentes nos espaços familiares, no mundo do trabalho, no lazer, nas rodas de amigos, nas festividades, nos espaços institucionais e educativos, dentre outros.

### **2.3 “Quebrar” as grades curriculares ou realizar “abolicionismos curriculares”?**

O trajeto do processo de escolarização anexa o currículo como um suporte pedagógico, considerando seus aspectos do cotidiano nas vértebras do espaço educativo, entendendo os fazeres em sala de aula e suas pontes teóricas e experienciais em uma confluência de aprendizagem e ensinagem para além do propedêutico.

Ao mencionar a quebra das grades curriculares, procuramos expor a necessidade de entender e superar a formalização do discurso oficial do currículo, elucidando a importância dos saberes locais e a identidade de um povo, promovendo articulações praxistas entre saber e cultura consubstanciadas ao ler, escrever e contar. Não é intenção depreciar a instrumentalização do ler e escrever, pois entendemos a importância da reflexão mediante a identificação e interpretação do contexto da leitura e da escrita, porém a não singularização de conteúdos e saberes como preferenciais em favor de outros possibilita avançar as fronteiras da aprendizagem significativa e sua contingência na promoção do saber crítico e reflexivo.

Relacionar com a abolição curricular faz com que este escrito se inspire no movimento quilombola e sua resistência organizada e espaço de liberdade para a fuga de negras e negros escravizados.

Africanos de diferentes grupos étnicos mesclam-se nos quilombos como forma de resistir a uma determinação política anterior de separá-los de tudo o que significasse expressão identitária de um povo: línguas, famílias, costumes religiões, tradições. Tudo isso é retomada em todos os momentos da resistência quilombola na reinvenção de políticas e estratégias de luta pela liberdade [...]. (SIQUEIRA, 2005, p. 4).

A existência das comunidades remanescentes quilombolas reforça a importância da resistência como reafirmação e continuidade da cultura afro-brasileira posta como não cultura no sistema colonial brasileiro, tendo em vista que:

É a partir desses indicadores que o conceito de Quilombo transcende, ganha proporções de uma orientação para a EDUCAÇÃO, para a formação de pessoas, para fortalecer a crença na riqueza das diferenças étnicas e culturais que constituem a sociedade brasileira. (SIQUEIRA, 2005, p. 4).

Dessa forma, tratar da temática curricular no terreno de estudo das relações étnico-raciais nos conduz a pensar como a construção epistêmica do currículo compreende uma alienação realizada por meio do discurso pedagógico. Essa percepção nos encaminha para observar a estrutura curricular normatizada nos aspectos eurocêntricos, verticalizados nos saberes branqueados e unívocos como resultante de um epistemicídio.

Boaventura de Souza Santos (2013) nos apresenta esse conceito como uma espécie de genocídio advindo da expansão europeia que tentou eliminar não apenas as populações, mas seus conhecimentos por serem estranhos à ótica do colonizador, inferindo diretamente nas minorias, incluindo aspectos de gênero, religiosidade, etnia, entre outros. Por esse motivo, o epistemicídio, segundo esse autor, é uma violência contra a humanidade, tendo em vista que: “Para além do sofrimento e da devastação indizíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades do conhecimento.” (SANTOS, 2013, p. 343).

A diminuição do conhecimento de sujeitos estranhados à ótica colonizante nos permite inferir em um contexto no qual a filósofa Sueli Carneiro (2005) aborda o epistemicídio, amparada na teoria de Boaventura de Souza Santos somatizada à categoria de biopoder. Nesse aspecto, o epistemicídio é tido como a negação do Outro, no qual este é o sujeito afrodescendente que tem seus conhecimentos negados e subalternizados decorrente da violência e tentativa de aniquilação de sua cultura, reverberando em seu corpo físico, nos saberes identitários, culturais, históricos, etc. Sendo assim, segundo Carneiro (2005), o epistemicídio é esmiuçado a partir da observação inicial de Santos (2013), no qual esse conceito repercute,

para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da

capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento ‘legítimo’ ou legitimado. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A retirada da legitimidade pelo colonizador faz com que o currículo como aporte epistêmico dos saberes pedagógicos seja formulado para um modelo de sociedade em que o sujeito afrodescendente é subalternizado majoritariamente. Sendo assim, os saberes e as ancestralidades africanas, como também suas historicidades, no que diz respeito à formação educacional dos povos afro-brasileiros, acabam pomenorizados e, em muitos momentos, invisibilizados nas formulações do currículo.

Nesse contexto faz-se importante ressaltar a luta do Movimento Negro Brasileiro para a visibilidade dos saberes africanos e afro-brasileiros no contexto educacional, o que contribuiu para a efetivação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a), promulgada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório o ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas em todas as modalidades de escolarização básica. Essa lei sofreu modificações no período presidencial de Michel Temer após o *impeachment* da presidente Dilma Vana Rousseff, em que foram acrescidos os artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme exposto abaixo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** 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. § 2º 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.

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003a).

A lei modificada põe na modalidade do ensino fundamental e médio a responsabilidade de inclusão dos saberes africanos e afro-brasileiros, sendo estes enfáticos na área de Humanas. Podemos refletir na modificação dessa lei e tomá-la como exemplo de um

epistemicídio incidente nos conhecimentos relativos à negritude, tirando das modalidades de educação infantil e creche a obrigatoriedade de inserir a temática étnico-racial. Dessa forma, a construção da identidade, subjetividade, conhecimento e reconhecimento do sujeito negro brasileiro pode ser por intervalo por meio da escolha dos professores e professoras, fazendo com que, além das lacunas históricas, haja lacunas sobre a história afrodescendente e a formação da população afro-brasileira, diminuindo a oportunidade de discentes se perceberem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, faz-se fundamental problematizar os aspectos epistemológicos curriculares que integram o processo de escolarização, independentemente da modalidade em que ela se realiza por meio de uma afroperspectividade<sup>5</sup> na construção dos currículos pedagógicos e das práticas curriculares, pois é nessa intermediação que o alunado poderá construir-se pelo empoderamento na trajetória escolar, não mais na ótica do Outro da aprendizagem, mas como protagonista de sua caminhada escolar. Assim, o currículo como dispositivo de poder e saber infere sobre a constituição das identidades e subjetividades negras, fazendo com que seja configurada uma biopolítica curricular inserida no cotidiano escolar, materializada nas práticas curriculares do professorado.

A reflexão e a superação do discurso sobre o currículo abrange a diversidade e amplia composições da prática educativa, sendo importante a compreensão de que o docente também é um sujeito político, formado por influência da cultura, da ética e outros aspectos que interagem com sua atividade e seu campo de atuação, desvelando que seu percurso profissional efetua-se “[...] na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (NOGUEIRA, 2014, p. 49).

Imersos nesses saberes, também são encontrados os saberes curriculares, conectados com a atuação do professor e da professora, seus objetivos e métodos concretos utilizados na sala de aula. A discussão sobre o papel da escola e seus saberes é comumente diagramada nas teorias de um currículo enviesado mercadologicamente com o propósito da concepção da sociedade vigente. Dessa maneira, a identidade social torna-se a identidade escolar, limitada majoritariamente em uma discussão e visão eurocêntrica e cartesiana do espaço educativo, desconsiderando outras possibilidades de conhecimento. Dessa forma, “a formação da consciência é determinada pela gramática social do currículo” (SILVA, 2010, p. 148).

---

<sup>5</sup> Estudo desenvolvido pelo filósofo Renato Nogueira sobre o ensino de filosofia de cunho afroperspectivista também chamado de afroperspectividade, tratando-se de “uma abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios” (NOGUEIRA, 2014, p. 45).

Seja entre o professorado e o alunado, ou nos ideários e concepções pedagógicas, os olhares sobre os aportes e saberes integrantes do currículo ocorrem em um espaço delimitado e, muitas vezes, fechado em um contexto hierárquico, prevalecendo um saber cartesiano, científico que despreza as experiências das práticas pedagógicas cotidianas, afastando-as dos parâmetros dos conhecimentos ditos como oficiais.

O currículo precisa ser continuamente confrontado pelas pessoas integrantes para romper com perfis verticalizados, fechados e acorrentados em eixos normatizantes. Perceber o currículo como ato político possibilita uma análise de organização e reorganização das práticas curriculares, uma vez que:

Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que tem por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados como ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p. 17).

Nesse aspecto, torna-se fundamental quebrar a simbologia da grade curricular, não para destruí-la, mas para romper as barreiras que dificultam a prática pedagógica e as práticas curriculares, de maneira que estas não sejam acorrentadas e passem a ser tratadas como conteúdos em movimento, pois elas são indissociáveis das atividades do sujeito como profissional da docência. Sendo assim, a quebra simbólica dos conteúdos do currículo cartesiano significa focar em seus sujeitos e suas experiências como aportes curriculares do processo de escolarização de um “contexto que impele a romper barreiras à realização profissional e pessoal; um novo contexto que estimula a abrir novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares” (ARROYO, 2011, p. 33).

A experiência é um aspecto que está presente na escola, mas nem sempre presente no currículo. Infelizmente, a experiência e a vivência de docentes ainda são ausentes das salas de aula que priorizam uma aprendizagem propedêutica. A experiência como somatizadora da aprendizagem discente dá oportunidade a protagonismos e desverticaliza saberes, de maneira que todos são considerados sujeitos de saberes. Isso nos permite mergulhar na leitura de Larrosa (2002), que traz a experiência como algo que nos passa, aquilo que nos atravessa, toca-nos. Refletindo sobre essa categoria, compreendemos a possibilidade de inferir sobre como o conhecimento que atravessa as salas de aula e seus sujeitos, na maioria das vezes, não contempla o saber da experiência em prol de um utilitarismo formal, compilado de saberes direcionados a fins sem refletir nos meios em que esse utilitarismo ocorre.

Dito isso, buscamos problematizar a experiência no cotidiano do ensino-aprendizagem que colabora para aproximar alunos e alunas, professores e professoras, e a comunidade escolar, possibilitando observâncias sobre sua realidade de maneira singular, no qual a experiência “produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (LARROSA, 2002, p. 28). É nesse apontamento plural, heterogêneo, consubstanciado por diferenças, que discutimos a escolarização quilombola por meio das práticas curriculares de docentes. Suas experiências são saberes advindos de sua atuação no campo docente, porém o contexto quilombola da escola acentua a singularidade e a pluralidade de histórias, culturas, ancestralidades que podem estar presentes ou ausentes dos currículos do lócus pesquisado, percebendo a importância da experiência docente para além do que é empírico e metodológico.

Por meio dessa *quizomba*<sup>6</sup> que envolveu e ainda envolve o contexto de lutas e resistência na busca por melhores políticas curriculares para as comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos, é fundamental reconhecer a batalha dos homens e mulheres, coletivos sociais e movimentos negros e quilombolas para a garantia dos direitos, acesso e permanência de seus sujeitos que foram e ainda são negados historicamente dentro e fora do percurso de escolarização, pois

O fato dos coletivos tão segregados em nossa história como os negros, quilombolas e indígenas, terem reivindicado e conquistado a inclusão dos currículos da História da África e da memória e cultura negra e indígena assim como as pressões que sejam superadas tantas visões inferiorizantes ainda presentes no material didático e literário não representam um dado isolado de sua politização da sua memória. Tem de ser visto como mais uma expressão da politização da memória que está sendo retomada em nível mundial em todas as sociedades onde coletivos foram e continuam segregados e inferiorizados. (ARROYO, 2011, p. 296).

É necessário enfatizar o reconhecimento da contribuição e das singularidades que constituem a população negra quilombola dentro dos aportes curriculares oficiais, não somente como movimento de reparação histórica, mas para a reconfiguração do entendimento situacional das comunidades remanescentes de quilombos no enxerto identitário social hodierno, pois “se os currículos fizeram parte de uma política de ocultamento e desfiguração da memória real podem fazer parte de uma política de sua recuperação” (ARROYO, 2011, p. 297).

---

<sup>6</sup> Palavra de origem africana que significa “confusão”; “briga”. Nesse escrito está sendo utilizada para tornar significativa a importância de docentes em percurso inicial ou continuado de formação superior de maneira a não aceitar unicamente a imposição do currículo oficial como homogeneizador do processo de escolarização.

Na percepção do protagonismo histórico e cultural da população negra escravizada e o movimento de quilombagem que fez de Palmares um dos maiores quilombos na história, há de se identificar que outros quilombos existiram, atrelando aspectos de ancestralidade e memória, fazendo com que comunidades sejam reconhecidas como remanescentes quilombolas pelo seu patrimônio histórico local muitas vezes desconhecido pela história dos saberes escolares formais.

A organicidade da história da população negra brasileira e, principalmente alagoana, faz com que haja indícios de que há muito a ser desvelado, pois a História brasileira ainda tem muito de currículo oculto, tanto em sua história como no agrupamento de conteúdos programáticos escolares pautados na construção de uma identidade nacional, descaracterizando injúrias impostas à população negra, indígena e suas contribuições para a formação da cultura do Brasil e de Alagoas.

Por conseguinte, situar a conjuntura que contempla a perspectiva do currículo de forma praxista e com uma visão local provoca uma espécie de desterritorialização curricular oficial em alguns de seus aspectos, pois atentando pelo reconhecimento do sujeito e o resgate da memória de seu território, é possível que o conhecimento encontre seu Deoxyribonucleic Acid (DNA) com os saberes locais mediados também por identidades locais, evitando caminhos de aculturação por meio do currículo e escolha de saberes que negam e subjazem a cultura de uma comunidade local.

A memória é a digital histórica de uma determinada conjuntura social. Ela é basilar para o estudo e o olhar sobre a ambiência a ser pesquisada. O lócus deste estudo envolve o resgate da memória nas práticas curriculares de educadores e educadoras em Santa Luzia do Norte, percebendo esse espaço como elo confluyente entre as práticas curriculares intra e extraescolares, tendo em vista a particularidade de a instituição encontrar-se em uma comunidade remanescente de quilombos.

Torna-se fundamental discutir a memória local do espaço a ser pesquisado, pois a memória é política, histórica, educativa e também curricular. Sendo assim, ressignificar os aportes curriculares em uma comunidade com herança histórica quilombola pode significar também afrobetizar<sup>7</sup> caminhos educacionais para além do que está posto.

---

<sup>7</sup> Termo criado pela psicóloga Vanessa Andrade para problematizar a importância das crianças brasileiras aprenderem e valorizar a cultura e a história negra (CANCIAN, 2015).

## 2.4 As práticas curriculares e a sala de aula como espaço de pertencimento e de afrobetização alagoana

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(Paulo Freire)

A atemporalidade dos escritos de Paulo Freire indica um percurso linear do processo de ensino-aprendizagem na finura do fazer-agir educativo como um movimento dialógico não particularizado na figura docente. Em tempos de estudos curriculares, a profissão docente é cada vez mais problematizada em sua conjuntura. A luta por direitos e a sua negação faz da profissão docente resistente em um patamar diferencial: quem assume a docência realiza uma tomada de partido não somente pela profissão e seus encargos financeiros, mas os encargos de vida, principalmente em que o tomar partido constitui descentralizar-se como indivíduo uno da aprendizagem.

A sala de aula transcorre seu caráter educativo como campo de ensinagem e aprendizagem descentrada na figura do professor e da professora, realizando-se também a pela figura do alunado, descristalizando modos do fazer pedagógico e transformando-os em um agir pedagógico. Esse agir está embasado em um entendimento curricular, mas também é filosófico, pois se concebe no diálogo de educadores e educadoras e estudantes como significantes, compreendendo que “a responsabilidade recai sobre todos os envolvidos, ao professor como condutor e aos alunos como ouvintes ativos, que a qualquer momento podem tomar a palavra” (DALBOSCO, 2007, p. 57).

Ao tratar o diálogo imerso na prática pedagógica como filosofia, amparamo-nos em Dalbosco (2007), que apresenta uma ótica gadameriana<sup>8</sup> do diálogo imbricado ao método. Desse modo, é que identificamos na pedagogia uma filosofia do agir pedagógico-dialógico, que se concebe no diálogo entre as pessoas no território do contexto escolar e social que este

---

<sup>8</sup> Em referência a Hans-Georg Gadamer. “Filósofo alemão (nascido em Breslau, hoje Wrocław) e principal representante da corrente hermenêutica em seu país, Gadamer foi aluno de Heidegger e sucedeu a Karl Jaspers na cadeira de filosofia da Universidade de Heidelberg (1949). Seu pensamento, marcado pelas influências de Dilthey, de Heidegger e da tradição hermenêutica alemã, desenvolveu-se como uma tentativa de interpretação do ser histórico, por meio de sua manifestação na linguagem, forma básica da experiência humana. Preocupado em valorizar o elemento estético na experiência humana, bem como a força formativa da tradição e dos ‘preconceitos’, Gadamer é considerado por muitos como um neorromântico e um tradicionalista. Tornou-se famosa sua polêmica com Habermas sobre as condições de possibilidade de uma filosofia crítica em relação ao papel da tradição no pensamento. Sua obra principal é *Verdade e método* (1960). Escreveu ainda numerosos estudos sobre a filosofia grega e a dialética, dentre os quais: *A ética dialética de Platão* (1928), *A dialética de Hegel* (1971), *A idéia de bem entre Platão e Aristóteles* (1978), *A arte de compreender, hermenêutica e tradição filosófica* (1982).” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 119).

se sucede, na propensão de “um procedimento metodológico como caminho que se faz conversando” (DALBOSCO, 2007, p. 68).

O espaço escolar como localidade de práticas curriculares e de troca de saberes entre discentes e docentes é um campo fértil e fluido, no qual o solo tem suas porosidades que abarcam caminhos e formas de viver, conviver e caminhar. Entre saberes identitários e práticas pedagógicas permeadas pela subjetividade docente, não podemos deixar de ressaltar a presença discente para além do olhar de estar presente pela mera presença física, mas também consubstanciar esse espaço com a presença de sua identidade, saberes e modos de culturalização que são intra e extraescolares.

Por isso, concordamos com Amorim e Batista Neto (2012, p. 331): “o cotidiano escolar é um lugar de ambiente movediço” e nas relações sociais da docência e da comunidade escolar isso é perceptível, pois mexe com as relações cotidianas de socialização entre os sujeitos e a sociedade escolar.

Assim, a escola torna-se condução de saber e de identidade, em um ambiente de recorte social, caráter tecnicista e cientificista entre sujeitos no interstício em que práticas docentes se embarçam nas práticas curriculares, compreendendo “a escola como um espaço de negociações e organização social complexa, heterogênea, multidimensional, difusa em que não se tem apenas rotina, pois há criatividade, criação improvisação e engenhosidade” (AMORIM; BATISTA NETO, 2012, p. 336).

De tal modo, é possível perceber que os saberes de estudantes não são apenas delineados no escopo cartesiano de aquisição do conhecimento, pois fora da escola, também há aprendizagem.

Desse modo, a materialização dos conhecimentos e sua identificação com o que eles compõem contribuem para que educandos e educandas estejam em uma relação com esse saber, uma vez que “se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo deve ser objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais” (CHARLOT, 2000, p. 64).

É nesse apontamento entre educação, conteúdos e relação com o saber que investigamos as vivências educativas e quilombolas, pois a docência e a discência não se esgotam nas diretrizes e nas apreensões curriculares e metodológicas. Elas transbordam no próprio processo de escolarização desígnios pluriculturalistas e sociais em constante diálogo com o currículo global, tendo a cultura local como subsídio da trajetória educativa como

marco de resistência, permeados por um empoderamento<sup>9</sup> de saberes étnico-raciais vocalizados em uma construção de afroidentidade e reconhecimento de sua ancestralidade.

Discutir a identidade étnico-racial desses sujeitos e seus discursos culturais, subjetivos, de poder, de identidade, de saber, etc., possibilita pensar nas práticas curriculares em uma configuração sócio-histórica de saberes que seja esquadrihada em heranças e ancestralidades negras afroidentitárias, pondo como conteúdos curriculares aportes étnico-raciais ainda tidos como folclóricos.

As questões culturais correlatas, que dialogam os saberes locais de Santa Luzia do Norte com as obras de Mestre Zumba, estão permeadas pela identidade do lugar que pode vir a integrar ou não os saberes escolares de estudantes do município citado. O desconhecimento de um artista local pelo currículo escolar e afastado dos planejamentos sobre cultura, história, artes, entre outras disciplinas, desemboca nas relações de poder que se travam nos componentes curriculares considerados como saberes substanciais nos espaços institucionais de formação, reforçando o aspecto propedêutico do currículo e sua vontade de verdade.

A pluralidade de vozes presentes nas práticas curriculares sublinham percursos de significação e subjetivação em que os sujeitos são conectados pelos códigos e modos de vida integrantes a uma vicissitude de poderes de cunho pedagógico, em que:

O sujeito é constituído pela liberdade e também pela verdade. Em um mesmo e único nível de análise, instituições, poderes, saberes vinculam-se com formas de reconhecimento, isto é, com um certo tipo de subjetivação. Subjetivação que se constitui, e é efeito de experiências reais que experimentam o sujeito; constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado. (CORAZZA, 2001, p. 62).

Nesse contexto, a personalidade docente é aporte diferencial, no qual o currículo faz uma cíclica imposição de uma pedagogia de identificação e reconhecimento crítico, de forma que o aporte humano ofereça indícios e elementos da sua humanidade, fazendo do trabalho docente uma humanização do objeto de estudo da profissão docente, visto que:

---

<sup>9</sup> O termo empoderamento (*empowerment*) foi traduzido e trazido para o Brasil por Paulo Freire que, em seu texto original, significa dar poder a alguém. No viés freireano, o empoderamento é elemento de liberdade para o oprimido. Dialogando entre os conceitos apresentados, o empoderamento foi citado no texto para além de oportunizar o saber nas práticas curriculares para os professores, mas também para os alunos por meio da história de Santa Luzia do Norte como aporte de autoconhecimento, buscando fortalecer e abordar a resistência como elemento perene de afirmação da afroidentidade dos sujeitos que vivem no município. Para alargar a discussão do empoderamento pelo olhar freireano, confronte Leila Valoura (2011).

Os professores não buscam somente realizar objetivos. Eles atuam, também, sobre um *objeto*. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2010, p. 128, grifo nosso).

O objeto referenciado por Tardif (2010) explicita que as relações humanas estão intrínsecas no trabalho docente, porque o docente é um ser humano, e reafirmar isso pode ser considerado redundante, porém contribui como grau de afirmação para reforçar que o trabalho docente, o sujeito professor é um ser humano, apesar da coisificação e desvalorização que ainda é dada a essa categoria de trabalho.

A heterogeneidade do público escolar busca um entendimento plural de quem atua na docência. O recorte de diversidades reforça continuamente a protagonização dos estudos curriculares sobre a atuação e implementação das teorias e práticas curriculares.

Sendo assim, um ensino sem um olhar para as identidades e subjetividades dos educandos e educandas acaba por situar o espaço educativo para desatualizações no campo do saber, como também ao campo socioespacial, colocando os espaços formais de educação em recintos restritos de fazeres educativos, com a compreensão de que “ao se massificar o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre alunos” (TARDIF, 2010, p. 129).

A identidade da escola e do currículo pautada na ideologia capitalista direciona a educação e seu propósito para a concepção da sociedade atual. Dessa maneira, a identidade social torna-se identidade escolar restringida, majoritariamente, na discussão e visão eurocêntrica e cartesiana do espaço educativo, desconsiderando outras possibilidades de conhecimento. Nesse ponto de vista, o estudo das práticas curriculares a serem realizadas no lócus de uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte faz-se primordial tanto para identificar como para compreender a maneira que os saberes sócio-históricos daquela comunidade remanescente de quilombos são produzidos, reproduzidos e/ou transmitidos, atentando para a forte idealização do currículo eurocêntrico e sua usabilidade no referido contexto.

No que concerne à identidade quilombola da escola em Santa Luzia do Norte, esses saberes curriculares e identitários podem vir a ser mobilizados integrantes de saberes sobre coletivos sociais, periferias, dentre outros temas ainda negados pelo currículo, sinalizando a ação educativa também como ações de resistência, pois

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. [...] as diversas resoluções que fixam diretrizes curriculares tem avançado muito na incorporação de princípios, valores e concepções avançadas de educação, de percursos formativos e de aprendizagem. (ARROYO, 2011, p. 38).

A interação de saberes possibilita uma construção cotidiana grifada no trabalho docente, apontando o saber da experiência também como bagagem curricular “entre o saber e formação, conhecimento e educação” (TARDIF, 2010, p. 43). Nesse contínuo, os saberes experienciais são apresentados como componentes transformadores e diferenciais na prática docente, tendo em vista que a identidade de docentes provém dos subsídios trazidos à sala de aula e nela inseridos mediante sua tomada de decisão, pois os saberes experienciais são:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2010, p. 49).

Por esse entendimento, é que trazemos a discussão incluindo vivências e suas conexões com o saber, assim a conceituando:

Produto da reflexão pessoal sobre a experiência. Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos (irmãos numa mesma família, pessoas que presenciam um fato, por exemplo) a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história. Embora pessoal, toda vivência tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito vive e as condições em que ela ocorre. (MINAYO, 2012, p. 622).

Nesse ponto de vista sobre vivências e os saberes curriculares e experienciais, podemos compreender melhor os fazeres docentes, pois muito do resultado do que é vivido e produzido em sala de aula vem da ação docente não como elemento de fim nos instrumentos avaliativos, mas nas ações e interações processuais que envolvem educandos e educandas, docentes e a comunidade com o espaço educativo.

A escola quilombola em Santa Luzia do Norte, nesse viés, torna-se campo fundamental para o estudo das vivências dos saberes atrelados aos elementos culturais artísticos de Mestre Zumba, pois a identidade quilombola e os saberes curriculares perpassam heranças do espaço vivido e percebido impresso nas pinturas desse artista.

A leitura imagética de suas obras é o indício educativo de um artista que tem sua historicidade como sujeito cultural afro-alagoano e afro-brasileiro fora dos conteúdos curriculares oficiais, provocando e promovendo discussões em diversos âmbitos, com o foco na perspectiva educadora “para um novo contexto social e cultural [...] que estimula a abrir novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares” (ARROYO, 2011, p. 33).

Com isso, esses saberes e vivências apontam para uma conexão de forma dialética e dialógica, na qual o homem é produtor e produto, interferindo na cultura como ser de seu tempo, construtor e ser construído pela sua cultura, sendo por ela semeado, e à medida que a transmite torna-se semeador de um terreno fértil como a escola. Esta estimula um movimento de quilombagem educativa com possibilidade para o avanço da conexão com os saberes escolarizados e a sociedade atual, sendo educadoras e educadores sujeitos fundamentais para este caminhar, incluindo:

dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou desejo dos educadores. (GOMES, 2005, p. 147).

Destarte, as variadas inferências nos processos dados à educação avançam para além da instrumentalização do processo educativo. Brandão (2007, p. 4) afirma: “Ninguém escapa da educação.” Educamos: “Para saber, para fazer, para ser ou para conviver.” Essa afirmação delinea discussões profundas quando pensamos que aprendemos e ensinamos não para tirar boa nota em uma prova na escola, universidade ou para ser apenas um profissional. Entendemos o aprender como processo que ultrapassa o cientificismo monolítico das disciplinas escolares, dialogando com aspectos e aportes que consubstanciam o local e o global em uma conjectura de políticas e poéticas da escolarização, buscando outros vieses e visões que tornem menos duro o contexto da escolarização (SILVA, 2014).

É nessa transposição que traremos a educação quilombola. Essa modalidade de escolarização imbricada de heranças culturais, ancestralidade e aspectos formais que sinalizam suas peculiaridades no currículo e nas práticas curriculares que envolvem estudantes, professorado e, principalmente, a comunidade.

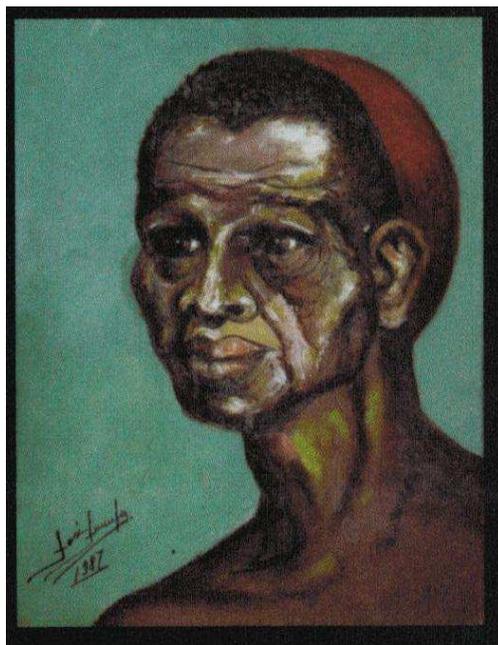
### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DOS TERREIROS PARA OS TERRITÓRIOS DA ESCOLARIZAÇÃO

Zumbi, rei dos Palmares  
um lutador, líder de valor.  
Você é o nosso precursor:  
de lá para cá,  
outro não se viu,  
de lá para cá,  
ninguém assumiu.  
Você um grande lutador  
a nossa luta não acabou  
(ela não acabou não)  
és aqui a retomada.  
vamos então encher a praça,  
gritar de novo, gritar com raça deliberada.

(Edson Gomes. Zumbi dos Palmares).

No caminhar pela arte de Mestre José Zumba, encontramos um homem negro, herói, destaque pela sua luta e herança nas entranhas da História do Brasil. O quadro de Zumba na representação de Zumbi transmite o seu reconhecimento ao dissertar com seus pincéis (Figura 3), um grande personagem e inesquecível sujeito que ajudou a despontar dos caminhos do povo afro-brasileiro e afro-alagoano e ainda o faz por meio de sua memória e representatividade na essência da identidade negra.

**Figura 3 - Zumbi**



Fonte: Catálogo Secult-AL da Exposição Zumba: um pintor negro para o Brasil, 2011-2012..

A música de Edson Gomes, um cantor baiano que canta a negritude em ritmo de *reggae*,<sup>10</sup> imprime na sua musicalidade a resistência quilombola de Zumbi dos Palmares, reforçando que na luta há continuidade, e nesse contínuo citamos Dirceu Lindoso interpretando essa continuidade em uma razão quilombola de ser, viver, aprender e apreender como instrumento propulsor de resistência étnico-racial. É nessa afirmação da identidade negra que interpretamos a modalidade escolar quilombola como um braço dessa continuação pela “razão histórica dos negros escravos fugitivos e como eles se apresentam na história do Brasil” (LINDOSO, 2011, p. 23).

A travessia da história de Zumba e Zumbi passa nas paisagens e na tradição sócio-histórica de sua vivência quilombola. Obviamente, os sujeitos aqui referidos viveram em seu momento histórico diferenciado, porém, na ancestralidade, como recorte atemporal de herança, são contemporâneos. Nesse aspecto, Zumba ter versado por meio de sua arte a figura de Zumbi dos Palmares reforça e remonta a importância perene de que a história afro-brasileira e a afro-alagoana devem ser remontadas, recontadas e contadas em suas novas vivências. Esse senso identitário, também presente na literatura de Lindoso (2011), elucida as marcas que estão na anterioridade (bem lá atrás) das pelejas e enfrentamento dos e nos terreiros pelo movimento negro e movimentos sociais que, na cronologia da luta e da resistência, se vem inserindo nas esferas sociais a muito custo e tenacidade, escrevendo com sangue, suor e vitórias a garantia dos direitos e reconhecimento das comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos.

Ressignificar os quilombos consolida as comunidades remanescentes quilombolas como locais de (re)afirmação constitutiva da historicidade, tradição, pertencimento e reconhecimento de lutas para além dos aspectos territoriais, visto que:

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla quer seja no trato com a terra, quer seja com a 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 escola é também um direito e precisa saber dialogar com essa complexa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver numa comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura. (BRASIL, 2011, p. 20).

---

<sup>10</sup> A letra da música de Edson Gomes está disponível em: <<http://www.letras.com.br/edson-gomes/zumbi-dos-palmares>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

Com esse enaltecimento do protagonismo e não mais a subalternização em que o negro e a negra vêm sendo tratados pela história ao longo dos anos que trazemos a educação, o quilombo e os sujeitos quilombolas como construtores também da historiografia e educadores e educadoras da práxis curricular e pedagógica “dos negros quilombolas sujeitos de nossa Sociedade Nacional” (LINDOSO, 2011, p. 23).

Assim é também dissertar sobre a Educação Escolar Quilombola. Os caminhos percorridos pelos movimentos sociais, negros e quilombolas ainda fortalecem a luta pelo reconhecimento e acesso à educação de qualidade. São Zumbis, Dandaras e outros negros e negras que, com o passar do tempo, colaboraram e ainda colaboram para a luta por igualdade, reconhecimento, direitos em que a escolarização dos quilombos e das comunidades remanescentes quilombolas é pauta inclusiva somática às questões de território e registro histórico no advento da escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Escolar Quilombola apresentam em seu corpo legal pontos norteadores de como deve ser pautada a escolarização nas comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos. Em um artigo pautado nas perspectivas pós-estruturalistas<sup>11</sup> do currículo, Silva e Amorim (2015) descrevem as DCNs para a Educação Escolar Quilombola pelo prisma de seus temas, como a questão da ancestralidade e do território em que ocorre a educação quilombola.

Nessa ótica, a pauta da ancestralidade e território é a primeira a ser apresentada e elucidada em pontos fundamentais para a escolarização quilombola e suas remanescências, rememorando a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), incluindo a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a) e a Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008) no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da história africana, afro-brasileira e indígenas nas aulas de História. A Educação Escolar Quilombola como escolarização formal iniciou-se em 2012, no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, no qual este grifo temporal reforça a importância identitária, atemporal e ancestral que esse fazer escolarizado tem como política pública, entendendo que as

ações educativas propostas nesse documento auxiliam na formulação de um currículo que represente o ideário educativo dos espaços de educação e escolarização, estabelecendo relações com os sujeitos que compõem essas ambiências, por meio de suas vivências e formações, correlacionando-se

---

<sup>11</sup> A compreensão da leitura pós-estruturalista é citada como uma referência discursiva que colabora para debates em diversas áreas, inclusive na educação. Assim, o pós-estruturalismo vem a ser “um movimento comum no intuito de sobrepujar as centralizações, as universalizações abusivas, esses gestos efetuados pela razão, pelo meta-discurso ocidental, que, ao visarem um estatuto de verdade universal, operam totalizações redutoras” (RODRIGUES, 2008, p. 3).

também com o trabalho docente e com os conteúdos e conhecimentos processuais resultantes das práticas educativas e das formulações político-governamentais. (SILVA; AMORIM, 2015, p. 5).

Sendo assim, a herança de Zumbi e de outros heróis e heroínas, negros e anônimos, avigora a ancestralidade como item primordial das DCNs para a Educação Escolar Quilombola percebendo que existem e resistem vários professores e professoras de Zumbi dos Palmares, Dandaras anônimos, que têm na educação e nas suas práticas curriculares e pedagógicas firmeza e perseverança, aliadas à formação, a promoção da igualdade e importância da população afro-brasileira e afro-alagoana, unindo os saberes locais e globais, modelando e remodelando-os como saberes necessários de um currículo escolar.

A pauta do currículo comporta, entre outros aspectos, indicadores eficientes entre aprendizagens úteis e utilitárias no intermédio dos saberes atravessados no trabalho docente, embora repercuta uma densidade de conteúdos “maleáveis” no contexto de escolarização. Desse modo, o aporte curricular é também uma tecnologia social nos espaços de escolarização por ser permeado de metodologias e táticas de difusão e legitimação de conhecimento. Assim, as práticas curriculares tornam-se técnicas de regularização de um ideário curricular, inferindo na sociedade mediante os saberes formais, corporificando-se nas práticas sociais por meio dos cidadãos.

Dito isso, versamos o currículo na ótica de Popkewitz (2011, p. 193) como contribuição atravessado de padrões e promoção de individualidades, “não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidades, disposições e consciência no mundo social”. Essa configuração social norteada a partir do campo do currículo no contexto escolarizado possibilita a instituição e institucionalização de biopoderes, ou seja, “urna espécie de estatização do biológico ou, pelo menos, uma certa inclinação que conduz ao que se poderia chamar de estatização do biológico” (FOUCAULT, 1999, p. 286).

Correlacionar o currículo com a categoria foucaultiana do biopoder permite uma ampliação de intenções e proposições introjetadas por meio do discurso dos saberes e práticas curriculares. Trouxemos, inicialmente, o significado da palavra currículo como “pista de corrida”, mas entendemos que o solo em que ele se configura não é linear, reto, sem curvas e/ou desvios. Dependendo da morfologia do ambiente em que o currículo ocorre, seus sujeitos podem tratá-lo à maneira de seu todo.

A diversificação do que é o currículo admite avançar, transgredir o olhar sobre ele, abolir suas perspectivas limítrofes, pois, “ele é também aquilo que dele se faz” (SILVA, 2010,

p. 147). Nessa percepção o interpretamos em suas multifacetadas definições de “que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 147), em que suas interfaces convergem como uma “gramática social”, um “território político” e um “resultado de um processo histórico” (SILVA, 2010, p. 148). Esse aspecto é possível em razão das teorias pós-críticas que, em um diálogo simbiótico, admitem o desvelamento das intenções e componentes educativos, pois, após elas, “não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes” (SILVA, 2010, p. 150), limitando a observância nos conjuntos técnicos e formais.

O currículo em sua liquidez, parafraseando Bauman (2007), está diluído nos processos sociais que envolvem a escolarização. Sua densidade, porém, é controlada no cerne das instituições, interpelada nas práticas curriculares e das disciplinas em âmbitos da identidade, subjetividade, poder “numa matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito em permutações possíveis” (BAUMAN, 2007, p. 9). Por esse motivo, elucidar o biopoder do e no currículo na presença, ausência e silenciamento de conteúdos e experiências dos indivíduos concorre para assimilar como ocorre, no cotidiano escolar, a curricularização e sua influência na escolarização como ideário concebido na modernidade líquida “governamentalizada” com as reformas educacionais.

Por conseguinte, abordamos essa temática em confluência com o currículo, observando suas aproximações com os conteúdos escolares no âmbito discursivo das relações étnico-raciais, entendendo que o saber socializado no processo de escolarização é um sustentáculo de variadas instituições detentoras de poder.

Essas contextualizações permitem discutir Mestre Zumba esquadrinhando nas conjunturas de curricularização, problematizando sobre sua arte e seu modo de falar Alagoas e suas paisagens, discorrendo, com base nas apreciações de professores e professoras, seus discursos e práticas curriculares em Santa Luzia do Norte, observando as particularidades do lugar dispostas no processo de ensino-aprendizagem manifesto nesse ambiente.

Para além de um espaço de aplicação de ensino e aprendizagem, a escola tem em si a possibilidade de inferir e colaborar para a aquisição do conhecimento de seus sujeitos, como também na configuração da formação da sociedade para o sistema capitalista. Não queremos caracterizar a escola ou o currículo como mocinhos ou vilões dos problemas sociais, mas considerá-los artífices basilares que produzem sujeitos e são produzidos por eles no acesso, sucesso e permanência de conhecimentos, modos de ser e viver que podem ser agregadores ou excludentes.

Ao indagar sobre essas ações, reforçamos a importância e a função dos suportes didáticos, como livros, formação continuada e outros pontos fundamentais como articuladores do currículo, do poder e do saber, sendo possível ampliar os olhares e compreensão em favor da diversidade de leituras e releituras de mundo nas tramas que a envolve. Por essa razão, a governamentalidade é constituída na qualidade de mecanismo que subjetiva, agregado aos currículos escolares e tudo o que o circunda, reunindo em seus conceitos e para além deles, a bagagem que a escola recebe no intermédio de culturas e saberes externos, protagonizando o processo de escolarização na figura de seus professores e professoras, mas também de seus alunos e alunas. Assim, problematizar o currículo de uma escola quilombola por meio de práticas curriculares de professores e professoras reforça, sinaliza e sintetiza como o poder estrutural do Estado interfere nas atividades cotidianas em sala de aula, identificando elementos subjetivos e estruturais a partir das especificidades e narrativas ligadas aos corpos, disciplinas, metodologias de educativas de estruturação do saber-poder como mecanismo de controle subjetivo e objetivo de seus indivíduos.

### **3.1 Biopoder e relações étnico-raciais: da educação para as artes de Mestre Zumba**

Ao compreender as observações que trançam a discussão dos currículos governamentalizados, propomos a fala de como a identidade nacional brasileira tem sido, ao longo da configuração sócio-histórica, política, econômica e social, permeada de didatismos que inferiram e ainda inferem nos trejeitos de escolarizar atualmente.

A população negra teve sua historicidade violentada, seja nos entrelaces de sua subjetividade, seja como de seus corpos violentados. A herança das agressões acometidas à população negra ainda reverbera nos dias vigentes, fazendo-se importante discutir a educação no viés antirracista e contempladora da diversidade, salientando que o povo negro brasileiro é resultado de várias etnias africanas trazidas forçosamente nos navios negreiros, problematizando o discurso da escravização para além dos estigmas de Palmares, folclorismo e a (falsa) abolição, pois ainda existem espoliações que acometem a população negra brasileira, enclausurando sujeitos, mesmo em condições de “liberdade”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ao colocar a palavra falsa entre parênteses, dialogamos com a compreensão de que a abolição do processo de escravização de negros brasileiros não os libertou para que eles pudessem viver como pessoas livres, mas os soltaram sem alternativas e políticas sociais colaborativas para a vida em sociedade. Dessa forma, a abolição foi um processo que interessou apenas à Colônia brasileira, deixando o povo negro “liberto” sem condições de moradia, emprego e condições de vivência digna. Assim, o 13 de maio, o Dia da Abolição da Escravatura, soltou os corpos negros, mas não aboliu a discriminação, nem a violência física e simbólica que sofre a população negra brasileira ainda nos dias de hoje. É possível ampliar essa discussão em Santana (2016).

A exposição da historicidade negra brasileira por meio de demarcações datadas no dia 13 de maio e 20 de novembro objetiva a maneira como ainda é restrita e deturpada a temática étnico-racial. O currículo escolar é pensado a partir desse contexto, no qual o personagem negro pode ser protagonista em dois momentos anuais de maneira que esse caminho do rememorar não exalte sua cultura, religiosidade, história e outros aspectos. O sujeito afro-brasileiro é, em sua maioria, lembrado pelo processo de violência física e simbólica do período da escravidão. Embora Zumbi e o Quilombo dos Palmares sejam citados na exaltação da luta pela libertação do povo negro dos grilhões da elite da época, ainda são comumente referenciados como “rebeldes”, “fugitivos”, evidenciando significados depreciativos sobre a população negra, aludindo à ação de rebelar-se como desobediência, e não ação de resistência à procura de liberdade.

A edificação dessas perspectivas sobre a composição das pessoas negras ao contexto histórico brasileiro indica quanto é deturpador o processo do apagamento das culturas africanas nos entremeios da brasilidade, no qual esse processo acaba constitutivo,

por uma destruição e por uma seleção nas tradições. Na prática, esta seleção-destruição das tradições sempre se dá a partir de escolhas, as quais, na concretude das relações, serão determinadas por relações de poder e da produção de sentido e, então, somente então, serão elaborados os enunciados e seus efeitos empíricos e suas ressonâncias amplificadas em diferentes escritas. (BEZERRA; SILVA NETO, 2014, p. 110).

Esses enunciados que perpassam a regulamentação do ideário nacional brasileiro inferindo sobre a população negra faz identificar que a negritude é apazível a partir da conveniência, sendo esta subjugada por olhares elitistas e branqueados. Thomas Skidmore (1976), sob o recorte social paternalista do espaço temporal da abolição, cita no livro *Preto no branco* que, antes da abolição, já existiam homens livres de cor, e esses homens eram os mulatos ou mestiços. Skidmore (1976, p. 55-56) afirma que “os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais ‘negróide’, menos móvel) e do grau de ‘brancura’ cultural (educação, maneiras riqueza) que era capaz de atingir”. A leitura do sujeito negro aceitável começa com o seu estereótipo e continua com a sua capacidade de se branquear tanto pela aculturação de sua história, como pelo poder de acumulação de riquezas. Assim:

A cor da pele, a textura do cabelo e outros sinais físicos visíveis determinavam a categoria racial em que a pessoa era posta por aqueles que ficava conhecendo. A reação do observador podia ser também influenciada

pela aparente riqueza ou provável *status* social da pessoa julgada, então pelas suas roupas e pelos seus amigos. (SKIDMORE, 1976, p. 55).

Skidmore (1976) atenta para os aspectos categorizados que determinavam o status social, no qual a cor da pele, a textura do cabelo e as características físicas estavam entre eles. O que fazia o homem negro ser aceitável era determinado pelo seu status econômico, capaz de lhe possibilitar embranquecimento social, passeando pelo monetário e pelo estético sua valorização e visibilidade nos espaços sociais. A constituição histórica brasileira tem em seu recorte temporal a inferiorização da pessoa negra. Isso enfatiza a responsabilidade de se discutir, ampla e incessantemente, as relações étnico-raciais, pois a luta pela liberdade corpórea e a continuidade dos enfrentamentos da população afro-brasileira continua a fomentar a quebra dos grillhões simbólicos e subjetivos que ainda vigoram nos episódios de racismo e injúrias raciais, sendo ainda indispensável a reafirmação de sua identidade, quer seja por enfrentamentos e afrontamentos, quer seja pelo discurso – para a população afro-brasileira viver em condições de equidade.

Nessa análise, apreendemos que o biopoder na sociedade brasileira verifica-se antes mesmo dessa categorização foucaultiana, indicando que o pensamento negro brasileiro teve início com a tentativa de aculturação de sua negritude e a imposição de um ideário de branco, patriarcal, no qual a única democracia racial e social da população negra brasileira estaria correlata com a forçosa abolição de sua identidade. Assim, o biopoder ocorreu e ainda ocorre sobre os corpos negros e suas heranças ancestrais, resultando em episódios de racismo e violências comumente sofridas pela população negra, a exemplo do racismo.

Foucault (1999, p. 306) afirma que o racismo é “a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normatização”. Ao falar de tirar a vida, podemos entender, de acordo com o autor referenciado, que a vida negra é retirada de um contexto social por meio do Estado e seus instrumentos de poder. Sendo assim, a morte intermediada do corpo negro por meio do racismo não está apenas dirigida ao biológico a exemplo de um assassinato direto, mas também indireto, ou seja, “a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 306).

É perceptível, considerando a teoria foucaultiana mencionada, que o racismo é uma tecnologia de biopoder que se efetua também epistemicamente. Dessa forma, a apropriação cultural, o silenciamento de personagens e os conteúdos educacionais africanos, afro-brasileiros e afro-alagoanos, por exemplo, são silenciados por uma normatização biopolítica descrita mediante o currículo verticalizado e seu poder disciplinar. Ainda é possível observar nos recortes étnico-raciais e educacionais, nas tecnologias de poder que transitam no cotidiano

nas práticas curriculares, conteúdos, planejamentos e dizeres tecnicistas como mecanismos disciplinares e regulamentadores.

Foucault (1999) cita esses mecanismos – o disciplinar e o regulamentador – como articuladores que se transformam em normalizantes. Dessa maneira, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302). No espaço escolar, a norma é parte do cotidiano, no qual esses mecanismos naturalizados e corporificados, atingindo a sociedade escolar e transformando-a em sociedade de normalização. Nesse sentido:

A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço [...]. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Essa articulação ortogonal trazida por Foucault (1999) proporciona uma leitura intrínseca sobre o biopoder em um compósito angular, em que suas arestas dialogam sobre o corpo e a vida do sujeito e da população em que este se encontra, em que essa tecnologia de poder pode ser lida por diversos prismas, a exemplo dos personagens afrodescendentes trabalhados nas salas de aula.

Os personagens negros retratados na escola são poucos. Independentemente da esfera temática, podemos identificar poucos personagens estudados na escola. Alguns poucos ainda são lembrados, a exemplo de Aleijadinho, Zumbi dos Palmares, Tia Anastácia. Contudo os heróis exaltados na escola, em sua maioria, são brancos, cristãos, amparados em uma demarcação histórica paternalista, no qual o protagonismo feminino é incipiente, no arquétipo da princesa Isabel como heroína que assinou a libertação dos escravizados.

Levando em conta os aspectos observados, o papel da mulher negra, a religiosidade afro-brasileira, sua identidade histórica e sua arte ainda são emudecidos no cotidiano escolar, já que “os padrões discursivos da escolarização contemporânea corporificam sistemas de regulação e poder, através de regras de expressão e diferenciação. Essas regras de representação não podem ser pressupostas; elas têm que ser historicizadas” (POPKEWITZ, 2011, p. 190).

O conhecimento advindo do caminhar que envolve o pesquisador e a pesquisadora propõe observâncias contidas no processo investigativo, e não no esgotamento de dados, percebendo que a análise adquire uma identidade “que parte do ‘convencional’ em direção ao

‘não-convencional’, no campo da pesquisa educacional” (SOARES; FAZENDA, 2001, p. 126).

Ao trazer essas percepções sobre o convencional e o não convencional em pesquisas acadêmicas, salientamos a relevância do “descentramento” do pesquisador, mas também da pesquisa em si, ampliando problematizações para além de uma metodologia ortogonal, fazendo emergir problematizações não convencionais ou inesperadas, contribuindo para superar o mimetismo e o reducionismo engessado nos clichês métricos da escrita acadêmica.

Em face dessa realidade, não é surpreendente identificar que a arte de Mestre José Zumba<sup>13</sup> seja desconhecida e esteja ausente das salas de aula alagoanas. Não apenas por sua historicidade, nas relações de poder que envolvem a esfera cultural das artes plásticas alagoanas, como na composição dos sujeitos que estampam seus quadros: homens e mulheres com seu estigma, representatividade e negritude. Pretos velhos e mulheres negras, mães de santo que têm sua estética empoderada artisticamente por meio de sua afro-alagoanidade diaspórica, uma vez que, em seus quadros, o sujeito negro sai do ostracismo e é constituído como integrante da arte.

Os quadros *Filha de Santo* (Figura 4) e *Alagoano* (Figura 5) demonstram o olhar de Zumba para seus negros e suas negras. Não apenas pelos seus adjetivos, mas suas características estéticas e identitárias. Constituindo parte de círculos de religiosidade de matriz africana, a maestria de seus sujeitos figura a serenidade afro-alagoana e insurgente na resistência em seus traços, quer sejam nas vestimentas, quer na expressão de seu rosto.

Ao interpretar as pinturas de Zumba, nossas leituras vagueiam sobre a estética artística representativa da negritude em que seus quadros proporcionam dados mais profundos. Roger Chartier (2002, p. 163-164) aborda a “noção de leitura ligada ao quadro”, afirmando que ele “tem poder de mostrar o que a palavra não pode enunciar o que nenhum texto poderá dar a ler”. O quadro também é um aporte de discurso, auxiliado na representação criada por seu autor para “tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que a olha como sujeito que olha” (CHARTIER, 2002, p. 165).

---

<sup>13</sup> Mestre Jose Zumba nasceu em 30 de maio de 1920, em Santa Luzia do Norte. Descendente de negros, aos 10 anos foi para Pernambuco e aos 12 anos ingressou na Escola de Belas Artes. Mesmo tendo aprendido as técnicas das artes plásticas, frequentado a Escola de Belas Artes, sendo orientado por um conhecedor das artes plásticas, sua aprendizagem não o fez “artista” de imediato, em razão do preconceito racial e da condição socioeconômica em que vivia em Alagoas. “Atualmente, no entanto, o nome de Mestre Zumba vem sendo referência de cultura popular alagoana como também vem sendo homenageado com referências em amostras e exposições que exibem seu talento e sua inteligência tanto na elaboração quanto na exposição da cultura de seus quadros.” (SILVA; AMORIM, 2014, p. 7).

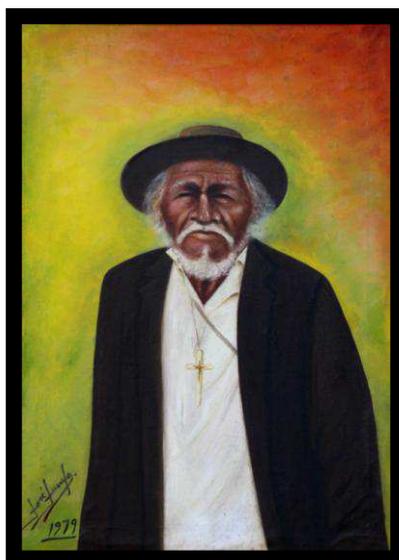
**Figura 4 - Filha de santo**



Fonte: “Os Negros de Zumba”. Blog Negros Canais e Outras Imagens Periféricas. Disponível em: <<http://outrasimagensperifericas.blogspot.com.br/p/os-negros-de-zumba.html>>.

Podemos confirmar as ideias de Chartier (2002) na apreciação do quadro de Zumba, intitulado *Alagoano* (Figura 5), onde se faz possível observar a memória nos traços de seu rosto, a personificação da experiência de vida na exterioridade dessa pintura, colocando-as como referência dos variados indivíduos alagoanos que carregam a similaridade estética e histórias de vida.

**Figura 5 - Alagoano**



Fonte: “Os Negros de Zumba”. Blog Negros Canais e Outras Imagens Periféricas. Disponível em: <<http://outrasimagensperifericas.blogspot.com.br/p/os-negros-de-zumba.html>>.

Assim, os sujeitos das pinturas de Mestre Zumba são atravessados pela experiência e representação de serem negras e negros alagoanos, aproximando suas telas por meio de suas vivências, lembrando que este artista plástico convivia em terreiros de candomblé. Dizer essas histórias e permitir que esses acervos artísticos de saberes identitários integrem as salas de aula põe como primordial ensinar e aprender sobre a representatividade negra alagoana, muito pouco socializada nos espaços sociais e, principalmente, na escola.

Enquanto as práticas curriculares forem a afirmação e o carimbo de um currículo unívoco que continua a se espriar sem dar voz à diversidade e às relações étnico-raciais, a exemplo da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, “a teoria educacional e a pedagogia encontram-se sitiadas” (SILVA, 2011, p. 249). Convém reafirmar que, ao selecionar saberes, a escola estatiza estigmas docentes e discentes. A não abordagem ou retirada de assuntos como o pintor Mestre Zumba e seu referencial artístico alagoano, entre outros, retira-se do currículo a possibilidade de dialogar com o conhecimento local, a cultura e a identidade negra.

A configuração desse artista pelo saber advindo de sua experiência nos sinaliza como pode vir a ser a (des)continuidade do saber após a escolarização e como as intempéries podem vir a adquirir uma ótica prismática que desvende e forneça indícios de suas experiências e como se perpetuam elas depois de variados ritos de passagem, sejam eles pela configuração da vida e da experiência, seja pelo seu fim, pois, ainda que nas conjunturas de educação institucionalizada, a experiência torna possível uma dimensão subjetiva como formação e transformação, pois é isso que faz possível “des-empirizar a experiência”, transfigurando-a como substrato para a reflexão e transformação de ideias e concepções históricas e identitárias (LARROSA, 2011, p. 12).

Permitir o olhar sobre a cultura de Alagoas atravessada na interpretação de seus quadros é tornar vívido o diálogo sobre a diversidade em variáveis lócus, sejam paisagens, pessoas, culturas e subjetividades. Com isso, uma prática curricular crítica para além da instrumentalização, que proponha interpretações de texto “alagocêntricas”, contribui para uma releitura de sua base histórica, descobrindo personagens que nunca foram reconhecidos pela escola e seus integrantes.

No livro *Alagoas: gênese, identidade e ensino*, questionamentos referentes à maneira que professoras em uma escola do ensino fundamental em Alagoas trabalha a representação do referido estado e como se realiza em suas práticas educativas no ensino de História, Almeida (2011) suscita momentos de observação historicizada nos registros do espaço territorial alagoano até o modo em que este é transmitido no espaço escolar. Sob essa prática do ensino de História em refutação com a temática alagoana, a autora citada chama a atenção

para a produção do conhecimento escolar como ponte de desenvolvimento autônomo de estudantes para conhecer Alagoas para além da dimensão físico-espacial, uma vez que

Conhecer Alagoas com suas contradições significa, antes de tudo conhecer-se como sujeito, colocar-se no lugar do outro sujeito, permitir o tensionamento das identidades de seus moradores, ou seja, questionar Alagoas questionando-se a si mesmo e nesse perguntar-se desenvolver a capacidade crítica coletiva das pessoas envolvidas no processo educativo. O desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade implica, pois, o desenvolvimento do sujeito sobre si mesmo no lugar onde vive. uma proposta educacional que vise a autonomia precisa estar atenta a essa questão. O estudante toma a história nas mãos quando desenvolve a consciência de que ele próprio é produto histórico, é processo, é construção do tempo, assim como o lugar onde habita. (ALMEIDA, 2011, p. 136).

Com isso, a identidade alagoana e a educação convergem em aspectos cingidos profundamente na configuração do pensamento brasileiro, no qual fazemos questão de afunilar nas concomitâncias da história de Alagoas: a representação do negro na íngreme narrativa histórica brasileira.

Embora o escrito de Skidmore (1976) trate da raça negra na formação do pensamento da sociedade brasileira, é possível perceber sua aproximação quando discorremos sobre a escola nos saberes institucionalizados. Por essa interlocução, as práticas curriculares tornam-se braços de socialização para além da alfabetização e do letramento, configurando o (re)conhecimento, empoderamento e sentimentos positivos de pertencimento na confluência dos momentos-aula e além das vivências escolares.

Dessa forma, o processo de escolarização, especificando a escolarização quilombola, reifica na necessidade de um currículo específico a desconstrução dos estigmas depreciativos inculcados na população negra ao longo dos séculos, em de vista de suas contribuições e falas dos episódios de violência sofrida pela população negra.

Aguçando a discussão por esse viés, percebemos a força que tem o biopoder. Quer seja nos currículos, nos suportes didáticos, como âncora tecnológica de competências e pedagogias, essa tecnologia de poder imbricada na governamentalidade sobrepuja nos feixes do currículo propostas e concepções interessantes para a formação (ou formatação) de uma determinada população, sendo, neste caso, a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, biopoder e governamentalidade correspondem aos eixos que integram uma análise biopolítica de sociedade “de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 294). Essa regulamentação ocorre por meio das

tecnologias do poder em que transcorrem as disciplinas escolares e podem ser percebidas em “duas séries: a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (FOUCAULT, 1999, p. 294).

A escola é um ambiente propício para se conformar essas regulamentações. Como espaço de experiências, mediações da educação para a vida, suas intenções disciplinares legitimam no indivíduo subsídios para integrá-lo na população. Assim, o ambiente educativo torna-se um campo de aplicação de normas sociais, por meio de disciplinas, no ensino-aprendizagem e na maneira em que é difundido o conhecimento, em que os micropoderes acabam sendo institucionalizados na dinâmica escolar.

O fluxo da escolarização está permeado de poderes determinantes na vida da sociedade escolar e da população em sua totalidade. A estatização e normatização dos modos de vida se dissolvem nos planejamentos, na escolha dos livros didáticos, no jeito de avaliar, na concepção de formação do cidadão, dentre outros. Na orla de percepções sobre o poder, o discurso curricular transmuta-se em discurso de vida, inferindo nas subjetividades dos partícipes de um dado processo educativo, no qual “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização” (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Dado o exposto, discutir perenemente sobre a função do currículo e seu papel (ainda) colonizador não impede o alcance de seus discursos. O tradicionalismo que ainda está arraigado à escola acaba por cristalizar conteúdos que, muitas vezes, estão dissociados de um olhar mais correlato com a realidade em que este acontece. Fazer menção do tradicionalismo, tratamos das teorias curriculares positivistas que ainda reverberam em muitos fazeres educacionais; porém não o desassociamos do que seria considerado tradicional, pois entendemos que a trajetória curricular da escola é engendrada por ideias consideradas tradicionais e importantes para a manutenção da ordem, seja ela social, seja disciplinar.

Quando o currículo escolar não coexiste com seu espaço circunscrito, faz com que haja afastamento, negação e não reconhecimento naquilo que é imposto como saber, em nome de competências que acabam por “gerar certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume” (HOBSBAWM, 1984, p. 11). A sala de aula é o melhor terreno de reprodução dos tradicionalismos, permanecendo enquanto promotores de uma “tradição inventada”, aceita com sucesso na maioria das instituições que buscam a disciplina superposta nos conhecimentos, mas que atinge os corpos e as subjetividades. Nesse aspecto:

O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez. (HOBSBAWM, 1984, p. 9).

A tradição que trazemos no cenário dessa problematização compreende diversos contingentes que envolvem a “valoração” de um conhecimento em detrimento de outro. Sacristán (2000) afirma que nesse intercruzamento, o currículo é expresso pelos interesses e forças que estão imersos nas situações de escolarização, dessa forma como ele se apresenta e é apresentado ao professorado e aos educandos e educandas, de maneira que “o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nisso, em detrimento da seleção pelos interesses instituídos no sistema educacional, percebemos que os valores cartesianos muito suscitados nos trajetos da escolarização acabam por suprimir e silenciar o olhar cultural e local, fazendo com que ele se torne cada vez mais “impopular” decorrente da escolha do que é considerado importante para a formação do sujeito. Desse modo, concordamos com Torres (2015, p. 44-45):

Por muito tempo, a cultura popular negra fora vista como inferior, contrária a dita cultura erudita (aquela pertencente ao opressor), já que esta inferioridade é posta em xeque desde a vinda do negro escravizado ao Brasil, pois aqueles que participavam do trabalho mais pesado que exigia esforço físico eram inferiores, coisas/mercadorias/máquinas, e aqueles com maior formação e que usavam apenas do conhecimento intelectual para seu trabalho, eram indicados a dirigentes da política e como superiores. Ou quando mais tarde, permitiu-se sair das senzalas e adentrar aos salões, a cultura negra passou a ser selecionada, e moldada para se tornar erudita, consumível pela classe dominante, em seus moldes e desejos comerciáveis.

Por isso, a ausência de Mestre Zumba nos currículos escolares alagoanos advém de raízes profundas em que a depreciação do sujeito afro-brasileiro significa também não abordar sua história. A incipiência do conhecimento de suas obras pela sociedade alagoana coloca-o como saber desvalorizado nas instituições escolares e também fora delas. O reconhecimento de seu trabalho e talento, mesmo sendo tardio, foi reflexo de muita luta e resistência, sendo o Centro de Maceió a sua primeira pinacoteca e espaço de venda de seus quadros para sustento próprio e de sua família. Dito isso, concordamos que a arte de Mestre José Zumba vem sendo

desvelada e sua contribuição para a promoção da identidade e da arte afro-alagoana abre passagem para maior divulgação e contemplação de seus quadros e sua biografia.

Refletir na ausência de Mestre Zumba dos currículos faz com que esse seja um discurso sobre o que é considerado indispensável como conteúdo escolar, pondo este artista e outros personagens importantes – inclusive do próprio cotidiano – do lado de fora das salas de aula.

Por esse motivo, atentamos em penetrar nas considerações acerca das políticas e diretrizes curriculares que norteiam práticas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escolarização Quilombola será analisada como ferramenta condescendente que proporciona trabalhar um currículo descolonialístico, almejando experiências como suportes educacionais atravessadas por seu relevo identitário e empoderamento sócio-histórico nas práticas curriculares, em uma ação (des)construtiva que atinja cumes para o vislumbre real da educação para as relações étnico-raciais, em que Mestre José Zumba é agente que colabora com nossas indagações.

### **3.2 Os pilares da Educação Escolar Quilombola: dos quilombos para as salas de aula e saberes ancestrais e contemporâneos**

A formação social dos Quilombos é um marco que perdura até os dias atuais. Esse espaço e sua configuração arquitetônica e estrutural são singulares, sendo tema de vários estudos no campo historiográfico brasileiro. A representação do Quilombo dos Palmares integra na historicidade brasileira a sedimentação de uma memória que precisa ser integrada nas pautas educativas.

Na gênese da batalha pela educação quilombola, existe a luta palmarina, tão essencial como indispensável de ser retratada em um lócus brasileiro e alagoano, pois Alagoas é após Quilombo dos Palmares e sobre ela ainda rege uma razão quilombola contínua, situada também nas comunidades remanescentes de quilombos, pois “Alagoas é nossa terra *mater* e pátria quilombola de Zumbi dos Palmares” (LINDOSO, 2011, p. 40).

Ao referir os aspectos intrínsecos à herança palmarina, retrataremos o termo quilombo de maneira plural. Desde sua formação na época colonial, o quilombo tem em si o estigma de cativo, refúgio, como também de liberdade e poder. Esse e outros motes que integram a educação para as relações étnico-raciais ainda são pautas secundárias pela escola e pelo currículo.

Fabiani (2005) cita as investidas neopatriarcais de desprezar o protagonismo do quilombo como uma organização de pessoas escravizadas em busca de liberdade. O autor, no escrito que é produto de sua dissertação, apresenta o percurso que o quilombo, em várias semânticas, assumiu ao longo da historiografia brasileira. Das genealogias às escritas sobre a representação do quilombo no passar dos anos, sua interlocução estreita que a História do Brasil não se unifica nas fugas e fenômeno da escravidão, mas o expõe como fenômeno organizacional que se fez na sociedade colonial por sua negação e desumanização, uma vez que “a sociedade escravista jamais aceitou o fenômeno quilombo. Procurou de todas as formas destruí-lo” (FABIANI, 2005, p.25).

Nesse tocante, a perspectiva de quilombo coexiste na história do passado e do presente de forma contínua, entre lutas e vitórias da população negra e sua capacidade atemporal de se mobilizar. A partir da lei que subsidia a regulamentação dos territórios quilombolas, o artigo 68 da Constituição federal reconhece, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, as comunidades remanescentes de quilombos como solo proprietário de terra, cultura, memória e outras representações e personificações referentes à tradição quilombola (BRASIL, 2010), em que reforça o Decreto Presidencial n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003: “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003b, art. 2.º).

Podemos considerar que as terras quilombolas e suas remanescentes não deveriam ser poucas, pois a herança do sistema escravista brasileiro colonial é a gênese da população afro-brasileira que ainda transfere estigmas negativos à população negra nos dias atuais. Sendo assim, a remanescente quilombola brasileira é maior em territorialidade, mais do que está regulamentada legislativamente.

Entre diálogos historiográficos do ontem e hoje, analisaremos os aspectos sobre o quilombo como termo pertencente às vértebras, pilares e troncos do roteiro brasileiro da história, discutindo para além da estrutura, no qual suas rotas enviam caminhos curriculares que denotem a educação como prática de afirmação formativa da sociedade escolar imersa nos “quilombos escolares” das salas de aula. Do quilombo da Coroa Portuguesa às comunidades remanescentes, ainda persistem elementos que não mudaram. Os estudos educacionais relativos à temática afro-brasileira e afro-alagoana têm-se alargado, porém ainda há controvérsias quando se trata do currículo aplicado nos espaços escolarizados.

A questão quilombola é vista e tratada na diversidade compreendendo a necessidade de sua manutenção, sem desprezar suas tradições e de suas heranças histórico-culturais. Os

registros dos arquétipos quilombolas como estruturas e organizações situam-se em meados do século XVI. A vinda forçada de africanos e africanas tem a temporalidade maior na época colonial, mas não apenas nela. Gomes (2015) cita países como Panamá, Venezuela, Colômbia, dentre outros. Essas comunidades foram pluralmente nomeadas a exemplo de

*Cumbes*, na Venezuela, e *palenques*, na Colômbia; na Jamaica, em Antígua e no Sul dos Estados Unidos, eram conhecidas como *marrons*; em São Domingo e outras partes do Caribe francês, o termo era *maronage*; e Cuba e Porto Rico, *cimaronaje*. No Brasil, ficaram conhecidas como *mocambos* e depois como *quilombos*, termos que, na maioria das línguas bantas da África Central, significam ‘acampamento’. Em quibundo e em quicongo, a palavra *mukambu* significa ‘pau de feira’, um tipo de suporte vertical terminado em forquilhas utilizado para erguer choupanas nos ‘quilombos’, os acampamentos. (GOMES, 2015, p. 9-10).

Apesar da quantidade de termos para denominar as pessoas escravizadas que se rebelaram contra o regime escravocrata, mocambo e quilombo são categorizações destacadas nos estudos da temática quilombola decorrente da colocação na documentação da Colônia. Gomes (2015, p. 13) declara que “quilombo” veio a ser destaque a partir de Palmares em 1597. A especificidade de Palmares destaca-se pela sua propriedade geográfica, política, econômica e social. O conhecimento dessa configuração quilombola é contado nos entraves das lutas, vitórias, derrotas, fugas e sobreviventes que causavam abalos nos administradores portugueses. Assim,

a República Independente do Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência negra à escravidão e do anseio de liberdade, tendo, entre seus diversos heróis, homens e mulheres, como ganga zumba, Dandara, Aqualtune, Acotirene e, seu líder maior, Zumbi. No entanto, somente em 1996, o governo brasileiro o reconheceu como herói nacional. (SÁ, 2012, p. 56).

Estudos sobre o quilombo reforçam e subsidiam o entendimento de Palmares e outros quilombos existentes, quer seja no Brasil, quer no exterior. Autores como Dirceu Lindoso (2011), Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2004), Reneude Sá (2012), entre outros, ampliam a percepção sobre a razão quilombola.<sup>14</sup>

Munanga e Gomes (2004, p. 71-72) referenciam quilombo em seu sentido etimológico, trazendo a palavra *kilombo*, “da língua banto Umbundu, falada pelo povo Ovimbundo [...] mencionado como ‘um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na

<sup>14</sup> Expressão advinda do livro de Dirceu Lindoso (2011), *Razão quilombola*.

África Central [...] como uma inspiração africana”. Quilombo, como categoria histórica, vem produzindo e reproduzindo novos sentidos que alimentam e instigam debates para compreender as remanescentes culturais do povo quilombola em um terreno de possibilidades e inteligências. Entre perspectivas antropológicas, sociais, político-econômicas, o entendimento sobre os quilombos nos tempos coloniais, modernos e contemporâneos fortalece a identidade comum existente na tradição, compondo elos de reconhecimento e conscientização intercambiáveis na determinação de seu acontecimento histórico pertinente às

Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política. (BRASIL, 2011, p. 19).

O reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo como lugar de ancestralidade na historicidade brasileira torna real esse lugar como intérprete vivo do negro e da negra na construção da biografia nacional para além dos aportes oficializantes. Por esse motivo, é importante transitar sobre o que é o quilombo, sendo importante entender esse assunto e integrá-lo às escolas, independentemente de sua modalidade e para além das datas comemorativas.

A ação do movimento negro e dos movimentos sociais, e a sociedade civil organizada, de forma conjunta, ao reivindicar a visibilidade e aquisição dos direitos das pessoas negras brasileiras vêm sendo salutar para a ocupação de espaços como também para o empoderamento<sup>15</sup> desses povos tratados subalternamente por meio da depreciação de sua cultura, amputando a identidade afro-brasileira para além do fenótipo e genótipo, como exemplo do Mito da Democracia Racial e da Eugenia.

O mito da Democracia Racial não trouxe a efetiva democratização no Brasil para o povo negro em cento e vinte e nove anos após a abolição. A caracterização desse mito acarretou à população negra brasileira ser alvo do darwinismo social de caráter eugênico, no que se refere a dizimar o corpo afrodescendente por meio de justificativas científicas. Fundada por Francis Galton em 1883, a Eugenia no Brasil foi utilizada como alegação

---

<sup>15</sup> Ao tratar de empoderamento, atentamos para a compreensão de Paulo Freire, que, pela palavra *empowerment*, propôs uma resignificação, entendendo que o empoderamento não ocorre apenas de fora para dentro, mas também internamente, no qual “a educação pelo empoderamento difere do conhecimento formal tanto pela sua ênfase nos grupos (mais do que indivíduos), quanto pelo seu foco na transformação cultural (mais do que na adaptação social)” (VALOURA, 2011, p. 3).

científica para atingir metas de branqueamento da população brasileira, entendendo suas implicações governamentalísticas como política social. Dessa forma,

a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava a produção de ‘nascimentos desejáveis e controlados’, enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade. (SCHUWARCZ, 1993, p. 79).

Com o entendimento posto acima referente à eugenia, conduzimos a discussão para o campo do currículo e as relações étnico-raciais, afirmando continuamente o papel do Movimento Negro Brasileiro em seus braços de luta política para impedir que o Estado brasileiro continue seu ideário eugênico nos espaços de escolarização e em toda a sociedade.

Por esse motivo, imergimos no terreiro quilombola percebendo as práticas curriculares do professorado no contexto de escolarização, dialogando com arcabouços de um pintor negro que se fez protagonista após muitos anos auxiliado por pessoas influentes na sociedade de Alagoas, entendendo que as relações de poder e os diálogos travados nos enunciados dessa discussão perpassam movimentos discursivos pós-estruturais, nos quais a ausência das disciplinas escolares também frutifique de um projeto eugênico, que pode ser lido e compreendido em uma leitura foucaultiana de governamentalidade como anteriormente.

Concordamos que as práticas curriculares sejam permeadas por uma pedagogia que perceba a negritude e a inclua no cotidiano, e não apenas nas datas comemorativas, uma vez que a lei respalda, tanto no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, como nas DCNs para a Educação Escolar Quilombola a garantia de ter no percurso da aprendizagem a apropriação dos “conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, art. 1.º, V). Assim, é realizada a tessitura do ensino das relações étnico-raciais na escola.

A efetivação da Lei n.º 10.639/03, Lei n.º 11.645/08 e as DCNs para a Educação Escolar Quilombola vai para além de cobrar que sejam apresentadas outras perspectivas da história e da população afro-brasileira. É exigir que essa parte do povo brasileiro silenciado não tenha a sua história e afirmação sociocultural excluída por artifícios eugênicos do currículo. Corroboramos Silva (2013) que sugere a inclusão de uma proposta pedagógica nas escolas para promover uma discussão das relações étnico-raciais de maneira continuada, e não

limítrofe nas datas comemorativas, sugerindo a Pretagogia como metodologia educativa, antirracista e incluyente dos elementos presentes na cultura afro-brasileira.

Nesse contínuo, iremos discutir sobre a importância de serem inseridos no campo do currículo novos olhares para se trabalhar assuntos da temática étnico-racial.

### **3.3 Os elos curriculares e suas novas correntes para as relações étnico-raciais: a Pretagogia como integrante das práticas curriculares**

O tronco curricular dos saberes pedagógicos ainda se encontra rígido em composições formatadoras sob a percepção de formação, quer seja ela continuada, quer não. A discussão do currículo no campo pedagógico vem compondo e expondo a construção do saber para a formação do professor e da professora, porém ainda é possível perceber lacunas existentes na discussão étnico-racial.

A rigidez mencionada consiste na relutância em tratar os conteúdos africanos e afro-brasileiros ainda por pouca informação e excesso de preconceito. Embora exista uma “demonização” dessa temática na sociedade, é importante inseri-la no cotidiano combatendo as intolerâncias e racismos que ainda são velados nos espaços educativos. Pelas adjetivações da rigidez do tronco curricular, não propomos que este se quebre, mas que seja maleável, a exemplo de um berimbau. Utilizamos esse instrumento para conjecturar sua musicalidade resultante da união de suas partes. Assim tem de ser a compreensão dos estudos étnico-raciais: tem de haver o diálogo das partes para que haja a efetivação e a abordagem pretendida. Por esse motivo, trazemos a Pretagogia como metodologia de caráter inter e intradiológica com os saberes afrodescendentes, pois ela aglutina identidade nos entremeios de sua aplicabilidade.

A Pretagogia é um referencial metodológico criado por Geranilde Costa e Silva e Sandra Haydée Petit. Essa proposta surgiu como um curso de especialização, no qual o seu currículo foi elaborado “com o intuito de desenvolver formação continuada e produção de material didático para as comunidades remanescentes de quilombos” (SILVA, 2013, p. 62).

Na percepção de que os conteúdos e as reformas curriculares, apesar das leis, ainda maceram os saberes afrodescendentes, salientamos a importância desse método em que os saberes caminham entre a ancestralidade e a subjetivação presentes na historicidade africana, visto que “a Pretagogia está amparada nos valores da cosmovisão africana, que são: a) ancestralidade; b) tradição oral; c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes; d) religiosidade; e) noção de território enquanto espaço-tempo” (SILVA, 2013, p. 62). Nesse aspecto, é possível perceber que, assim como as DCNs para a Educação Escolar Quilombola,

a Pretagogia tem sua identidade nos berços de matriz africana, porém é inserida na discussão da escolarização como uma retomada construtiva da identidade étnico-racial.

Pensar nas ambiências escolares do quilombo de Santa Luzia do Norte e suas possibilidades “pretagógicas” faz com que o percurso do currículo e das práticas curriculares dialogue com a historicidade e a cosmovisão africana, situando os educandos e as educandas como construtores e construídos, no qual educadores e educadoras são mediadores de saberes e artífices de novos e atemporais motes de conhecimento. Sendo assim, a Pretagogia comporta caminhos fomentadores para estreitar os conhecimentos e as tradições ancestrais, superando, assim, as dinâmicas folclorizadas que acabam por estigmatizar as tematizações acerca da negritude.

A leitura das DCNs para a Educação Escolar Quilombola em um viés pretagógico oferece condições para um processo educativo permeado pela promoção da diversidade no relevo em que as subjetividades estão agregadas nas experiências que permitem conhecer e se reconhecer em sua afro-alagoanidade em diversas representações, já que “as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder” (CHARTIER, 2002, p. 169).

Esse apontamento admite analisar que o currículo nos círculos temáticos da cultura afro-brasileira ainda está adjetivado na categoria do folclórico, pois ele é mecanismo disciplinar que infere nas aprendizagens e nas subjetividades dos que transmitem e dos que aprendem, sob a perceptividade de que

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gêneros, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz. O currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27).

É nessa ótica que caminhamos para compreender como o currículo produz em uma escola de uma comunidade quilombola, versando sobre a aquarela de Mestre Zumba para correlacionar as práticas curriculares de educadores e educadoras no espaço referenciado, conectando e desvelando percepções consubstanciadas na história de Santa Luzia do Norte,

município localizado na terra do Manifesto Sururu, um referencial teórico compilado de afro-brasilidade e, principalmente, de identidade alagoana.

### **3.4 Olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas de Santa Luzia do Norte: dos manifestos às práticas curriculares**

O Manifesto Sururu quer muito pouco. Que, sabe um pouco mais do que exercitar um certo olhar: um olhar atento sobre as coisas alagoanas.[...] O Manifesto Sururu também fala da fome. Não da fome comum, mas da fome de devorar Alagoas. [...] O sururu é vida. Manifesto Sururu: mistura e associação de moluscos, peixes, águas, negros, cafusos, morenos e de todas as mestiçagens possíveis das gentes alagoanas.

(Edson Bezerra)

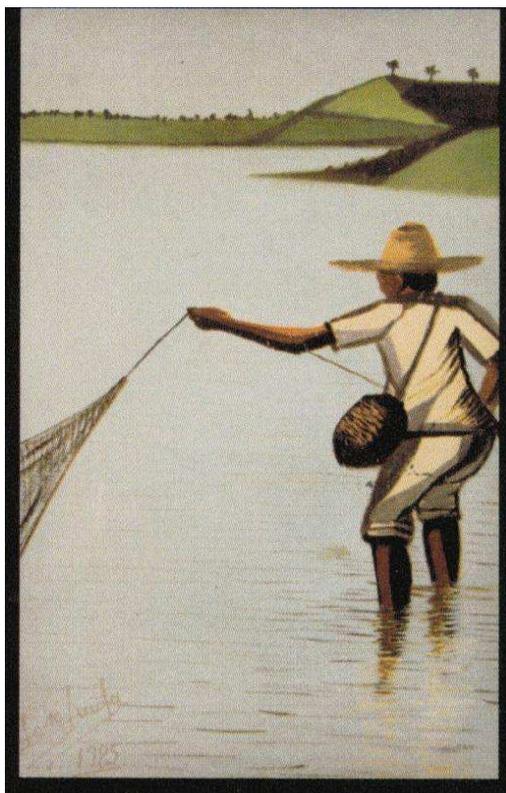
A pretitude herdada dos ancestrais brasileiros e africanos é vértebra compositora da identidade cultural e nacional, de modo que a discussão étnico-racial precisa ser perene. É nesse movimento que conversaremos sobre afro-alagoanidade. Abordar a identidade alagoana é articular culturas, saberes e tradições (muitas delas transformadas em profissões) de “uma Alagoas” negra que resiste cotidianamente por meio de sua população afrodescendente, pobre, periférica em um contexto pós-colonial<sup>16</sup> de produção de conhecimento.

Os quadros de José Zumba indicam caminhos densos e dialógicos em uma militância artística que estreita a percepção do sujeito negro como integrante da arte. Essa representatividade contribui para que seja incluso tal aporte em espaços formais e informais de educação, pois é neles que “encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e se encontram” (GOMES, 2004, p. 9). É nessa convergência de culturas, saberes, artes, educações e poder que trazemos *O tarrafeiro* (Figura 6), personagem alagoano que pode ser interpretado na profissão de pescador na esfera do trabalho e a cultura alagoana pelas pinceladas de Mestre Zumba.

---

<sup>16</sup> O termo “pós-colonial” advém da literatura de Boaventura de Souza Santos (2004, p. 9), em uma perspectiva geopolítica de conhecimento que “[...] parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”.

**Figura 6 - O tarrafeiro**



Fonte: Catálogo Secult-AL da Exposição Zumba: um pintor negro para o Brasil, 2011-2012.

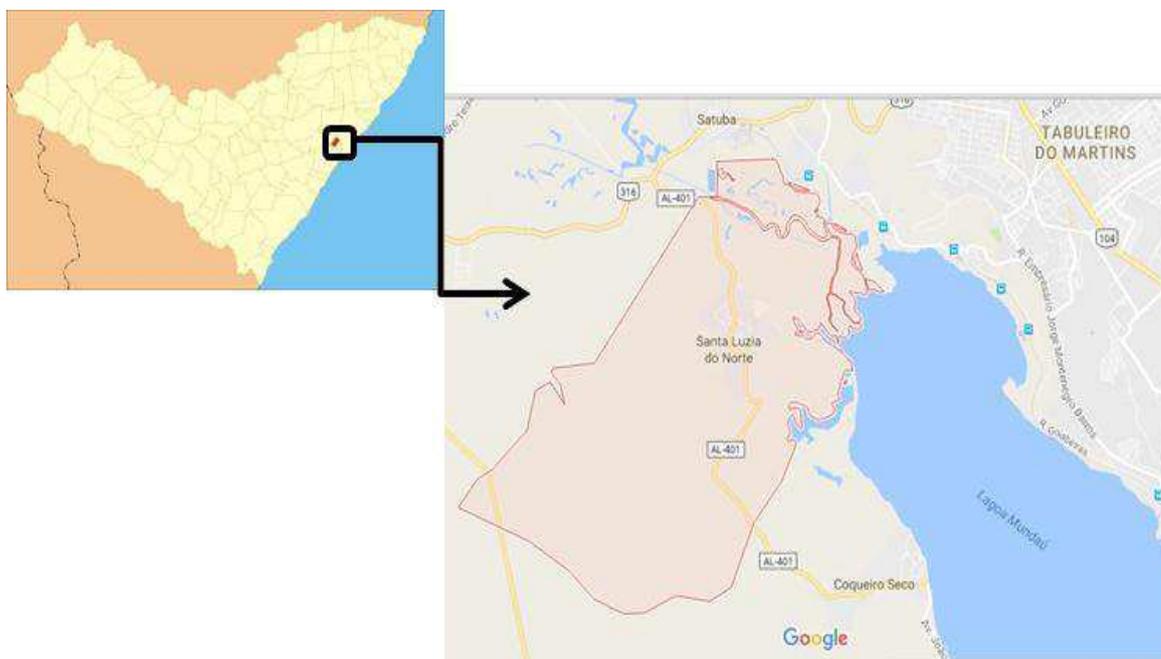
O personagem destacado como discurso imagético de Mestre Zumba viabiliza múltiplas percepções sejam elas econômicas, culturais, históricas e alagoanas principalmente. *O tarrafeiro* representa a profissão de muitos homens e mulheres de Alagoas que tiram das águas seu sustento. Essa identidade alagoana que atravessa e ultrapassa os jangadeiros e os cartões-postais deste estado compõem as “gentes alagoanas”, como afirma Edson Bezerra (2014) no *Manifesto Sururu*. Esse escrito é um grito de alagoanidade que emerge como realidade, instigando um mergulho em uma escola quilombola pouco visibilizada em que seus sujeitos não vivem a “mergulhar no azul piscina no mar de Pajuçara”.<sup>17</sup>

O Manifesto Sururu e os quadros de Mestre Zumba denunciam – agridocemente – histórias, culturas silenciadas e cotidianamente negadas por vários veículos e círculos de poder que “arrumam” e mercantilizam as paisagens alagoanas para outros sujeitos, e não a própria população alagoana. As artes de Edson Bezerra (2014) e Mestre Zumba veiculam outros sujeitos alagoanos, periféricos, seu pertencimento, escancarando nos dizeres do Manifesto Sururu que “Alagoas não foi feita (somente) pra turista ver”. Essa confluência de

<sup>17</sup> Referência à canção *Minha sereia* do compositor Carlos Moura (1982), que aborda as belezas naturais do município de Maceió.

manifestos é o que nos direciona para Santa Luzia do Norte, terra de nosso arquiteto das artes plásticas, Mestre Zumba. Na Figura 7, segue o mapa do referido município alagoano.

**Figura 7 - Mapa de Alagoas e de Santa Luzia do Norte**



Fonte: Google, 2016.

É no município de Santa Luzia do Norte, localizado na região metropolitana de Maceió, que apresentaremos o referido município com base nas histórias reunidas pelo autor Valter Pedrosa de Amorim (2008). Nascido em Santa Luzia do Norte, ele resgatou a biografia da localidade em livros, folhetos e documentos que resultou no frutuoso livro *A história de Santa Luzia do Norte*, que compõe os acervos das bibliotecas escolares do município. O escrito apresenta enxertos de livros de Diégues Júnior, Moreno Brandão, mencionando episódios históricos locais. Escolhemos, porém, a transcrição de um folheto escrito pela historiadora Isabel Loureiro de Albuquerque (1991), que informa os vieses históricos e geográficos desse espaço. De acordo com Amorim (2008, p. 44): “trata-se de uma homenagem [...] cujas recordações e argutas observações da vida do povo do interior foram transcritas no livro ‘Um Tamanduá Pitoresco – Aspectos da Sociologia Rural’.”

Santa Luzia do Norte tem seu nascimento atribuído a um lote doado da Capitania de Pernambuco. Enquanto sesmaria, seu povoamento alargou-se após Antônio Ribeiro Martins receber uma légua de terras como doação. Esses terrenos foram chamados de Alagoas do Norte. Após a invasão holandesa, Alagoas do Norte foi desenvolvendo-se e, explica Amorim

(2008, p. 36), que a mudança do nome para Santa Luzia do Norte deve-se a um episódio em que um cego teve sua visão restabelecida graças “a um milagre de Santa Luzia de Syracusa, a jovem mártir italiana que foi decapitada por ter tido a coragem de enfrentar os perseguidores dos cristãos, recusando-se a adorar aos deuses pagãos e professar publicamente sua fé em um só Deus verdadeiro”. Esse momento levou o município a ser nomeado por causa do milagre atribuído à santa. Em resposta ao acontecimento, a padroeira do lugar é festejada no dia 13 de dezembro, dia de Santa Luzia de Syracusa.

Em relação à cultura, percebemos, no caminhar pelo município antes de adentrar a escola a ser pesquisada, que ela coexiste nas ruas da cidade de Santa Luzia do Norte para além da composição da história. Os muros de algumas escolas têm poemas, imagens grafitadas de diversos autores, trechos de poesias e outros retratos culturais que interpelam a identidade cultural alagoana. Amorim (2008) descreve que o município de Santa Luzia do Norte tem cinco unidades educacionais, biblioteca pública e sociedades musicais, nas quais são formadas as bandas da cidade, no entanto, nos muros de Santa Luzia do Norte não vemos, dentre as imagens citadas, nenhum referencial de Mestre Zumba.

Nas seções anteriores, à luz de vários autores, foi possível indagar sobre os motivos do silenciamento e apagamento de Mestre Zumba dos saberes curriculares, e o desconhecimento desse pintor em seu berço reforça a desinformação e desvalorização que ainda é recorrente às particularidades da cultura e identidade negra alagoana, no qual ainda é nítido confirmar que “Alagoas não põe escuta na amplitude da história das Alagoas” (BARROS, 2010, p. 3).

A beleza da “gente sururu” é insuficientemente tratada nos espaços de escolarização. A escolha do que é belo e aceitável pela sociedade cultural alagoana continua, majoritariamente, direcionada para as ondas dos mares, deixando que outras belezas continuem desconhecidas ou pouco enaltecidas, como as lagoas Mundaú, Manguaba, de Jequiá, entre outras. O suprássumo cultural de Alagoas ainda é direcionado aos turistas, com os cartões-postais das praias e das expressões folclóricas de seu povo. Nesse convergente, percebemos que:

As campanhas publicitárias que têm investido nos patrimônios arquitetônicos, artísticos, culturais e em rotas locais, enquanto possibilidade de consumo, enquadram a linha de ponta de uma tendência crescente da última fase do Turismo, que tem pontuado a sua expansão através de processos de gestão de conhecimento, planejamento e comercialização a partir do localismo dos seus capitais culturais. (BEZERRA; SILVA NETO, 2014, p. 102).

Por essa reflexão, assim como no *Manifesto Sururu*, fazemos questão de reafirmar a necessidade de “deselitização” ou até uma popularização da cultura popular alagoana para que haja um repovoamento cultural identitário, no qual o reconhecimento e a promoção da cultura emanariam do povo, com o povo, para o povo e a sociedade em geral, pois o discurso das belezas naturais dos mares põem no ostracismo as outras belezas alagoanas: como suas lagoas, sua música, sua gente “no somatório de todas as imagens, [...] e nela a gente sururu seja imensa. Feito um oceano sem margens. No somatório de todas as águas” (BEZERRA, 2014, p. 9).

A importância de o currículo escolar conter aportes e referências da cultura local na interdisciplinaridade do fazer educativo cotidiano facilita maior socialização e promoção do conhecimento e reconhecimento do povo alagoano sobre sua cultura e seus personagens, pois a escola é um lugar de aprendizagens e reaprendizagens.

É nessa observação que adentraremos o *corpus* da pesquisa. Por intermédio de uma composição da Alagoas periférica, multicultural, diversa, remanescente quilombola e sua essencial contribuição para o nosso estudo, caminharemos por territórios e ancestralidades locais que nos falaram mais do que esperávamos dele. Com isso, compreendemos que os discursos que poderíamos encontrar nos provocariam para além dos dados obtidos, acendendo provocações para além das respostas esperadas.

#### **4 O TRANSCURSO DA INVESTIGAÇÃO EM SANTA LUZIA DO NORTE: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E SEU PERCURSO SOBRE LUGARES, CONHECIMENTOS, NEGRITUDE E ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA**

Expor o lócus da pesquisa e sua importância para a educação e historiografia alagoana nos dirige às janelas que abrem a percepção sobre o espaço metodológico em que ela se encontra. Destarte, a metodologia foi pensada por meio de um mote horizontal em que a confluência de instrumentos e dados obtidos permitiu o enriquecimento do tema, assim também a compreensão dos elementos teóricos e subsidiais para o entendimento do problema proposto nesta investigação.

O percurso metodológico desta pesquisa realiza-se com fundamento no enfoque qualitativo sobre os dados obtidos em campo por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações sobre práticas curriculares de uma professora de escola pública de uma comunidade quilombola. A escolha por esta abordagem advém da concepção e importância sobre a qualidade e os fenômenos que estão sendo pesquisados de forma que a análise dos dados perpassa pela interpretação dos comportamentos, ações e motivações compreendidas no caminho averiguado.

A pesquisa qualitativa é utilizada, conforme afirma Minayo (2010), como aporte em um contexto em que o investigador, dificilmente, obtém dados quantificados no tocante em que as representações e os sentidos que fazem parte da realidade não são mensuráveis numericamente, uma vez que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir de uma realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2010, p. 21).

Assim, a profundidade dos dados analisados, como também a ida ao campo de estudo, possibilitou uma visão mais apurada sobre a realidade quilombola em Alagoas dentre as faces prismáticas correspondentes ao ato de pesquisar. Entrar no campo da pesquisa em 2015 contribuiu para assimilar como funcionaria a dinâmica escolar no que se refere às suas práticas e sua relação com o saber quilombola, pois, como já discurremos, saber é a relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000).

A instituição educativa objeto deste estudo localiza-se em uma comunidade de origem popular, e o corpo discente é composto por crianças que residem na zona urbana do bairro Quilombo. A escola é pertence à rede municipal de ensino de Alagoas e tem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 4,1, nota que motivou o recebimento da

premiação de Qualidade da Educação Municipal Professor Ib Gatto Falcão em 2016 por ter atingido este objetivo estipulado apenas para 2019.

A arquitetura da escola é antiga, de pequeno porte, porém em condições de funcionamento. Os muros são altos e a entrada da instituição é possível após a passagem de dois portões de ferro, que ficam fechados na maior parte do tempo. É notável a aproximação da comunidade com a instituição e o diálogo para além do contexto escolar entre a gestão e pais/mães/responsáveis pelos alunos e alunas. Isso foi percebido durante as imersões ao campo, como também nas falas e comportamentos dos sujeitos. Além do que há foi citado, notamos que a maioria discente não usa o fardamento escolar.

O espaço educativo é composto pela sala da direção (onde também funciona a secretaria da escola), sala de professores, uma cozinha, um pátio pequeno, laboratório de informática, quatro banheiros, quatro salas de aula amplas com janelas e carteiras equivalentes à faixa etária do alunado. A escola tem aparelhos de televisão e DVD obtidos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Existem instrumentos musicais na escola, comumente utilizados nas festividades, culminância de projetos e nas aulas de capoeira que se realizavam pelo Programa Mais Educação.

Mudanças ocorridas no quantitativo discente fizeram com que a dinâmica da escola também fosse modificada. A instituição que atendia nos turnos matutino e vespertino atende, atualmente, apenas no turno vespertino com turmas multisseriadas. Essa configuração de turma foi uma solução encontrada pelos gestores da escola para que ela não fechasse. Em diálogo com a gestão no que se refere à estimativa de alunas e alunos vindouros, ela espera que aumente, pois o ano letivo de 2017 vai contar com o retorno do Programa Mais Educação.

A pesquisa desenvolvida no interior da escola, no primeiro momento, teve seu início em 2015. O referido ano foi primordial para poder conhecer o lugar, estabelecer contatos e a apreensão do espaço educativo, como também a aplicabilidade dos instrumentos de pesquisa, realizando em 2016, as observações das práticas curriculares de duas professoras: uma docente de uma turma do 4.º ano em 2015 e outra de uma turma multisseriada do 4.º e 5.º anos. A primeira professora indagada a participar da pesquisa preferiu apenas realizar a entrevista, não se sentindo confortável em ter sua prática docente observada. Já a segunda, permitiu a observação de suas aulas. Ressaltamos que a pesquisa é um processo em que acontece o inesperado, de modo que seu percurso pode vir a sofrer alterações. Apesar dessa especificidade, foi possível compreender como se realizam as práticas curriculares das

participantes, de forma que suas falas acabam por se tornar subsídios para análise dos dados desta investigação.

Destacamos que a secretaria e o público docente da escola sofreram modificações durante o percurso da pesquisa por diversos motivos, entre eles: mudanças no quadro de funcionários e funcionárias, no professorado e monitores e monitoras que tiveram seus contratos expirados ou mudaram de escola, a necessidade de afastamento de alguns profissionais por motivo de cirurgia. Essa mudança de público de um ano para o outro não inferiu nos trajetos da pesquisa, mas nos conduziu a modificar alguns caminhos, pois entendemos que a dinâmica escolar e as práticas curriculares não estão centradas apenas nos sujeitos, mas também nos cenários que compõem suas ações pedagógicas.

Dessa forma, os questionários aplicados foram para os funcionários da escola, com perguntas divididas para os profissionais da gestão e professores e professoras. As perguntas compreendem desde elementos ligados aos dados da escola até quesitos sobre a Educação Escolar Quilombola. O preenchimento dos questionários e as entrevistas não foram realizados com todos os funcionários, pois alguns escolheram não participar e outros não devolveram o instrumento de pesquisa para a análise dos dados. Portanto, segue um quadro com a identificação acerca dos sujeitos que decidiram participar do processo da pesquisa.

#### Quadro 1 - Identificação de participantes da pesquisa

Codínome*	Função	Sexo	Formação	Raça/ Etnia	Pós- Graduação	Participação na pesquisa
Maria	Gestora	Feminino	Ensino médio (cursando Superior)	Parda	-	Questionário
Ime	Gestor	Masculino	Pedagogia	Branco	Psicopedagogia	Questionário/ Entrevista
Zi	Professora	Feminino	Pedagogia	Negra ( <b>Branca</b> )**	Psicopedagogia	Questionário/ Entrevista/ Observação
Kika	Professora	Feminino	Pedagogia	Negra	-	Questionário/ Entrevista
Dona Zumba	Professora	Feminino	Pedagogia	Branca	Psicopedagogia	Questionário/ Entrevista
Sorridente	Professora	Feminino	Pedagogia	Negra	-	Questionário/ Entrevista

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

\* No rol de perguntas do questionário, colocamos a pergunta “codínome” para que os participantes inserissem um nome diferente do seu para possibilitar sua identificação na pesquisa.

\*\* Cor que a professora se autodeclara no questionário.

A escolha por aplicar o questionário aos membros da gestão, e não apenas a docentes, foi no intento de observar quais os enunciados que perpassam o assunto da Educação Escolar Quilombola e seus dizeres sobre essa modalidade de escolarização, como também outros assuntos que a compõem, a exemplo do currículo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escolarização Quilombola. Verificamos que, no campo dos acontecimentos discursivos, neste caso a escola quilombola estudada, os dizeres acabam por mostrar singularidades que podem advir de seus enunciados em um contexto de “lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 1995, p. 31).

A observação das práticas curriculares realizou-se com a professora Zi no turno vespertino com sua turma multisseriada do 4.º e 5.º ano. A opção por observar suas aulas foi por meio de conversa com a gestão, que a indicou com base em sua atuação e desenvolvimento de projetos de leitura na escola. A professora Zi trabalha em outro espaço pela manhã como gestora, também na área da Educação.

Sentir Santa Luzia do Norte após uma análise prévia do lugar e das obras de Mestre Zumba propiciou um movimento contemplativo e crítico que possibilitou ver a arte plástica na percepção sobre os sujeitos que lá residem. Belezas para além das linhas arquitetônicas observadas no locus<sup>18</sup> para além das paredes e muros da escola, e é nesse sentido que reafirmamos o poder que a arte tem nos currículos como diálogo e mediadora de saberes em diversas possibilidades. Nos arredores da escola, a arte cria elos com a leitura étnico-racial, referenciando a identidade afro-alagoana e afro-brasileira do lugar, no qual a localidade tem em suas praças e muros espaços tanto históricos como educativos, conforme indica a Figura 8.

**Figura 8 - Afro-brasilidade nos muros de uma praça em Santa Luzia do Norte**



Fonte: Priscila Gomes, 2015.

<sup>18</sup> A ida ao campo a ser pesquisado foi um momento coletivo de grande riqueza e aprendizagem, dividido com a Professora Roseane Amorim e as alunas do Curso de Pedagogia-Licenciatura do Centro de Educação-CEDU/UFAL, Priscila Gomes, Ana Maria Araújo Santos e Michaelly Calixto, que colaboraram imensamente sobre as reflexões envolvendo Mestre Zumba, identidade negra e a questão do lugar.

Esse processo de variadas leituras de mundo e das palavras permitiu percorrer com os diferentes saberes das pessoas da comunidade, percebendo suas considerações sobre o povoado Quilombo em aspectos culturais e sociais que interpenetram a realidade do município.

Em um transcurso de descoberta e múltiplos olhares sobre o lugar, tratamos o povoado Quilombo em uma tangência configurada em seus indivíduos e suas sabedorias. Encontramos residentes que vivem há muitos anos na citada localidade que disseram não conhecer Mestre Zumba. Uma dessas pessoas a quem tivemos oportunidade de perguntar é parenta de Dona Anézia,<sup>19</sup> rezadeira e parteira, considerada patrimônio vivo de Santa Luzia do Norte, recebendo esse título em 2011. Ela e outros moradores a quem perguntamos informalmente questionaram se, em vez de Zumba, não seria Zumbi a palavra certa, afirmando que este, sim, era conhecido, mas Mestre Zumba era desconhecido para eles. Essas falas proporcionaram uma inflexão articuladora, na perspectiva de Augé (1994), sob as dobras dos conceitos de lugar e não lugar que “correspondem a espaços muito concretos, mas também a atitudes, a posturas, à relação que os indivíduos mantêm com os espaços onde vivem ou que eles percorrem” (AUGÉ, 1994, p. 167).

É pertinente correlacionar o próprio nome do povoado Quilombo como o lugar referente à figura de Zumbi, indivíduo mencionado pelos sujeitos, atravessando suas considerações e informações históricas sobre o Quilombo dos Palmares, pondo a identidade quilombola como objetiva, simbólica, em que o não lugar é similar ao não saber sobre Mestre Zumba, o não conhecer sobre um artista local. Aqui, seria o não lugar subjetivo que continua no “espaço construído e a relação dos indivíduos com ele” (AUGÉ, 1994, p. 141).

Decerto essa pergunta não foi feita a todos os moradores e moradoras, porém esse é um indicativo de que o não lugar pende-se para uma análise curricular que identifica e está compelida nas singularidades de educação e escolarização quilombola de Santa Luzia do Norte, já que o currículo “é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1995, p. 59).

A legitimidade citada por Michael Apple conduz à problematização sobre as práticas curriculares de professores e professoras da localidade analisada por apreender que a comunidade quilombola é embrenhada de tradição e ancestralidade e estabelece saberes para

---

<sup>19</sup> Anézia Maria da Conceição é o nome de Dona Anézia. Natural de Satuba, Alagoas. Foi e ainda é uma referência em Santa Luzia do Norte. Faleceu em 29 de novembro de 2014, com 112 anos de idade. Para ampliar a discussão, consulte Alagoas (2014).

dentro do espaço escolar. Essa conexão pode vir a reverberar sobre os saberes curriculares nas atividades em sala de aula, sem dispensar sua cultura para

criticá-la, repensá-la e reconstruí-la. Para isso, precisam reivindicar o espaço negado à sua própria cultura e reconhecê-la como um elemento indispensável para a construção de um currículo que priorize todas as culturas, que não oculte aquelas que não se enquadram nos padrões de culturas hegemônicas e etnocêntricas. (ONOFRE, 2008, p. 117).

Para além da referência da localidade geográfica, o povoado Quilombo, a escola estudada nos oferece caminhos e enunciados histórico-curriculares que ora estão nos livros, ora estão na comunidade, mas que trazem sua relação com o saber. O Projeto Político-Pedagógico desse espaço de escolarização pode também ser percebido como um documento histórico da memória do próprio bairro, pois a história local faz parte desse documento escolar.

Assim sendo, caminharemos para o espaço escolar na configuração dos sujeitos integrantes e suas falas, trançando considerações subsidiais para apreender como se configuram as ações e atuações no escopo da escolarização quilombola.

#### **4.1 A escola quilombola em Santa Luzia do Norte: o prelúdio do lócus investigado e o percurso metodológico da pesquisa**

Em 2015, a ida ao município de Santa Luzia do Norte foi o início do contato com o espaço escolar estudado. Nesse transcurso do pesquisar, foi possível conhecer um pouco do ritmo local mediante diálogo com moradores e moradoras, além de apreciar o bairro Quilombo. Contudo, em 2016, houve mudanças na dinâmica instituição, como já referido, em razão do pouco número de matrículas. O motivo, segundo a gestão escolar, foi a mudança de série dos alunos do 5.º para o 6.º ano, como também a aquisição de casa popular por alguns antigos moradores do Quilombo, ficando, então, distante para as crianças frequentarem a escola pesquisada. Dessa forma, a gestão decidiu ofertar turmas multisseriadas para continuar funcionando, já que essa é a única escola da comunidade.

Em uma conversa com Ime, membro da gestão, ele declarou: “Infelizmente, o número de alunos caiu, ocorreu o risco dessa escola não abrir, mas como é uma escola quilombola, não tinha como ficar fechada.” Ele continuou dizendo que, de forma conjunta, houve um movimento de mães e da direção da escola para que ela não fechasse, e a secretária de Educação decidiu manter a escola funcionando após essa ação. Do mesmo modo que

diminuiu o número de alunos, reduziu-se o número de docentes do quadro da Secretaria de Educação do município, que estavam em regime de monitoria, e não tiveram seu contrato renovado. A propósito da monitoria,<sup>20</sup> faz-se importante destacar esse regime de contratação de professores e professoras é um ponto diferencial que aumenta a rotatividade e sucateia a profissão docente, sendo nociva tanto para a categoria desses profissionais da educação, como também para os alunos e alunas.

A escola tem 44 anos de fundação (1972), inicialmente como grupo escolar. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental I com turmas multisseriadas do 1.º e 2.º anos e 4.º e 5.º anos, creche e pré-escola apenas no horário. O público-alvo da escola integra alunos e alunas de bairros próximos, a exemplo de Padre Nosso, Coroa Grande e do centro da cidade. O PPP afirma que o perfil familiar dos alunos e alunas é de pessoas com poucos recursos financeiros, com renda que se aproxima de um salário mínimo mensal; outras famílias vivem com o dinheiro obtido pelo Programa Bolsa Família do governo federal.

Com a Secretaria de Educação de Santa Luzia do Norte, a escola realiza o Projeto Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai), que ajuda a monitorar estudantes faltosos e também com problemas de aprendizagem, com participação do Conselho Tutelar. Além desse projeto, a escola realiza projetos de leitura e escrita, de combate à violência, às drogas e o Projeto do Dia da Consciência Negra. O quadro professoral é majoritariamente composto de mulheres naturais do próprio município, formadas em Pedagogia e uma com especialização em Psicopedagogia.

No que se refere à formação continuada para professores acerca da temática da educação quilombola e étnico-racial, Ime afirmou que se realizou em 2012 por meio de um estudo liderado por um professor da Universidade Federal de Alagoas, porém ele não retornou à instituição e não estabeleceu mais contato com ela. Além desse projeto, a Secretaria de Educação de Santa Luzia do Norte estava em diálogo com a gestão da escola para ofertar um curso para pais e responsáveis sobre o tema quilombola, o que não se realizou até a conclusão desta pesquisa.

Um componente primordial na realização das pesquisas, que é continuamente lembrado por gestores dos espaços que recebem projetos e pesquisadores e pesquisadoras das universidades, é a ausência da devolutiva daqueles que operacionalizam suas produções e

---

<sup>20</sup> Sugerimos para um maior aprofundamento sobre a monitoria a leitura da dissertação de Manuella Souza de Oliveira, intitulado “Trabalho docente precário: narrativas de professoras-Monitoras de uma Escola Estadual do 1º ao 5º ano no Município de Maceió/AL”, que pode ser encontrada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

seus resultados. Maria comentou em sua entrevista um episódio em que a escola não recebeu, após um longo tempo de investigações, nenhum retorno sobre as atividades desenvolvidas e de seus participantes, destacando que a investigação colaboraria como incentivo para o desenvolvimento e melhoria do próprio estabelecimento de ensino.

Trazer à tona essa indagação reforça a relevância da produção acadêmica para a escolarização básica, como também denuncia o não retorno à fonte investigada depois dos processos de aquisição dos dados, fazendo com que a escola feche as portas para futuras observações que precisem realizar estudos e intervenções colaborativas. Corroborando a fala da gestora, trazemos a importância da ética nas pesquisas em educação.

Atentamos para uma (auto)reflexão ética das relações e suas verticalizações sobre a pesquisa acadêmica e da responsabilidade que advém daquele que investiga dentro da escola, pois “a ética, como movimento histórico, é resultado de combinações, negociações, disputas de projetos, enfim, de integração entre entes com divergências e diversidades” (LIMA, 2015, p. 8). Desse modo, reforçamos a importância de reconhecer que entrar no campo do objeto de pesquisa reforça uma postura de comprometimento com os sujeitos com “uma ética do compromisso político, solidário, da qualidade social” (LIMA, 2015, p. 11).

A travessia desta dissertação compõe-se de informações obtidas em diálogos formais e informais, com enfoque nas práticas curriculares de uma dada realidade de ação educativa. Para tanto, procuramos entender a escola desde os que a integram somaticamente, aos nossos estudos teóricos e subsídios advindos dos dizeres que tanto contribuíram para o arranjo desta investigação. A obtenção dos dados ocorreu em diversas ocasiões da rotina escolar. Para a recolhida dos dados, utilizamos questionários e entrevistas, ambos semiabertos, “permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 71).

As informações obtidas pelos entrevistados e entrevistadas guiaram esta investigação para maior conhecimento da dinâmica da escola e seu PPP, ambos fundamentais para que apresentemos a escola quilombola cerne desta pesquisa. Nesse aspecto que descrevemos e analisamos, o PPP da instituição com as falas dos gestores do campo pesquisado trazendo aproximações e afastamentos que interpelam na discussão da Educação Escolar Quilombola sob uma leitura dialética, entendendo suas particularidades e micro e macro dos documentos oficiais e teorias já utilizadas, que:

Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou o processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam. (MINAYO, 1994, p. 24-25).

Os questionários e o roteiro de entrevistas foram elaborados conforme os objetivos da pesquisa, procurando responder a seu problema principal, mas também identificar nos participantes da escola aquilo que fala o seu espaço de acontecimento, entendendo que a pesquisa tanto contribui para se chegar aos pontos pretendidos, como também “ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (CRUZ NETO, 1994, p. 53). Os Estudos Culturais, por sua vez, foram essenciais no reconhecimento e percepção de como essa dinâmica ocorre, uma vez que nas práticas curriculares e nas relações interdisciplinares de saberes ocorrem momentos de congruência e diferenças situadas em variados espaços “intelectuais e acadêmicas de trabalho e a reprodução social de formas especializadas de capital cultural” (JOHNSON, 2006, p. 32).

Prosseguiremos, portanto, com a interpelação sobre o PPP da escola quilombola estudada e suas apreciações com suporte das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, pretendendo compreender o texto e o contexto da proposta identitária da escola.

#### **4.2 Apreciações sobre o Projeto Político-Pedagógico do espaço investigado, o currículo escolar da instituição e as DCNS para a Educação Escolar Quilombola: discursos, identidade e escolarização**

A escola está situada no Povoado Quilombo, sendo registrada no ano de 1972 como grupo escolar. Conforme anunciamos, seu PPP, em 2014, traz a concepção de escola amparada no processo democrático em que a escolha de suas práticas visa contribuir para suprir as deficiências da instituição, como também à melhoria de sua prática pedagógica, sendo o documento descrito como um mecanismo de ajuste. Amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, o PPP apresenta valores críticos, atribuindo sua responsabilidade primordial sobre a formação do indivíduo e “suas experiências cotidianas, um homem para ser cidadão participativo, um homem em sua totalidade, que saiba melhorar sua qualidade de vida, um homem para ser feliz”, conforme o PPP da instituição de 2014, p. 5.

O constructo do PPP aborda a formação dos alunos em um processo de ensino-aprendizagem, atribuindo valores para a vida em sociedade, uma vez que

A construção do projeto político-pedagógico é a forma subjetiva de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar: é a realização concreta de seus sonhos, onde ações são desconstruídas e reconstruídas de forma dinâmica e histórica; é a revelação de seus compromissos, sua intencionalidade e principalmente a identidade de seus membros. (GONÇALVES; ABDULMASSIH, 2001, p. 2).

Destacamos singularidades do Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada no que diz respeito ao meio ambiente de seu bairro como elo articulador de vivências culturais e tradicionais. Quando escrito, em 2014, o PPP da escola, na página 6, delimita o bairro Quilombo e seu reconhecimento como comunidade quilombola pela Constituição brasileira em 2005 como tema impulsionador “de um trabalho diferenciado onde fosse resgatado não apenas a cultura, mas principalmente o respeito, a igualdade e o resgate de sua história, visando à valorização da mesma”.

Embasada em alguns dos documentos oficiais do Estado brasileiro, a exemplo da Constituição federal brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes e Bases Curriculares para a Educação Nacional, o Projeto Político-Pedagógico analisado não apresenta as DCNs para a Educação Escolar Quilombola apesar de esta ter sido promulgada em 2012.

O Título VII das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, nos artigos 31 e 32, traz o Projeto Político-Pedagógico “[...] como expressão da autonomia e da identidade escolar [...]” e que “[...] deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, art. 31 e 32).

É possível encontrar no PPP da instituição diálogos com o texto das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, conectando concreta e semanticamente, características tradicionais e culturais do município e a presença da razão quilombola. Com as proposições do documento oficial citado, a exemplo do artigo 7.º sobre o “reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; e conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas”; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, art. 7.º, incisos VIII e IX). Aproximando as leituras anteriores com o marco conceitual do currículo, o PPP é expressivo para argumentar sobre uma transformação cultural em que a proposta curricular condescende uma

interação constante com a natureza, o mundo e outros sujeitos sociais por meio dos processos de escolarização.

O Projeto Político-Pedagógico apoia-se nos quatro pilares para a educação descritos por Jacques Delors (2003) no relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) acerca da educação do século XXI, que são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Delors (2003, p. 90, grifos nossos) trata o

*Aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Essas categorias foram utilizadas para explicar as intenções da escola relacionando o “aprender a conhecer” com o trabalho intelectual alicerçado por uma dialética e mediação para o acesso e apropriação do conhecimento. Já o “aprender a fazer”, está ligado à proposta do trabalho como atividade humana que encaminha para a produção do conhecimento e independência individual e social (idem); o “aprender a ser” e o “aprender a viver juntos” são utilizados como suporte para compreensão da ação do homem, respectivamente, em seu sentido individual e coletivo, tanto na escola como em sociedade – conforme o PPP da escola, 2014.

Apesar das considerações serem pertinentes às perspectivas esperadas do processo educativo, para que os quatro pilares da educação possam ser eficazmente postos em prática, é fundamental reforçar a sua base, de forma que a escola seja e tenha condições para sustentar esses pilares em sua dinâmica e em seu currículo.

Concernente às metas de Delors (2003), o currículo no PPP passeia entre o contexto geral e local, em uma leitura interdisciplinar como meio de versar e inserir na realidade educacional os saberes locais, assim citado pelo PPP da escola de 2014, p. 16:

uma construção social, uma prática que promove o compromisso com os sujeitos, com a história, com a sociedade e com a cultura o currículo, vem sintetizado como construção, travessia, facilitador da relação da escola com a sociedade e a natureza [...] centrado nas exigências de formação do homem contemporâneo.

Nas DCNs para a Educação Escolar Quilombola, a interdisciplinaridade é tópico da organização curricular, tendo em vista marcas nas especificidades das escolas, sua

flexibilidade, o calendário escolar, as metodologias didático-pedagógicas, entre outros aspectos da composição curricular nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, a sistemática político-pedagógica do PPP acaba por instituir uma representação da e na comunidade que dialoga com a vivência escolar, já que “o significado dos conhecimentos não vem apenas nem principalmente de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana” (ARROYO, 2011, p. 121).

A perspectiva interdisciplinar anexa o tema da diferença no Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, de maneira que esta possibilita, indubitavelmente, refletir sobre a identidade e suas relações de poder que integram as práticas curriculares desse lugar, inferindo sob a subjetividade dos alunos, das alunas e docentes por meio de discursos variados, dissonantes que fazem da diferença e da identidade escopos a serem estudados de maneira harmoniosa e desarmoniosa. Essa coexistência permite estudar as relações étnico-raciais, alcançando a própria comunidade como referência, compreendendo sua especificidade quilombola no currículo escolar em sua dimensão formadora como cultura ativa de “ação-intervenção que estabelece a relação do sujeito com a realidade” (ARROYO, 2011, p. 257).

Nesse enquadramento, o documento reporta-se à interdisciplinaridade como argumento para auxiliar “o aluno para o mundo da diferença e solidariedade entre diferentes”. A partir do olhar sobre a diferença, o documento trata a Lei n.º 10.639/2003 na trajetória educacional do aluno, mostrando a “importância dos negros na formação da sociedade nacional, resgatando o significado da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e política do país” – de acordo com o PPP da escola, 2014, p. 17.

A temática étnico-racial no PPP contribui para o fortalecimento da história da descendência africana e sua contribuição para a formação do Estado brasileiro, como no artigo 35 das DCNs para a Educação Escolar Quilombola, que garante “ao educando o direito de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como seu histórico de lutas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, art. 35, inciso I). Torna-se imprescindível destacar as mudanças que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no que trata as temáticas étnico-raciais e outras maiorias tratadas como minorias, já que a população que se autodeclara negra representa 54% dos habitantes do país, segundo dados do IBGE (2015, p. 13).

A luta do movimento negro e dos movimentos sociais tem sido imprescindível para ampliar a discussão sobre a negritude no Brasil ainda que ocorram episódios de racismo e preconceitos diversos com essa porcentagem da população. O trabalho com o ensino de história da África e afro-brasileira e indígena nos espaços educativos propõe uma educação

para combater o preconceito étnico e o racista, contribuindo para a representatividade e o reconhecimento histórico e cultural – intermediados pelos discursos do currículo e pelas práticas curriculares – da escola para sociedade concretamente, ainda que a educação seja constantemente alvo de golpes governamentais que acabam por mutilar os direitos conquistados, ainda que precários na gênese colonialista da história até os dias atuais.

A promoção de uma educação antirracista é primordial para identificar e compreender como e onde estão as disparidades em toda a sociedade e como isso afeta a população negra, tanto pela sua estética como pelo aspecto histórico-cultural. No racismo clássico (amparado nos estudos científicos e biológicos do negro), percebemos que ele ocorre na liquidez das relações cotidianas, sejam ou não sejam elas aparentes. Nesse ponto, concordamos com a opinião de Bhabha (2014, p. 42-143) de que o discurso sobre o racismo é estrutural e estereotipado que

inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e exercício do poder. Algumas de suas práticas reconhecem a diferença de raça, cultura e história como sendo elaboradas por saberes estereotípicos, teorias raciais, experiência colonial administrativa e, sobre essa base, institucionaliza uma série de ideologias políticas e culturais que são preconceituosas, discriminatórias, vestigiais, arcaicas, ‘míticas’, e o que é crucial, reconhecidas como tal.

A escrita pós-colonial de Bhabha (2014, p. 27) subsidia a análise do PPP da escola quilombola estudada ao colaborar com o fato de que a pós-colonialidade “permite a autenticação de histórias de exploração e estratégias de resistência. Além disso, no entanto, a crítica pós-colonial dá testemunho [...] ‘de outro modo que não a modernidade’.”

Nesse aspecto, a composição do documento ao trazer a historicidade de Santa Luzia do Norte e do povoado Quilombo afirma as lutas perenes, como também uma perspectiva educacional que não distancie a sua identidade quilombola construída independentemente das condições socioculturais e históricas da identidade nacional. Assim, o processo de escolarização e sua normatividade precisam ser entendidos em uma perspectiva pós-colonial para que haja a descolonização<sup>21</sup> dos currículos e também das práticas curriculares, já que o

---

<sup>21</sup> Dispomos da leitura de Nina Lino Gomes (2012) para abordar a “descolonização dos currículos” por compreender que ainda é um desafio tratar de temas incipientes como a desigualdade, a diversidade cultural e o conhecimento no currículo arraigado de heranças eurocêntricas. A autora declara que “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das práticas curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e a realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (GOMES, 2012, p.102).

saber-poder que constituem essas instituições é o “que determina as formas e campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2010, p. 30).

Ainda que seja incipiente a leitura e a perspectiva curricular que atendam às relações étnico-raciais em sua concreticidade (dando como exemplo a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008), faz-se pertinente desenvolver pesquisas e formações continuadas que agreguem os suportes educacionais para desconstruir conceitos preconceituosos e retrógrados em prol de uma positiva representação da população afro-brasileira nos currículos e nos materiais didáticos. Nesse caso,

É necessário reconhecer as mudanças nos discursos que envolvem a população negra no século XX e reconhecer que a aprovação de leis melhora a representação social dos negros e das negras no Brasil. No entanto, é necessário perguntar como essas diferenças, que foram historicamente construídas, ancoram discursos e as práticas materiais na atualidade. (FELIPE, 2015, p. 339).

Por conseguinte, a compreensão afinada dos elementos curriculares e históricos do Projeto Político-Pedagógico do campo da pesquisa permitiu dialogar com os elementos sócio-históricos do particular para o geral, compreendendo que a história da população negra na trajetória educativa não ocorreu hierarquicamente, mas após muitas conquistas, forças e resistência, sendo o documento citado um elemento resultante desses entraves superados pela mobilização do movimento negro e dos movimentos sociais. É pela apreensão dos dizeres e falas advindas dos questionários e das entrevistas, igualmente pela observação da prática curricular de duas professoras, que discutiremos esses quesitos na ótica metodológica da teoria foucaultiana.

### **4.3 O caminho metodológico a partir da leitura de Michel Foucault e dos Estudos Culturais**

Os estudos foucaultianos são fundamentais para a construção e análise dos dados deste escrito. A teoria de Michel Foucault, mais precisamente a Análise do Discurso, é a perspectiva metodológica utilizada como suporte analítico sobre os dizeres e as falas advindos no campo da escolarização quilombola, do currículo e nas correlações identitárias sobre a negritude e a alagoanidade. Esse prisma metodológico foi escolhido por oferecer um caminho próprio, no qual seu relevo teórico trata o sujeito pelo mote da pós-modernidade, sem desalinhar os aspectos históricos, porém criando descontinuidades que incitam olhares para o que não está

acabado, desverticalizando durezas metodológicas mediante a crítica à racionalidade e ideário totalizante do método (COELHO JÚNIOR; MENDES, 2015).

Somado às compreensões anteriormente citadas, atrelamos o discurso dos sujeitos pesquisados e suas observações aos aspectos imersos no currículo da escola estudada e nas práticas curriculares de professores e professoras, percebendo que o currículo forma identidades e subjetividades, além de permitir o reconhecimento de si mediante a compreensão de sua identidade quilombola no qual “esse tipo de abordagem é caracterizada como histórica, na perspectiva não tradicionalista que sequencia os fatos e os enredos de modo linear, mas compreendendo a história como um acontecimento” (SILVA, E., 2014, p. 149).

Escolher a Análise do Discurso como método de análise de dados nos direcionou a investigar o que é o discurso. Concordamos com Foucault (2007) quando o filósofo afirma:

O discurso nada mais é do que [...] uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2007, p. 49)

Ao tratar o discurso como verdade, Foucault afirma que ela passa pelo desejo e pelo poder. Dessa maneira, o discurso carrega a verdade, e o que é dito vai além das palavras; ainda que estes sejam formados por signos linguísticos, eles não estão limitados à língua. Fischer (2001) afirma que o discurso supera as letras, frases, tem uma dinâmica própria, e analisá-lo requer perceber as relações históricas no corpo discursivo, compreendendo que não há nada oculto, e sim é descortinado pelos enunciados em que o discurso circula. Eduardo Silva (2014) traz os enunciados como unidades do discurso e

No campo discursivo da educação, os enunciados que surgem, através das superfícies de aparecimento, são diversos e tratam de vários e determinados assuntos: formação do educador, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, didática, proposta pedagógica, festão, currículo etc. Por isso é preciso recortar e demarcar o objeto e delimitar o *corpus* para a análise. (SILVA, E., 2014, p. 154, grifo do autor).

Os discursos dos sujeitos da pesquisa compõem eles com uma pluralidade de experiências, estes não estão desassociados das variadas relações, sejam na escola, na

sociedade e consigo mesmos; e ainda que as práticas curriculares de professores e professoras sejam o mote da pesquisa, é no discurso que elas se realizam e se materializam. Assim, os discursos das práticas curriculares não serão restritos aos componentes das aulas ou disciplinas específicas, mas aos feixes de enunciados que integram os discursos, na sua singularidade de modo a identificar e “determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados” (FOUCAULT, 1995, p. 31). Assim, os dados serão interpretados como acontecimentos discursivos no qual os enunciados são unidades que advêm dos discursos dos participantes da pesquisa.

Com isso, a metodologia foucaultiana contribui para entender a fluência das falas nas práticas curriculares de professores e professoras, observando as peculiaridades e relações de poder que integram os discursos, descortinando informações que estão para além do que está exposto “no decorrer dos dias e das trocas [...], para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2007, p. 22, grifo do autor).

É na trajetória dos elementos componentes da ação educativa das práticas curriculares de professores e professoras de uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte que se pretende identificar de que forma seus discursos estão atrelados à identidade quilombola, suas vivências no âmbito escolar nas construções e desconstruções por meio do conhecimento, entendendo a variabilidade de discursos cotidianos e acontecimentos que podem emergir da ação educativa sustentada nas diversas formas de inovações e possibilidades de organização de saberes e identidades, no qual “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26).

#### 4.3.1 Os Estudos Culturais como suporte metodológico para a compreensão das práticas curriculares

Entendendo a densidade e a pluralidade que envolve o contexto social e escolar, os Estudos Culturais vêm inseridos como elemento fundamental para compreender os discursos das práticas curriculares de professores e professoras da escola quilombola estudada em Santa Luzia do Norte. O destaque dessa teoria vem não fixo apenas como componente teórico, mas como suporte interdisciplinar que colabora para a percepção de uma sociedade e de suas espacialidades, a exemplo do espaço de escolarização quilombola. A singularidade do DNA quilombola do lócus estudado converge no convexo em que a cultura não é unitária, mas é

uma junção de aspectos que podem convergir ou divergir, dependendo do seu mote de abordagem e dos objetivos simbólicos que a compõem. Dessa forma,

A cultura como universo simbólico será, então, da maior importância na compreensão da realidade social humana. O significado desse imenso passo na compreensão da diversidade sociocultural dos diferentes povos na face da terra não pode ser negado; porém sua erupção no cenário científico e no senso comum de seu tempo não significou uma mudança efetiva nas relações concretas entre sociedades e culturas. (GUSMÃO, 2008, p. 61).

Percebendo essas observações, é que apontamos como exemplo a ausência e retirada de temas nos aportes curriculares que envolvem religiosidade afro-brasileira, gênero e outros variados temas que, majoritariamente, não são discutidos nos adjetivos teóricos da tradição. Dessa problematização que faz com que as relações entre a cultura, os saberes e os discursos curriculares precisem de uma descolonização que permita a valorização nos momentos de ensino-aprendizagem, em que as diferenças variadas, inclusive as culturais, estejam inseridas nos espaços escolares, refutando – sempre que necessário – o embarreiramento da tradição em detrimento das relações socialmente construídas e diversos modos de ser e viver.

Os Estudos Culturais e sua gênese britânica, ao longo do tempo, conseguiram produzir e problematizar aspectos culturais não se limitando a eles, perpassando momentos e motes teóricos em sua composição. No Brasil, os Estudos Culturais foram um acontecimento no campo da educação a partir dos anos 1990, que geraram investigações sobre aspectos que pertencem à sociedade, de forma que suas conexões teóricas sejam explanadas e ampliadas, criando cisões discursivas arraigadas em binarismos e interpretações duras e canônicas (WORTMAN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Ainda que sua formulação não esteja restrita a conceitos unos, concordamos com Johnson (2006) que os Estudos Culturais, ainda que tratem dos componentes históricos das mentalidades, como também das subjetividades e modos de vida, estão perpetrados nas relações sociais, observando as disposições culturais, o poder não em seus fragmentos, mas em suas interconexões em espaços plurais, dentre eles, a escola.

Tratar dos Estudos Culturais na educação agrega tematizações que têm nas suas interfaces de explicações discursos politicamente engajados, buscando usufruir seus aspectos em diferentes narrativas, como as práticas curriculares de professores e de professoras, entendendo-as como atividades intelectuais comprometidas com a formação de seus discentes, tentando as configurações históricas, políticas, culturais, societais que acabam por influir em

seus saberes escolarizados, podendo contestá-los, ressignificá-los e transformá-los em saber de experiência em uma pluralidade de áreas de estudo, dentre elas, a pedagógica. Por isso,

os Estudos Culturais fornecem um fértil terreno teórico para assumir a pedagogia como um ato de descentramento, uma forma de trânsito e de cruzamento de fronteiras, uma forma de construir uma política intercultural na qual ocorram um diálogo, uma troca e uma tradução entre diferentes comunidades, entre fronteiras nacionais e entre limites regionais. (SIMON, 2009, p. 95).

É nessa visão que tentamos dialogar os aspectos intelectuais acadêmicos como também as referências culturais e seus efeitos nos demais âmbitos sociais, destacando os espaços considerados marginais e periféricos, trazendo engajamentos como composição de análise. Ainda que a gênese deste estudo seja internacional, a sua adaptabilidade às discussões sobre práticas curriculares e teoria foucaultiana nas perspectivas da afro-alagoanidade com elo nos saberes do artista plástico José Zumba, favorece uma imersão na teoria do currículo como forma de crítica dos saberes que ainda são silenciados nas escolas em detrimento do que é tido como importante à formação do cidadão para o mercado de trabalho.

Essa crítica é importante por suscitar provocações nas tramas dispostas e transfiguradas em dispositivos e espaços escolares que acabam por cimentar as tradições de um sistema social hegemônico que pode agregar e cercear, excluindo outros olhares, conhecimentos e modos de se fazer educação (JOHNSON, 2006). Esse intento nos subsidia na análise dos discursos de professores e professoras na percepção de que “as instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural” (SANTOMÉ, 2009, p. 175).

A importância dos Estudos Culturais advém desde a percepção de que o processo de conhecimento vem sendo introjetado pelas diversas relações, inclusive as de poder, no qual o currículo torna-se verticalizado e legitimado pelos interesses institucionais sobre a formação do cidadão; e com a teoria de Michel Foucault, ambos os aportes metodológicos subsidiarão a compreensão sobre os ditos de professores e professoras e suas práticas curriculares, em uma simbiose de percepções sobre currículo, poder, subjetividade, vontade de verdade, identidade, saber, entre outros motes presentes nas ações e nos conteúdos escolares. Essas características e enunciados transdisciplinares e “antidisciplinares” fazem com que os Estudos Culturais e a abordagem foucaultiana sejam cômguas já que “não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 2).

Assim sendo, Mestre Zumba é o acontecimento interdisciplinar sobre os saberes locais, curriculares e culturais. Sua história e seus quadros assinalam aspectos alagoanos e brasileiros que oferecem arcabouços para possíveis aprendizagens e percepções dos sujeitos. Nas estradas da negritude e da alagoanidade, Mestre Zumba foi um notável artista plástico que, em sua arte, vocalizou “uma Alagoas” negra, sua religiosidade e cultura; ainda que sua trajetória tenha sido de muito esforço e resistência, seu talento continua contando história e suplantando saberes muitas vezes desconhecidos e renegados pelos currículos escolares.

Ao desconsiderar a biografia de Zumba, como também de outros sujeitos e aportes da cultura local, os currículos escolares produzem silenciamento, exclusões, ausências. Não apenas de conteúdo, mas de saberes, experiências, representações que poderiam suplantar o processo de escolarização como a autoconstrução do sujeito e sua história e cultura. Essas ausências acabam por serem produzidas social e educacionalmente, fazendo com que a escola esteja “na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência” (SANTOS, 2002, p. 249). Sendo assim, discutir a cultura alagoana e sua historicidade entremeando as contribuições de Mestre Zumba se faz primordial não apenas para que este seja percebido como o sujeito importante que foi e ainda é, mas para que estimule e fermente em outros sujeitos – da escola básica até à academia – o olhar sobre a identidade e a contribuição de muitos outros referenciais pouco divulgados de nossa cultura e/ou até desconhecidos dos espaços formais e informais de educação.

Méro (1986, p. 171) referencia Zumba citando sua sensibilidade artística, descrevendo-o como um “pintor primoroso, dentro de uma temática ‘primitivista’ com arrancadas positivas para o tema erudito”. Ele completa seus dizeres sobre Mestre Zumba como um homem

de cor preta, ele o mestre Zumba procura, concretizar nas suas telas a pujança criativa de sua raça nobre, essa raça que tem dado tanto para a grandeza de nossa pátria. A sua inteligência aguçada, o seu poder de criatividade, a sua sensibilidade suave e levemente demonstradas no seu produto de arte. (MÉRO, 1986, p. 171).

Ainda que seja difícil encontrar material sobre Zumba, esse resgate sobre seu percurso artístico é fulcral, pois incita na busca por mais informações sobre sua trajetória, como também estimula a investigação sobre outros sujeitos que podem ser desconhecidos, mas que muito contribuíram e valorizaram a cultura alagoana. O artista chegou a dizer em uma de suas últimas entrevistas que “fazer pinturas para mim não é fazer milagres como a multiplicação

dos vinhos e dos pães. Minha substância são os pincéis, as tintas, as telas e as cores” (ZUMBA apud TICIANELI, 2016, n. p.).

Na Figura 9, Mestre Zumba sendo entrevistado, em 2 de setembro de 1988, pelo semanário Última Palavra.

**Figura 9 - Mestre Zumba em 1988: entrevista para o Semanário Última Palavra**



Fonte: Ticianeli (2016).

Ainda que sua notoriedade artística seja um dos motes neste escrito, é importante salientar que seu talento foi utilizado como subsistência para ele e sua família. Sua pintura levava alimento para sua casa e beleza para os compradores. Zumba faleceu por problemas de saúde adquiridos pelo chumbo contido nas tintas que usava. Um artista que pintou Alagoas, sua negritude e seus sujeitos tem suas peças espalhadas por museus, residências e colecionadores que imortalizaram este pintor e seu olhar peculiar nas artes plásticas.

Destarte, suas experiências culturais presentes em suas obras colaboram para a compreensão educacional local e brasileira, percebendo que a aprendizagem e o conhecimento ocorrem por diversas situações e não estão segregados somente na perspectiva macro dos saberes. Por esse motivo, partimos do pressuposto de que as práticas curriculares de professores e professoras do lócus estudado reconhecem a importância das experiências e saberes produzidos pelas culturas negras como somatórios para aprendizagens interdisciplinares nos espaços de escolarização, de maneira a contribuir para o conhecimento, empoderamento e representatividade da identidade do afrodescendente e do afro-alagoano,

levando em consideração que “conhecer narrativas de vidas [...] tão dramáticas e tão precarizadas, será uma forma de conhecer a docência real, o trabalho real” (ARROYO, 2011, p. 72).

Podemos refletir que o não uso dos aportes de Zumba nos currículos tanto da escola quilombola pesquisada como do currículo macro em questão é estreitamente ligado ao paradoxo do saber dominado (ou institucionalizado) e aos saberes locais (singulares). Em Foucault (1979), interpretamos que os saberes locais, ainda que sejam desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências, contribuíram para que despertasse uma crítica em relação aos saberes eruditos, de forma que houvesse uma genealogia que conecta os conhecimentos eruditos e o das pessoas. Essa crítica e essa genealogia constituem o saber histórico da luta de modo que ele só pode ser realizado com a “condição de que fosse eliminada a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com seus privilégios de vanguarda teórica” (FOUCAULT, 1979, p. 97).

Com isso, pensar a prática curricular como um discurso do professorado faz com que entendamos sua importância na ação educativa intermediada pela identidade e subjetividade daquele que ensina, comportando uma microfísica de poderes institucionalizados que reverberam nos conhecimentos transmitidos aos alunos e alunas nas disciplinas e conteúdos mediados pelas práticas curriculares.

Concordamos com Foucault (2010) que a disciplina é uma tecnologia de poder que tem seus efeitos sobre os indivíduos veiculados por intermédio do saber. Diz o filósofo que “temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz, ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade” (FOUCAULT, 2010, p. p. 185). Dito isso, consideramos a prática pedagógica como uma verdade produzida por docentes na sua didática, com a compreensão de que a docência é imbricada, objetiva, e subjetivamente, pelo saber/poder transmitir o conhecimento que detém.

Em Foucault, a verdade não está desassociada do poder. Ela é produzida em cada sociedade e seus discursos podem ser acolhidos e aplicados como regime verdadeiros. A efetivação da verdade percorre a história em forma de discurso, em que esta “já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*” (FOUCAULT, 2007, p. 15, grifos do autor). O autor faz um percurso histórico no século VI a partir dos poetas gregos, para dizer que o discurso verdadeiro foi deslocado de enunciação para enunciado, direcionando os dizeres “para o seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (FOUCAULT, 2007, p. 15).

Por esse motivo, as falas dos sujeitos pesquisados podem revelar os saberes e as experiências culturais sobre suas práticas curriculares; “observar essas práticas produzidas nas relações de saber/poder de determinada época e descrever os enunciados considerados verdadeiros, que estão presentes no cotidiano, interpelando os sujeitos e produzindo determinadas formas de viver” (ALVES; PIZZI, 2014, p. 84).

Desse modo, traremos os dados obtidos dos instrumentos da pesquisa que serão analisados com base na teoria foucaultiana para compreender as práticas curriculares e a relação de Mestre Zumba com as identidades negras locais, estabelecendo percepções sobre os dizeres proferidos e seus efeitos na microfísica do espaço educativo investigado.

#### **4.4 As práticas curriculares de docentes e seus olhares sobre as experiências culturais negras e saberes quilombolas**

Como mencionado, concordamos que as práticas curriculares são expressões docentes que subsidiam a atividade em sala de aula. Ainda que a escola seja uma instituição demarcada pelos reflexos e heranças da modernidade, sua dinâmica é ímpar e diferenciada, em um ambiente de reprodução de conteúdos e ideários sociais capitalistas em que se faz necessário adentrar a estrutura de um sistema e suas diversas formas de poder coexistentes. A sala de aula é um ambiente de materialização desses poderes por meio das práticas pedagógicas e dos conteúdos curriculares. Nesse ponto de vista:

A sala de aula, como local tradicionalmente privilegiado para o(a) docente gerir as atividades curriculares, em se caracterizando como espaço de maior disciplinamento (controle) o qual é considerado como pré-requisito para o bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Tendo como pressuposto este critério, ela pode ser percebida como território de relações de poder, geralmente tensas, em que o(a) professor(a) luta constantemente para manter este ambiente sob seu controle. (LUSTOSA; ANDRADE; LOIOLA, 2001, p. 132).

Ainda que a sala de aula seja um ambiente passível a ser controlado e influenciado por professores e professoras, isso não seria viável sem os mecanismos de controle, a exemplo da disciplina. Foucault (2010, p. 134) descreve a disciplina como uma “anatomia política do detalhe”. Essa categorização vem por influir na multiplicidade de processos em uma configuração em que “a escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no

processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2010, p. 159). Diante do exposto, problematizaremos as práticas curriculares sem esquecer que elas acabam sendo aparatos de controle naturalizados no fazer educativo.

É neste momento que adentraremos as falas e dizeres das professoras e dos professores pesquisados. Os primeiros dados a serem analisados advêm dos questionários, respondidos pela maioria dos funcionários entre 2015 e 2016, sendo alguns não entregues por motivos já revelados. Como esta pesquisa aborda as vivências negras e as experiências culturais desses sujeitos, escolhemos começar a inserir suas falas sobre motes como currículo, de forma que possamos compreender quais são suas percepções e como isso influi em suas práticas no lócus da pesquisa, correlacionando, por meio delas, a teoria foucaultiana e os Estudos Culturais.

Cada participante conceituou currículo à sua maneira, como poderemos observar no Quadro 2:

**Quadro 2 - Apreciação dos dados dos sujeitos pesquisados sobre o currículo**

<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>
Dona Zumba	Pedagoga e Psicopedagoga	Conjunto de saberes que proporciona o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma forma contextualizada e significativa
Kika	Pedagoga	E a organização e projeção dos conteúdos os quais irei transmitir aos meus alunos
Sorridente	Pedagoga	Um documento que norteia sobre os assuntos e conhecimentos interessantes para os alunos de uma dada comunidade/escola aprenderem
Zi	Pedagoga e Psicopedagoga	Para mim, currículo é uma atividade produtiva com práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, com ações (aquilo que fazemos) e como aprendemos. Não é só transmissão de conteúdos e conhecimentos, tem caráter político e histórico, constitui relação pessoal no sentido de constituir uma relação social entre as pessoas.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Com a organização das falas apresentadas, enumeraremos as considerações obtidas nos questionários, analisando-as e discutindo-as na ótica da teoria foucaultiana e outros autores. Iniciaremos com a fala de Dona Zumba.

- 1) “Conjunto de saberes que proporciona o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma forma contextualizada e significativa.” (Dona Zumba).

No que se refere ao conceito de currículo, Dona Zumba destrincha sua conceituação pelo olhar contextual e significativo do currículo, ainda que seu dizer tenha sido restrito aos elementos de leitura e escrita. Podemos perceber a enfática direção ao ler e escrever, comumente priorizado nas escolas e nos instrumentos de avaliação em larga escala. Contudo, é importante destacar quando a professora menciona as palavras “contextualizada” e “significativa”. É possível interpretar como é construído o olhar local para a escolha dos saberes pela professora. Nesse contexto, podemos correlacionar sua conceituação do currículo com elementos engendrados no fazer educativo sem afastar sua dureza institucionalizada, no qual o saber (a leitura e escrita) é pensado a partir da realidade dessa docente e da conjuntura de seus alunos e suas alunas.

Arroyo (2011) afirma que a identidade docente também é formada por recortes do currículo. Seja por influência dos conteúdos, diretrizes, normas, o currículo acaba por esquadrihar o ideário da formação docente. Por esse motivo, esse é um campo de disputa por quatro indicadores principais:

primeiro: O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. [...] Segundo: A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. [...] Terceiro: há ainda um motivo mais particular e que nos toca de perto para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre o currículo e o trabalho docente. [...] Quarto: Essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes (ARROYO, 2011, p. 14-17).

Sendo o currículo fulcral na formação e profissão docente, ele se amolda como (de)limitador nas práticas curriculares, amparando-se na ação educativa, seu discurso normatizador e oficializante corrobora a escolha de saberes que acaba por mediar o que é considerado válido, científico e desejável, pois ele “confia à experiência o encargo de dar conta da emergência histórica das formas e do sistema aos quais ela obedece” (FOUCAULT, 2008, p. 117).

Ainda que a docência seja embargada por ideários macros das estruturas de poder, existem esforços contínuos que demonstram a concepção de docentes como agentes que

contextualizam à sua realidade conceitos e conteúdos que lhes são entregues para transmissão de saberes, no qual os conteúdos, as diretrizes e outros disciplinadores compilados tornem possível:

o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica a sua eficiência. (FOUCAULT, 2010, p. 170).

Por esse quesito, é primordial perceber que a contextualização estabelece um atravessar da experiência e subjetividade docente nas percepções sobre o currículo, ainda que o poder o engendre e materialize na escola, compreendendo que aquilo que é vivido no espaço educativo pode vir a ser mote para transformações e posicionamentos que aproximem cada vez mais as práticas curriculares da identidade profissional docente, com as experiências mais aproximadas do seu alunado e sua realidade e cultura. Vejamos o que disse a próxima participante, a professora Kika.

- 2) “É a organização e projeção dos conteúdos os quais irei transmitir aos meus alunos.” (Kika).

Aqui, a autonomia vem híbrida na fala da docente. Kika se posiciona como transmissora de conteúdos organizados e projetados para esse fim. O crivo presente na colocação de seu discurso interpela questões subjacentes à condição da transmissão do conhecimento. Dessa maneira, depreendemos o currículo como suporte para a prática pedagógica, na qual sua atuação profissional está estreita ao papel que este lhe atribui. “Num nível mais sutil, o papel dos professores está de alguma forma prefigurado pela margem de atuação que a política lhe deixa e o campo no qual se regula administrativamente o currículo, segundo os esquemas dominantes das mesmas.” (SACRISTÁN, 2000, p. 32).

Aqui, a prática curricular perfaz uma manutenção sobre o currículo, reafirmando-o, ritualizando-o por meio de seu agir pedagógico. O poder veiculado pela atividade pedagógica docente é lido de maneira que a pauta curricular exerce poder sobre os alunos e as alunas mediante as rotinas que envolvem os saberes, as disciplinas, a sala de aula e o espaço educativo, visto que

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2007, p. 44-45).

A leitura de Foucault (1979) colabora para reforçar que a função da educação é reproduzir, ritualizar, transmitir os conteúdos. Semelhante ao que mencionou a professora Kika, é possível conjecturar, na confluência interpretativa do escrito do filósofo, a institucionalização dos saberes e sua afixação de modo que o sujeito acaba por aderir aos mecanismos regulatórios que atuam sobre os sujeitos e vice-versa, a ponto de terem sido naturalizadas. Seus efeitos ocorrem como uma reação em cadeia, na dinâmica cotidiana, no qual os integrantes desse processo “sofrem seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou por ele próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1979, p. 183-184).

Sendo assim, consideramos a transmissão do conhecimento como uma ação pedagógica mediada pela seleção dos conteúdos escolares, atravessados pelos mecanismos de poder que colaboram na constituição de sua prática curricular. Essa percepção insere outros sustentáculos que suplantam a narrativa escolar oficializante, com saberes, muitas vezes, ausentes e longe dos aspectos locais, citando um sentido crítico vinculado entre conhecimento, poder e autoridade sobre a produção dos motes estudados. A seguir, podemos perceber a aproximação dos ditos acima com a apreciação feita pela próxima participante.

- 3) “Um documento que norteia sobre os assuntos e conhecimentos interessantes para os alunos de uma dada comunidade/escola aprenderem.” (Sorridente).

Pensar no currículo aproximando-o para o lugar em que ele é utilizado nos aproxima da leitura de Silva (2010) que o trata como um documento de identidade intencionado. Fazendo uma ponte com a comunidade remanescente quilombola, é possível apreender que a realidade dos alunos acaba por ser referência com os saberes ensinados pela professora. Isso denota uma visão crítica sobre a leitura curricular, em que, seja nas práticas, seja nos conteúdos, as identidades são aportes educacionais que integram esse contexto. Sua perspectiva de como ele ocorre como prática curricular favorece a reflexão sobre elementos que, possivelmente, seriam descartados se não tivessem o rigor da normativa do currículo, contribuindo para a reificação de saberes sujeitados, desqualificando-os.

Foucault (1999) expôs sobre os saberes sujeitados por meio da percepção dos discursos psiquiátricos e da medicina, citando que esses conhecimentos, por serem considerados não conceituais, acabam inferiorizados. Nessa conjectura, o saber sujeitado é o “saber das pessoas”, e é sobre ele que a crítica é feita. Dessa forma, é possível compreender que os saberes institucionalizados são balizados conforme a conjuntura da comunidade escolar em uma espécie de genealogia como “acoplamento desse saber erudito e desse saber das pessoas [...] e memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1999, p. 12-13).

Tendo em vista que as mudanças realizadas nas diretrizes e Parâmetros Curriculares são elaboradas em detrimento de um projeto de sociedade, a condição do trabalho docente precisa ser valorizada para que o professor e a professora sejam autores e utilizem sua bagagem de saberes e vivências como aportes curriculares com seus educandos e educandas, levando outras possibilidades para a prática pedagógica e para a realidade escolar.

Essa argumentação atinge as subjetividades e experiências entre docentes e alunado e seus conhecimentos de vida considerados não eruditos no mesmo território institucionalizado dos saberes científicos, no qual a docência é importante para a descentralização e a inclusão deles no cotidiano escolar como ato de resistência sobre sua identidade e a identidade dos alunos e alunas, acarretando uma espécie de

insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição sobre tudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. (FOUCAULT, 1999, p. 14).

As estratégias utilizadas nas práticas curriculares e nas pontes de transmissão de conhecimento fazem do currículo a bússola direcionadora do ensino-aprendizagem entre cadência de linguagens e representações do cotidiano escolar, conduzindo os saberes como vontade de verdade que se apoia:

sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como os sistemas dos livros da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais propriamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Essa vontade de verdade está correlacionada nas práticas pedagógicas e continuará a ser percebida na fala da próxima participante da pesquisa como está disposto abaixo.

- 4) “Para mim, currículo é uma atividade produtiva com práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, com ações (aquilo que fazemos) e como aprendemos. Não é só transmissão de conteúdos e conhecimentos, possui caráter político e histórico, constitui relação pessoal no sentido de constituir uma relação social entre as pessoas.” (Zi).

A fala de Zi nos oferece caminhos para pensar no currículo e suas significações. Ampliando a percepção dele para além da socialização de saberes, entendemos que o tópico curricular não é tratado como um resultado, e sim um processo de criação, no qual a relação pessoal é ponte entre os indivíduos e seu modo de vida, buscando não apenas os sentidos, mas seus significados. Compreendemos que os modos de vida e seus significados apenas adquirem sentido com o olhar sobre a cultura e também mediante a reflexão de quem a observa em seu lugar de acontecimento. Dessa forma, apoiamos-nos nas ideias de Silva (2001, p. 17), em que o currículo e a cultura são conectados por “uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais”.

Nos caminhos dos significantes e significados do lócus da investigação, faz-se necessário identificar as relações de poder que estão ligadas nessa trajetória, pois são diretamente responsáveis no processo de construção da identidade dos sujeitos, sejam elas identidades escolares, pessoais, culturais, sociais, políticas, etc. Assim sendo, na perspectiva da fala da professora Zi, as práticas curriculares ocorrem em um cenário histórico e político (que também é cultural), tendo em vista sua atividade docente em uma escola quilombola em comunidade remanescente de quilombos.

No tocante ao significado de currículo, destacamos na fala da docente o trecho inicial “para mim”, levando à compreensão de que as produções de sentidos e seus significados ocorrem quando o sujeito produz aquilo que ele deseja que o outro alcance, fazendo com que as relações sociais e as práticas curriculares, além de ações educativas, adquiram um caráter de discurso. Assim, é pelo discurso de sua prática que o currículo adquire um significado. Ele é ponte para a produção de ideários sociais, atribuindo sentidos para os indivíduos e sua identidade, avançando pela ótica de uma pedagogia política (KELLNER, 2009, p. 139).

As práticas curriculares pensadas na sala de aula têm nas disciplinas seus mecanismos de poder, no qual docentes e discentes têm sua identidade (per)formada nas relações

cotidianas, entrecruzadas nos conhecimentos escolhidos e no que motiva a escolha deles. Cada individualidade é atingida, diferentemente, pelo mesmo conteúdo, assim como cada identidade daquele espaço, visto que “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade, mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama ‘disciplina’.” (FOUCAULT, 2010, p. 185). A configuração da disciplina na escola acaba por organizar e ritualizar o cotidiano escolar. Ela é uma tática das relações de poder que auxilia na formatação do comportamento discente.

Essa circunstância faz germinar um aprofundamento sobre os ditos dos participantes deste estudo sobre a Educação Escolar Quilombola, tendo em vista suas particularidades locais e essa modalidade de escolarização. Os partícipes da pesquisa, em sua maioria, informaram que tiveram contato com a temática da Educação Escolar Quilombola durante sua formação inicial ou continuada, o que nos permite aprofundar sobre essa questão a partir da identidade escolar docente descrita pelos participantes da pesquisa. Assim, a leitura de seus discursos sobre a formação e suas práticas docentes na escola quilombola pesquisada nos aproxima de suas considerações sobre essa modalidade de escolarização e suas percepções como docente deste cenário educacional, como será exposto (Quadro 3).

**Quadro 3 - Falas dos sujeitos sobre identidade docente de uma escola quilombola pesquisada em Santa Luzia do Norte-AL**

<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DADOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>
Dona Zumba	Pedagoga e Psicopedagoga	Apesar de não haver uma grade curricular quilombola, permite-nos ter a satisfação em nosso trabalho pedagógico para não perder as raízes culturais
Kika	Pedagoga	Uma educadora privilegiada, pois há eventos em que se retratam todos os costumes quilombolas
Sorridente	Pedagoga	Fico feliz em poder contribuir um pouco que seja com a formação dos meus alunos, conscientizando-os do seu papel dentro de nossa sociedade
Zi	Pedagoga e Psicopedagoga	Eu me sinto desafiada a lidar com o diverso, com essa diversidade cultural, mas ao mesmo tempo realizada, pois acredito que a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos, o que se pressupõe uma interação com a identidade cultural dessa comunidade.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

- 1) “Apesar de não haver uma grade curricular quilombola, permite-nos ter a satisfação em nosso trabalho pedagógico para não perder as raízes culturais.” (Dona Zumba).

O discurso de Dona Zumba nos direciona para a compreensão das ausências e problemáticas que envolvem a profissão docente. A identidade da professora no cerne da escolarização quilombola é mencionada desde a não presença de um currículo quilombola. Ainda que sua identidade como professora seja um caminho “para não perder as raízes culturais”, ela percebe que essas raízes existem e é possível encontrá-las, e fazer isso é estar constantemente em contato com sua identidade. Dessa forma, concordamos com Pimenta (1997, p. 7), para quem a identidade docente

se constrói, pois, a partir da significação social da profissão [...], pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Essa atribuição de significar a docência como um lugar de reencontro com sua identidade pessoal expõe quanto o saber da experiência atravessa a prática docente em variados âmbitos, a exemplo da linguagem, do pensamento e da sensibilidade. Jorge Larrosa (2011) nos auxilia a perceber como a experiência infere em nosso sentimento quando está em contato com nossa formação, podendo ocorrer (ou não) uma transformação. Sobre a experiência, o autor declara que ela é o que o passa, não necessariamente sendo uma ação, mas como algo que o atravessa, tendo em vista que

A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. [...] Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção. (LARROSA, 2011, p. 22).

O pensamento de Larrosa (2011) pode ser percebido ao passo que a professora Dona Zumba afirma que a docência possibilita “ter a satisfação em nosso trabalho pedagógico para não perder as raízes culturais”, pois observamos que a docência possibilita acontecimentos discursivos correlatos com o lugar onde ela ocorre, de maneira que a escola quilombola em questão é um campo de reencontro entre identidade docente e formação (e transformação) do sujeito e suas relações de pertencimento nos territórios de atuação e convivência. Por esse

motivo, a Análise do Discurso colabora para apreender que o enunciado obtido no lócus pesquisado é um acontecimento discursivo que emergiu daquele lugar como um manifesto, ao mesmo tempo em que elucida a ausência do currículo quilombola no espaço educativo como uma interdição, fazendo com que os ditos sejam orientados de uma maneira diferenciada:

trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 1987, p. 31).

O discurso de Dona Zumba que estreita a docência na escola quilombola onde atua com suas raízes identitárias nos aponta elos como o que foi mencionado pela professora Kika, no qual a docência é tida como um privilégio que possibilita participar de momentos em que a cultura local do povoado Quilombo é contemplada como evento, sendo a cultura popular desse lugar um recanto de memórias, lutas, identidades subjetividades e representações, como é possível observar adiante.

- 2) “Uma educadora privilegiada, pois há eventos em que se retratam todos os costumes quilombolas.” (Kika).

À luz do que foi mencionado no depoimento anterior, percebemos a aproximação dos enunciados sobre a identidade quilombola ligada à atividade docente entre as duas professoras. Essa particularidade nos permite refletir sobre os elementos do discurso, compreendendo que suas falas apresentam aproximações que não se esgotam, ainda que tratem da mesma temática, pois seus ditos são resultantes de suas experiências como acontecimentos singulares e originais, apesar da aproximação de suas falas, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento” (FOUCAULT, 2007, p. 26).

Dessa forma, a fala de Kika aponta para uma face da docência em que suas raízes estão dissociadas de sua prática. Com isso, é possível compreender que, apesar dessa interdição, sua subjetividade está intrinsecamente ligada à sua ação educativa na escola quilombola desta investigação. Com isso, a partir de Foucault (2007), percebemos esse posicionamento como um procedimento de exclusão que faz com que o sujeito não possa falar sobre aquilo que quiser apenas, para quem quer que seja e em qualquer momento, pois seu discurso é produto de uma trama de acontecimentos ligados ao desejo e ao poder.

Ao explicar sobre os interditos no campo da sexualidade e da psicanálise, o filósofo cita ainda que o lugar em que o discurso ocorre é privilegiado e as interdições que o atingem acabam por confirmar isso. Portanto, ao retomar o apontamento de Kika sobre ser um docente em uma escola quilombola possibilita o resgate de sua ancestralidade, permite-nos dizer que seu “discurso não é apenas aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder pelo qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2007, p. 10).

É nesse caminho profundo entre identidade e subjetividade que as práticas curriculares ocorrem, não uma subjetividade dispersa, mas ancorada nos processos histórico-culturais afro-alagoanos que acabam por construir e repensar as particularidades desse território educativo e dos que fazem parte dele, contestando para quem vai esse conhecimento socializado nos seus espaços educativos, sua utilidade e possível utilização, como também para quem vai servir esse conhecimento oferecido aos discentes (SIMON, 2009), contribuindo com criticidade para a aprendizagem e a de seus alunos e alunas, como será dito pela professora Sorridente logo abaixo.

- 3) “Fico feliz em poder contribuir um pouco que seja com a formação dos meus alunos, conscientizando-os do seu papel dentro de nossa sociedade.” (Sorridente).

A professora Sorridente mencionou a importância da prática pedagógica não somente na formação propedêutica do sujeito, mas também em auxiliar no desenvolvimento desses discentes e seu papel social onde vivem. Concordamos com Nilma Lino Gomes (2005) ao afirmar que temas como relações étnico-raciais, ética, identidades, sexualidades e outros temas transversais não se reduzem ao curricular, mas esses conceitos estão nos processos de formação humana e no cotidiano. Dessa forma, ainda que as particularidades da escolarização quilombola estejam pautadas nas políticas públicas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sua dimensão formadora inclui a percepção dos sujeitos para que as práticas curriculares de professores e professoras possam agregar valores éticos e humanos colaborando para “que a escola se conscientize cada vez mais que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais” (GOMES, 2005, p. 147).

É nessa observação que percebemos a importância do enunciado para a Análise foucaultiana do discurso. Ainda que este trate do mesmo assunto, nesse caso a identidade

docente em uma escola quilombola, o acontecimento para cada participante é que delinea o sentido de seu discurso, pois ao

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 1987, p. 33).

O papel da educação e seus sentidos para o educador e a educadora são primordiais para entendermos suas considerações sobre sua atuação e conscientização como docente no local onde atua. Sua autonomia é importante para que seja possível conectar alunos e alunas a observar sua realidade como integrantes de onde estão, de como atuam e ser discente em uma comunidade remanescente de quilombos significa para eles. Para isso, faz-se necessário uma sensibilidade ética para horizontalizar sua atuação e perceber-se como integrante desse processo, uma vez que ao tratarmos a autonomia não é puramente a liberdade de fazer o que temos vontade.

A experiência dos professores e professoras precisa ser apreendida somaticamente como conteúdo de saberes e práticas curriculares, permitindo que suas especificidades unam a aprendizagem do alunado e educadores e educadoras, inserindo discussões sobre as relações étnico-raciais tanto no geral como no particular, uma vez que a representatividade e a ancestralidade negra sejam aportes fulcrais a serem tratados em uma comunidade afro-histórica, como a do Povoado Quilombo em Santa Luzia do Norte.

Nesse aspecto, a fala da professora Sorridente permite problematizar o lugar de fala do educador e da educadora. Gomes (2005) nos oferece suporte para reafirmar a importância da experiência do professor e questionar: “será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las?” (GOMES, 2005, p. 152). Dessa forma, o sujeito do discurso não é apenas aquele que fala, mas o papel que desempenha para além de suas ações em sala de aula.

Fischer (2001), na ótica foucaultiana em educação, afirma que o discurso docente vai além do que é considerado expressão, opinião, pois o sujeito é mais amplo que suas relações individuais. Assim, quando buscamos saber as considerações de uma professora sobre suas práticas curriculares em uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte, estamos indo mais além, adentrando aspectos como “o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva ‘posição de sujeito’

– suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes” (FISCHER, 2001, p. 208).

Por essas e outras contribuições, é que nos propomos a discutir as práticas curriculares em um espaço com uma bagagem histórica, mas ainda pouco abordada nos currículos nacionais. São esses professores e professoras, e muitos outros que mostram a realidade do fazer educativo e que precisamos saber quais são suas perspectivas sobre educação e currículo, principalmente em circunstâncias, em contexto de mudanças e implementação de ideários educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, afirmando que, no amparo dos Estudos Culturais, esses professores e professoras transmitem conhecimento, porém são agentes intelectuais do seu cerne de atuação, uma vez que os efeitos estão para além dos índices das avaliações escolares, mas também para sua sociedade e cultura (SIMON, 2009). Essas falas instigam um aprofundamento e uma procura sobre outros modos de educar e escolarizar, pois isso também é discurso, é relação e seus efeitos inferem diretamente no território escolar e na comunidade. A seguir, perceberemos o que a professora Zi tem a dizer sobre ser docente na modalidade de educação escolar quilombola em Santa Luzia do Norte.

- 4) “Eu me sinto desafiada a lidar com o diverso, com essa diversidade cultural, mas ao mesmo tempo realizada, pois acredito que a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos, o que se pressupõe uma interação com a identidade cultural dessa comunidade.” (Zi).

A docência é um campo profissional impregnado de discursos e diálogos, fazendo dela um campo de interação e experiências no qual a aprendizagem ocorre intermediada pela socialização dos conhecimentos e suas metodologias. A importância de conectar o real pensado (o planejamento) e o real vivido (a experiência) faz com que as práticas curriculares tragam à tona as tensões e as possibilidades de (des)construção de significados no trajeto educativo. Zi revela-se mediadora entre a identidade do povoado Quilombo e a diversidade cultural do lugar e seus alunos e alunas. Sua condição docente a faz observar o contexto amplo e da escola onde trabalha, tendo consciência da pluralidade que integra o lugar como as singularidades identitárias e culturais arraigadas da e na comunidade.

O conflito entre o desafio e a realização apresenta a significância e a percepção dos saberes escolares e experienciais, ou seja, entre o vivido e o pensado. Pôr esses tópicos em um campo de diálogo infere na autovalorização da docência e do sujeito docente, de modo que o conhecimento curricular e pedagógico caminhe para uma experiência real experimentada que

faz do docente e da docente metanarradores e autores de vivências pessoais e curriculares, privilegiando significados e conteúdos que colaborem para a interação dessas perspectivas para seus discentes. Em face dessa observação, podemos entender que o fazer educativo é diverso, compilado de tensões e contrassensos que, ainda assim, oportunizam aprendizagens diferenciais. Nele,

Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados. O aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos contraditórios, vivos, até dolorosos da experiência humana. O percurso escolar pode ser uma rica oportunidade para encontrar essa pluralidade de sentido no diálogo com a riqueza de conhecimentos sociais. (ARROYO, 2011, p. 133).

Quando aponta os contextos em que a sociedade é performada, Zi explana os sustentáculos que fazem parte dos discursos dos currículos escolares, mas não só isso. A interação do mundo escolar com a sociedade se dá institucionalmente, por meio dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, variadas metodologias, os livros didáticos, e entre outras maneiras de viver a docência, mostram-nos que não é suficiente seguir o currículo macro sem olhar para as particularidades (GOMES, 2005).

Essa percepção sobre as peculiaridades e particularidades que envolvem o trabalho docente em um espaço diverso e cheio de heranças sócio-históricas permite discutir como as práticas curriculares não são limitadas. Isso quer dizer que a diversidade presente no lugar o tira fora da contingência comum do que seria educar, instruir, ensinar. A instrumentalização de saberes se torna rasa para os demais elementos que comportam os fazeres docentes, implicando o quesito de que “o que domos e o que somos, o que foram e o que disseram de nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-se e os produz, para o bem ou para o mal” (FISCHER, 2001, p. 207).

Por esse motivo, ter uma análise contextual exogênica e endogênica do espaço em que ocorrem as práticas curriculares faz com que a docência em um campo contestado, complexo, com elementos pouco tratados nos documentos oficiais seja interpretada tanto como limite como possibilidade da ação educativa em que o currículo perpetue discursivamente como possibilidade e tematização de constituição do sujeito, no qual as relações de poder possam denotar uma vontade de verdade. Dessa forma, a Análise do Discurso vem como metodologia que “não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, como um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2007, p. 70).

A rarefação do discurso vem com denúncia da rarefação da docência, sendo necessária a reflexão entre ser docente e ser sujeito, de maneira que haja completude, e não disparidade. Com isso, o campo educativo está disposto em sua relação e esta interpela uma alfabetização da experiência a partir do lugar em que se atua, no qual “a experiência se abre ao real como singular. Isto é, como acontecimento. O acontecimento é, precisamente, o singular” (LARROSA, 2011, p. 17).

Assim é composta a docência na escolarização quilombola: como acontecimento não somente escolarizado e também cultural. Ainda que os sujeitos declarem aproximados pontos de vista, seus enunciados são únicos e singulares e suas práticas curriculares seguem esse percurso, colocando em ênfase seus discursos e modos de ensinar e aprender com os sujeitos participantes desse caminho.

Dessa forma, a especificidade de ser docente em uma escola de uma comunidade remanescente de quilombos faz com que a identidade do educador e educadora seja interpelada pelas heranças locais, de maneira que os conteúdos curriculares e as particularidades locais sejam aportes que introjetem bagagem para um rememorar crítico e reflexivo sobre ensinar e aprender em um espaço escolar como o citado. Essa percepção acaba por subsidiar uma busca para saber quais os referenciais que influenciam na escolha dos conteúdos que trabalharam e/ou trabalham na escola no município de Santa Luzia do Norte, como está disposto no Quadro 4.

Cada professora demonstrou suas considerações e suas aproximações no que estão correlatas com as referências utilizadas em suas aulas, porém com algumas especificidades. Destacamos que, ao dialogar com os sujeitos nos contatos iniciais sobre a pesquisa, foi dito que a Secretaria de Educação do município de Santa Luzia do Norte tem um currículo próprio que é distribuído para as escolas. Entendemos que esse subsídio, com os que são oferecidos pela escola, são os aportes iniciais utilizados para compor as práticas curriculares, além do Plano de ação, o planejamento escolar e os livros didáticos que agregam e ancoram as práticas curriculares das docentes de nossa pesquisa.

**Quadro 4 - Referenciais utilizados pelos professores e professoras nas aulas**

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FORMAÇÃO	DADOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Dona Zumba	Pedagoga e Psicopedagoga	Além do livro didático, trabalho com as abordagens de Piaget, Vygotsky, Wallon e Emília Ferreiro, a importância de alfabetização e letramento
Kika	Pedagoga	Pesquisas com a comunidade e materiais disponíveis na escola de algumas pesquisas antes realizadas
Sorridente	Pedagoga	Para planejar as aulas, procuro seguir o plano de ação existente na escola e, a partir daí, utilizar o livro didático da melhor maneira possível
Zi	Pedagoga e Psicopedagoga	É muito relativo. Destino a traçar estratégias para as minhas aulas com práticas pedagógicas, integrando o trabalho com a interação do conhecimento prévio do aluno e o meio em que está inserido, com diagnósticos, etc. Trabalho com algumas referências, Emília Ferreiro, Piaget, Wallon, Vygotsky, Jussara Hoffman, etc.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O Plano de Ação da escola quilombola pesquisada traz a identificação da escola com a organização dela como quadro estrutural e dos conhecimentos pedagógicos. O citado documento tem objetivos que atribuem metas do que se espera atingir no referido ano letivo. Este integra o PPP da escola e é atualizado constantemente, de acordo com a informação dos gestores. Algumas metas propõem combate ao analfabetismo, a aproximação dos pais com a escola, aproximação com a comunidade, colaboração com o professorado para desenvolver projetos voltados para a Educação Escolar Quilombola, obter resultados satisfatórios nas avaliações aplicadas ao MEC, trabalhos educativos visando ao combate a preconceito, à violência na escola, dentre outros. Tendo esses referenciais e os conhecimentos formativos das professoras que colaboraram para a construção desta pesquisa pudemos identificar a seguir a maneira que elas fazem uso desses suportes nos seus fazeres educativos.

As professoras Zi e Dona Zumba citaram teóricos que tratam acerca da psicologia educacional, como também a sociabilidade da criança. Ao expor a influência em suas práticas de Vygotsky, Piaget, Wallon e Emília Ferreiro, teóricos da psicologia da educação e Jussara Hoffman, no campo da avaliação, nota-se o uso do suporte ligado ao comportamento, à aprendizagem, afetividade, à linguagem das crianças e o modo de avaliá-las. Isso está

correlato não somente com o desenvolvimento das crianças, seus avanços e interações que ocorrem no espaço educativo. As teorias de aprendizagem são muito utilizadas como suporte para garantir o bom desempenho dos alunos e alunas no cotidiano escolar, de forma a agregar desempenho positivo nas avaliações em larga escala, a exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. A particularidade entre o discurso de Dona Zumba e Zi é que, respectivamente, a primeira afirma utilizar o livro didático somado às abordagens dos autores referenciados, enquanto a professora Zi afirma somar sua prática pedagógica ao conhecimento prévio do aluno e o lugar onde ele se encontra.

Ainda que o livro didático seja um instrumento para mediar ensino e aprendizagem, ele tem sido mote de diversas pesquisas que o apontam como compilação de saberes que pouco se aproximam da realidade dos alunos e alunas, além da pouca abordagem de seus conteúdos sobre a representação do negro no livro didático. Porém destacamos a fala de Zi quando diz que, igualmente entre os teóricos da psicologia da educação, busca no conhecimento prévio do aluno também somatizar para a criação de seu planejamento.

A importância da confluência dos conhecimentos pedagógicos com a compreensão dos saberes prévios do aluno colabora para um possível avanço que para ao pensar o mesmo para todos de forma unívoca. Pensar nas diversas formas de construção de saber admite um trânsito de ideias e projeções em que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem possam continuamente adquirir e reforçar várias formas de relação com o saber em constante movimento, fazendo assim que os docentes e as docentes apenas não escrevam o que o aluno deva saber, mas permitam-se e também a seus alunos e alunas se inscreverem como sujeitos de escuta, mas também de fala (MONTEIRO, 2002).

Dessa maneira, as referências utilizadas nas práticas curriculares das professoras pesquisadas são introjetadas pelas instituições, mas não apenas por elas. Algumas das falas apontam o conhecimento do aluno e da comunidade como construtivo e constitutivo da gama de conteúdos oferecidos no contexto de sua ação educativa em busca de uma possível materialidade e consciência para abarcar o conhecimento necessário qualitativo e quantitativamente, no que se refere às metas do Plano de Ação sobre as avaliações do MEC pelos índices e avaliações em larga escala.

Os projetos pedagógicos para estimular a leitura e a escrita da língua portuguesa e da matemática, o combate ao preconceito, a violência, buscam inserir com a questão quilombola dentro da escola suportes que perpetrem nas práticas curriculares uma pluralidade de fazeres e metodologias inclusas no cotidiano para atingir metas de aprendizagem e compreensão do conhecimento do alunado para a instituição como para a comunidade, em uma

afroperspectividade interdisciplinar de expressões contidas nos saberes escolares e prévios daqueles que os transmitem e para os que são transmitidos para além da textualidade, mas como discurso e realização. Isso que concretiza a vontade de verdade nas escolhas do que é ou não é inserido na sala de aula.

Essas considerações interpõem características de controle e discurso nas disciplinas, de maneira que o professorado medeia por métodos, técnicas, conhecimentos que podem ser aceitos ou não à medida do enunciado e daquilo que lhe é proposto. Assim, a sala de aula e os conhecimentos utilizados nesse território educativo são analisados discursivamente nas suas discontinuidades, ou seja, entre encontros e desencontros, como também em suas exterioridades, compreendendo o que está posto na sua regularidade tendo em vista suas possibilidades de significação (FOUCAULT, 2007).

Com essa compreensão, mergulhamos na perspectiva do currículo em confluência com a Educação Escolar Quilombola local, buscando saber se a história do município de Santa Luzia do Norte estaria inclusa nas suas aulas, investigando se há influência desse aspecto nos conteúdos socializados na sala de aula. As respostas trouxeram informações que se atravessam, porém se ignoram e também se afastam e é nesse perfil de discursividade que faremos uma análise dos ditos pelas participantes nos quadros a seguir. Os Quadros 5 e 6 ajudarão a compreender as consonâncias e dissonâncias que interpelam os ditos acima pelas professoras para que haja a compreensão dos textos e contextos dispostos para o entendimento da influência da comunidade onde a escola pesquisada está situada e suas relações com os saberes locais. No Quadro 5, estarão os ditos das partícipes sobre os conteúdos locais de Santa Luzia do Norte trabalhados em sala de aula.

A intenção de ter colocado as falas sobre os temas referenciados acima próximos uns dos outros é problematizar sobre o conhecimento local e o conhecimento pedagógico. No Quadro 5 percebemos que ao perguntar a influência dos conteúdos locais do Povoado Quilombo na construção dos conteúdos socializados em sala de aula, podemos observar que a fala das três primeiras professoras acusam a não relação dos conhecimentos locais com os aportes direcionados para as aulas. Já no Quadro 6, à pergunta se as professoras utilizam os conhecimentos locais e do município de Santa Luzia do Norte em suas aulas, elas responderam sim, ou seja, essa dissonância fez com que percebêssemos lacunas entre o que é considerado saber.

**Quadro 5 - A possível influência dos conteúdos históricos da comunidade e do município de Santa Luzia do Norte e a transmissão desse conhecimento em sala de aula**

<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DADOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>
Dona Zumba	Pedagoga e Psicopedagoga	Não. O trabalho pedagógico consiste de acordo com o material didático escolar. Há atividades extraclases sobre pesquisas, porém não satisfatórias
Kika	Pedagoga	Não. Aproveito as informações sobre a história dos quilombolas pra enriquecer meus conteúdos aplicados em meu dia a dia
Sorridente	Pedagoga	Deveria influenciar, no entanto desenvolvemos o currículo normal como todas as outras escolas do município. Contudo, sempre que possível, ênfase nas aulas questões da cultura dos negros
Zi	Pedagoga e Psicopedagoga	Evidente que sim. Há uma conexão dos conteúdos. Incorporamos em nossa prática elementos históricos culturais da nossa cidade e comunidade local, reforçando o reconhecimento dos nossos alunos com a identidade quilombola.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

**Quadro 6 - Questionamento sobre o uso dos saberes da cultura local alagoana e do município de Santa Luzia do Norte pelas professoras participantes**

<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>DADOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>
Dona Zumba	Pedagoga e Psicopedagoga	Sim. Sobre o bairro Quilombo de forma significativa, suas tradições e economias
Kika	Pedagoga	Sim. Sempre que se faz necessário, isso acontece
Sorridente	Pedagoga	Sim, sempre que possível, fazendo relação com a disciplina trabalhada procuro trazer para as crianças conhecimentos de nossa cultura
Zi	Pedagoga e Psicopedagoga	Como trabalho também de forma sequenciada, essas questões da cultura local são planejadas com ações, privilegiando o resgate da nossa cultura, favorecendo o processo do aprender.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No Quadro 5, as citações de Dona Zumba, Kika e Sorridente apontam não haver a influência dos saberes locais com os conteúdos em sala de aula. No Quadro 6, as entrevistadas afirmaram que utilizam em momentos diversos, esporadicamente, os conteúdos alagoanos e do município de Santa Luzia do Norte. Esses discursos incitam a percepção de como é majoritariamente utilizado o currículo macro e os materiais didáticos na sala de aula, interpelando o conhecimento local como transversalidade nas relações de saber escolar.

Nos Quadros 5 e 6, percebe-se um hiato quando as professoras apontam as relações subjetivas que compõem as relações sociais, neste caso, as relações com o saber, com o mundo e consigo mesmo (CHARLOT, 2000). A aproximação de um substrato cultural no currículo escolar da escola quilombola existe, mas ele é secularizado, levando-nos a entender o saber local como subalterno ao currículo macro do município.

Embora os discursos das professoras apontem a não influência dos saberes locais nos conteúdos de suas aulas, adiante elas afirmam que esses mesmos saberes fazem parte de suas aulas, de modo que “na prática, o que acontece é um sutil jogo de intercâmbios entre elas. Elas não são vistas como exteriores em si, mas comportando cruzamentos, transações e intersecções”, conforme Escosteguy (2006, p. 147).

O material didático, o currículo unitário do município de Santa Luzia do Norte e os saberes instrumentais acabam por nortear a compilação de conteúdos utilizados pelas professoras, de modo que o enfoque seja direcionado para o projeto pedagógico da escola. A ancestralidade quilombola é arraigada de substratos educacionais que podem ser tematizados na liquidez do cotidiano e nos planejamentos das aulas, de maneira que inserir esses conhecimentos em sala possibilita implantar e implementar o empoderamento por meio do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a história e a ancestralidade citadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estejam na transversalidade dos conteúdos como no protagonismo da negritude como mote de conhecimento e outras perspectivas educativas nas quais a Educação Escolar Quilombola seja uma modalidade de escolarização que dialogue com os sujeitos para a “elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 8-9).

A possibilidade de o educador e a educadora inserirem os temas afro-brasileiros e afro-alagoanos nas suas práticas curriculares, entendendo suas especificidades e o néctar histórico que existe no solo de uma escola quilombola contribui para pensar e repensar a partir dos compósitos de socialização do conhecimento para o alunado.

Ao considerar essas percepções e materializá-las em suas práticas curriculares, podemos entender que o conhecimento relacionado com a negritude possa ascender da subalternidade, e os educadores e as educadoras são a ponte para a concretude dessa possibilidade.

A importância de ser tratada e reforçada a negritude nos territórios educativos quilombolas vem decorrente das variadas tentativas de apagamento histórico da população negra brasileira, por meio do corpo, de sua cultura, de sua religiosidade, de sua humanidade; decorrente de um biopoder e uma biopolítica que integra o currículo e institucionaliza no campo do saber técnicas diversas de poderes que inferem no processo de escolarização, superpondo alguns conhecimentos em favor de outros, fazendo com que haja tentativas infundadas de retirar e subalternizar o conhecimento referente às relações étnico-raciais nas escolas.

Por esse motivo, a importância da identidade do docente e sua percepção sobre o espaço escolar quilombola e a comunidade onde ele atua interfere na escolha e inserção dos conhecimentos não apenas instrumentais, mas para a construção e percepção da subjetividade de seus alunos e alunas, pois o conhecimento subalterno só sai do silêncio quando é conduzido por um representante que entenda as causas do silenciamento de uns saberes para o enaltecimento de outros.

Desse modo, a mediação e a representatividade da percepção identitária quilombola da escola e os saberes locais compreendem valores para além da tradição e da continuidade histórica em que “cada enunciado – seja para expressar o poder ou para confrontá-lo – é sempre resultado da maneira como o outro interpreta” (CARVALHO, 2001, p. 125). Esse outro é o professor ou a professora.

A função atribuída à escola de socializar os conhecimentos historicamente propedêuticos precisa ser discutida por um olhar pós-estruturalista do currículo, apontando as experiências vividas nas práticas curriculares do professorado, mostrando as possibilidades não fixas e transversais dos saberes docentes e de suas possibilidades de fazer educativo.

Essas possibilidades de desconstrução e releitura do propedêutico faz da afro-brasilidade e da afro-alagoanidade conhecimentos que contribuem para questionar aquilo que é considerado mais importante a ser aprendido na escola. Por entender que não há saber maior que outro, apenas saberes diferentes, como mencionou Paulo Freire no livro *Pedagogia do oprimido*, é que buscamos compreender nos discursos das professoras como ocorrem as práticas curriculares.

No discurso da educadora Zi, percebemos a confluência dos alcances da história local nas suas aulas, em que o povoado Quilombo e seu arcabouço histórico integram sua atividade docente. Percebemos que o currículo escolar é trabalhado atrelando o olhar local também para as experiências, permitindo a integração dos saberes de maneira que a interdisciplinaridade integre o cotidiano criticando o que é considerado erudito ou não.

O poder circulante dos motes e das práticas curriculares da educadora investigada instiga caminhos e aproximações com as leituras do processo de escolarização e a vivência do alunado dentro e fora da escola, discutindo com o espectro metodológico desta investigação, subsídios que colaborem para revelar a ressignificação da ancestralidade quilombola do município de Santa Luzia do Norte.

É no debate das relações étnico-raciais e na importância de uma práxis somática que discutimos a diversidade no ambiente educativo escolar quilombola, para que não haja um epistemicídio curricular da história afro-alagoana e afro-brasileira, quer seja pelos discursos e/ou silenciamento dos currículos e o apagamento da memória de personagens importantes, como o pintor Mestre José Zumba.

Essa percepção nos convergiu para a observação da turma multisseriada do 4.º e 5.º ano do turno vespertino na escola quilombola pesquisada. Foram feitas observações nas aulas da professora Zi durante quatro meses, buscando entender como suas práticas curriculares eram desenvolvidas na sua turma. Foi feita a escolha de trazer algumas aulas para que não houvesse a repetição e a redundância dos discursos sobre as práticas curriculares, compreendendo a dinâmica singular da sala de aula e os objetivos deste escrito, como também seu cronograma e configuração particular da prática da docente observada.

Além dos elementos citados, salientamos que as observações se fizeram nesse intervalo de tempo procurando esquadrinhar os acontecimentos no espaço escolar fidedignamente respeitando, sobretudo, a dinâmica da instituição e da educadora participante. Ainda que a metodologia esteja objetivamente apresentada, elucidamos que esta investigação não foi conduzida para um estudo etnográfico ou do cotidiano, ainda que a frequência da imersão ao campo possa aludir a essas questões. As observações das aulas que serão retratadas trazem as práticas curriculares como também discursos que emanaram durante essa vivência no lócus analisado. A seguir, traremos a vivência na sala de aula da escola no Quilombo de Santa Luzia do Norte, evidenciando suas dinâmicas, os discursos e acontecimentos observados nesse cerne educativo.

#### **4.5 *O quilombo do Encantado*: a observação das práticas curriculares da professora de uma escola quilombola de Santa Luzia do Norte**

A sala de aula da professora que colaborou com este fragmento importante da pesquisa é composta por uma turma multisseriada do 4.º e 5.º anos.<sup>22</sup> A disposição da classe é diferenciada: nas fileiras laterais, as cadeiras são colocadas uma atrás da outra. Nas fileiras do lado, as carteiras são colocadas lado a lado e nas filhas do meio, novamente, as carteiras são posicionadas em colunas. A professora Zi é pedagoga e psicopedagoga. Ela explicou que as cadeiras são dispostas dessa maneira para facilitar seu acesso e a percepção de todos os alunos e alunas, e foi a psicopedagogia que colaborou para essa configuração do mobiliário da turma que ensina. A turma é composta por 38 alunos e alunas. Para facilitar a comunicação, pois fazem bastante barulho, a docente faz uso de um microfone.

Destacamos que o número de alunos e alunas, e o excesso de interação deles contribuem para que a maioria das aulas seja dada em meio a um grande barulho. A junção das duas turmas do 4.º e do 5.º ano acaba por alocar em uma classe um número além do que deveria constar. Em um diálogo com a professora, ela declarou que, apesar dessa problemática, continua ensinando à turma por motivos além da profissão docente: “Poderia entregar a turma, mas não vou porque eu sei como está a situação do município. Eu assumi duas turmas, mas não ganho pelas duas.” (Professora Zi). Por essa fala, é possível compreender que a precariedade do trabalho docente é confluyente à precária situação do município, sendo necessárias melhorias em ambas, porém a professora acaba mediando sua ação educativa em meio às dificuldades por ela citada.

A sala de aula é bem iluminada e tem janelas. Os ventiladores têm problemas de funcionamento. As paredes da classe são utilizadas como murais, nas quais podem ser encontradas algumas atividades dos alunos e das alunas a exemplo de “A locomotiva da boa convivência”, em que a cada vagão era atribuída uma palavra com valores éticos e morais; “Cantinho da leitura”, dentre outros.

A escolha desse título para a observação das práticas curriculares da professora Zi foi pela percepção de algumas aulas em que ela utilizou um livro de literatura infantil chamado *O quilombo do Encantado* de autoria de Marcos Mairton (2010), acervo integrante de um projeto de leitura que a docente realizava. O referido projeto tinha, dentre outras propostas, a

---

<sup>22</sup> A escolha das aulas para o corpo desta dissertação ocorreu mediante as apreciações da autora em detrimento dos objetivos e do problema de pesquisa, destacando questões salutaras a partir da aula da professora Zi para que não ficassem motes repetitivos acerca de suas práticas curriculares.

elaboração de textos, diálogos sobre a história dos personagens e a produção de um livro baseado na história trabalhada. Durante as aulas de Português, esse livro era um dos motivos de interação dos alunos e alunas com a professora e marcou vários momentos das discussões sobre diversos temas contidos no referencial citado durante os meses em que foram feitas as observações. Como este trabalho não é um estudo do cotidiano e não etnográfico, destacaremos, com temáticas específicas, os momentos observados que denotam a atividade docente da professora Zi e suas práticas curriculares na dinâmica da sala de aula.

#### 4.5.1 “Eu sou branca e também sou negra. [...] Viu como não pode ter preconceito!?”

Começaremos a explicar algumas aulas e seus acontecimentos, destacando seus enunciados e interpretando-os à luz das DCNs para a Educação Escolar Quilombola e os variados olhares teóricos anteriormente citados.

No dia 13 de abril de 2016, após a acomodação dos alunos e alunas em sua carteira, fui apresentada à turma e informada sobre a dinâmica da sala. A professora afirmou trabalhar, em seus planejamentos de aula com a sequência didática,<sup>23</sup> afirmando que essa maneira de planejar as aulas “ajuda demais” (fala da docente). A aula do referido dia foi de Língua Portuguesa, na qual o tema abordado foram os substantivos, utilizando o poema e contação de histórias para um projeto de leitura. O título do livro, incluso pelo Ministério da Educação no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) 2012, é *O quilombo do Encantado*, escrito por Marcos Mairton em 2010, conforme já referido.

A partir deste projeto de leitura, os alunos e as alunas realizaram uma produção, envolvendo desenhos, poemas e outras propostas à medida que a professora avançava com as temáticas presentes na leitura do dia, que se abordou sobre a identidade do personagem principal ser filho de uma escrava. À pergunta sobre a cor do personagem, responderam: “A cor dele é branca, mas ele era filho da negra.” Aproveitando a fala dos alunos e das alunas, a professora Zi complementou: “Eu sou branca, mas também sou negra.” Com sua fala, entendemos que os elementos identitários a que ela se referia estão presentes para além da cor da pele, sendo reafirmados quando a professora declarou: “Viu por que não pode ter preconceito?” Nesse caso, a herança quilombola foi trazida como um elemento facilitador da compreensão da história do livro didático, denotando uma relação mais aproximada entre o

---

<sup>23</sup> Amparamo-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) como conceito aproximado de sequência didática, de acordo com o percebido durante a observação. Sendo assim, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

conhecimento literário e as vivências e identificações pessoais com o sujeito central do livro, como também os aspectos da diferença ao trazer à tona a questão do preconceito. Dessa maneira, assim como o texto fala sobre uma herança afro-brasileira, a docente também reafirma sua identidade, sendo seu elemento de discurso, um complemento de ensino-aprendizagem em uma perspectiva antirracista, que está inserido nas DCNs para a Educação Escolar Quilombola, pautando-se no reconhecimento e valorização da população quilombola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 3).

Inserir na sala de aula a compreensão da diferença por meio da cor da pele, utilizando esse assunto para desconstruir discursos de preconceito e racismo em sala de aula, é fundamental, pois é nessa intermediação em que a educação é o terreno em que ocorre essa discussão, que precisa ser continuamente problematizada; entendendo-se que a escola é uma extensão da sociedade e, por esse mesmo motivo, episódios preconceituosos e racistas fazem parte dela. O racismo e o preconceito são constitutivos do biopoder que está presente na construção histórica da formação brasileira.

A inferiorização dos corpos negros pela sociedade, utilizando normas, disciplinas e a ciência, é uma constante tentativa de usurpação da narrativa afro-brasileira. Foucault (1999) cita o racismo como mecanismo do Estado que acaba por hierarquizar raças, populações, constituindo na população negra aspectos intencionais de inferiorização desses sujeitos pela sua configuração biológica. Sendo assim, o racismo faz parte da sociedade, promovendo exclusões e silenciamento à medida que a sociedade “evolui”. Dessa maneira, o racismo é uma tecnologia de poder que persistiu e ainda é reproduzido em vários espaços, sendo reafirmados e consolidados em instituições como a escola. Por esse motivo, entendemos a obrigação de mais pesquisas para desvendar e socializar (novas) maneiras diferenciadas e atuações de práticas curriculares para combater a discriminação e o racismo na escola, respectivamente, por meio do currículo.

Essas reconfigurações contribuem para inserir e legitimar falas e sujeitos considerados inferiores na ótica de um currículo eurocêntrico e cristalizado na branquitude, sem considerar outros conceitos e contextos. É identificando essas relações de poder legitimadas nas disciplinas escolares e suas regulamentações que é possível inferir e transfigurar a ótica colonizante dos aportes e das práticas curriculares a fim de discutir outras culturas, negritudes, suas contribuições, reivindicando espaço para que possam emergir outros saberes, outros povos, outros discursos. Ainda que o biopoder exista na sociedade e em diversos espaços institucionalizados, é identificando as situações de preconceito e racismo que as algemas simbólicas presentes nos “trancos” do currículo serão rompidas, permitindo que o

protagonismo dos sujeitos, suas memórias, e seus conhecimentos prévios sejam legitimados no território escolar.

O discurso proferido pela professora Zi caminha em uma correlação em que seus enunciados a envolvem como sujeito de discurso, na narrativa do livro utilizado no projeto. Nesse sentido, ela é fala – discurso docente –, mas também é falada ao apontar as semelhanças e sua identificação com o personagem branco do livro, filho de mãe escravizada, trazendo uma “pluridiscursividade” em que seu Eu acaba integrando e sendo introduzido pela presença do Outro no discurso (FISCHER, 2001, p. 207). Após esses momentos de discussão, os alunos e as alunas foram conduzidos a realizar desenhos que comporiam um livro elaborado por eles em sala de aula para o projeto de leitura, seguindo para o intervalo após finalizar suas atividades.

Depois do intervalo, a professora iniciou a aula de Matemática sobre as medidas contidas no dia a dia, sendo a identidade mote de continuação. A professora instruiu os alunos e alunas a criarem sua ficha de identificação, contendo seus dados, suas medidas e a história pessoal. Após explicar essa atividade, um aluno a interrompeu dizendo: “Eu nasci em Santa Luzia do Norte, sou quilombola.” Mais uma vez, a referência quilombola emana do momento-aula, só que, dessa vez, por meio do discurso de um dos alunos, trazendo a aproximação com a cultura local e sua ancestralidade. Esse dito nos atreve a chamar “a atenção pelas formas como o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são produzidos sob condições básicas e específicas de aprendizagem” (GIROUX, 2009, p. 138-139), apontando a efetividade das ações afirmativas no currículo trabalhado pela professora, mediante a história do lugar e dos momentos de diálogo e trocas em sala de aula.

Ainda que os saberes afro-brasileiros e afro-alagoanos não estejam majoritariamente nas instituições escolares, é fundamental salientar que a troca presente na sala de aula relativa aos temas de identidade pela professora Zi e seus alunos e alunas demonstra o protagonismo e reconhecimento de sua cultura como afirmação de saber curricular, uma vez que suas falas são integrantes aos conhecimentos oficiais, mostrando que quem fala, onde é realizada essa fala, qual o valor desse conhecimento e outros questionamentos sobre esses enunciados, acabam por expor, com afincos, uma representação concreta importante para a construção do conhecimento dos alunos e alunas da escola quilombola pesquisada.

Posto isso, encaminhar-nos-emos para outro momento observado, destacando as falas e as reflexões da aula do dia 14 de abril de 2016.

#### 4.5.2 O *quilombo do Encantado* e o Quilombo de Santa Luzia do Norte: aproximações

Na leitura do livro *O quilombo do Encantado* (MAIRTON, 2010), o dia 14 de abril de 2016 foi focado no sexto capítulo, no qual, durante a leitura, a professora Zi foi dizendo características do quilombo, onde o personagem Antônio vivia e trabalhava como carpinteiro. Depois de informar, ela fez a seguinte pergunta: “Como é esse quilombo?”, e um aluno completou: “É como o daqui!” Posteriormente a essa resposta, a professora perguntou aos alunos e alunas se sabiam como havia nascido o quilombo de Santa Luzia do Norte. Ficaram em silêncio. Porém, ao rememorar o ofício de Antônio no livro, a professora perguntou se haveria alguma semelhança com as atividades que ocorrem na comunidade. Logo após, os alunos e as alunas comentaram sobre a atividade de seu pai e sua mãe, como pescadores, marisqueiras, cozinheiras, pequenos agricultores, dentre outros.

Essa relação com o saber da comunidade e os aportes curriculares acaba por fluir e, assim, colaborar com a compreensão de quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Arroyo (2011) faz uma indagação sobre a possibilidade de o aluno e a aluna ter o direito de saber-se. Esse apontamento é fundamental não somente pelo reconhecimento de si, mas pela representação de si na sociedade vigente, uma vez que saber quem se é faz com que as pessoas se mostrem como são, suas vivências, suas culturas, suas histórias, etc. Dessa forma, ao saber-se, não se restringe aos conhecimentos que estão expostos, mas também aos que são silenciados. Sendo assim, esse diálogo com a literatura e a contação de história por meio do livro didático corroborou em um saber-se dos alunos e alunas, como também da professora, observando que as práticas curriculares prezam por experiências “que levam às escolas, ao currículo e à docência como indagações não só deles, mas da condição humana” (ARROYO, 2011, p. 266).

A condição humana, que lemos anteriormente, aqui tem destaque na condição quilombola, na razão remanescente da memória de povos africanos que deixaram saberes atemporais que sobrevivem à manutenção, luta, resgate e resistência histórico-cultural do Movimento Negro. Inserir esses saberes da comunidade no território educativo institucionalizado corrobora a afirmação da importância de que o (re)conhecimento da escola como um lócus da sociedade é fundamental, e os conteúdos curriculares estudados na escola do povoado Quilombo, em Santa Luzia do Norte, são documentos de identidade como destaca Silva (2010).

Prosseguindo nos assuntos sobre os saberes do povoado Quilombo de Santa Luzia do Norte, a professora Zi continuou a falar que a formação do referido município tem base na

imigração das populações circunvizinhas, relacionando a herança do povo a partir do tema das comidas tipicamente quilombolas. Assim, ela pergunta a um aluno: “Como é que você sabe que faz o pé de moleque?” O aluno respondeu: “É minha tia quem faz.” Após esse momento, a docente idealizou com a turma chamar as mães para a escola para ajudar a fazer o pé de moleque, juntando ao que foi estudado sobre medidas no dia a dia na aula de Matemática. É nessa configuração interdisciplinar que a identidade quilombola é socializada e discutida na escola, ou seja, para além da demarcação temporal das datas comemorativas. Perceber esse fazer pedagógico é diferencial, ainda que não seja inédito, porém não devemos deixar de elucidar a importância da construção da identidade e da subjetividade do aluno e da aluna no cotidiano por meio dos saberes curriculares oficiais, conhecimento da comunidade e saberes ditos “informais”, o que seria melhor tratar como não institucionalizados por meio de um documento oficial.

A Análise do Discurso e os Estudos Culturais contribuem para essa percepção, principalmente ao analisar como os enunciados advindos dos discursos dos educandos e educandas, e da professora põem em evidência o constante conflito que há entre o que é produzido e reproduzido nas instituições escolarizadas e pelo Estado, e o dos saberes curriculares. Essas tensões são fundamentais para identificar discursos, desvelar conhecimentos, uma vez que “o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados” (FOUCAULT, 2007, p. 30). É na sala de aula que veremos novos enunciados, contextualizados na disciplina de Língua Portuguesa, que se realizou no segundo momento, após o intervalo.

Continuando a história de *O quilombo do Encantado*, dessa vez nos capítulos 7 e 8, foi em várias abordagens sobre a disciplina referenciada que a professora articulou a história com o estudo das sílabas intermediando a cultura indígena e sua contribuição com a Língua Portuguesa com palavras presentes no livro didático estudado, a exemplo de Midinapá-Tomé, buscando identificar, com os alunos, qual a sílaba tônica desse nome que corresponde ao filho do personagem Antônio, que deu esse nome ao filho por ser cristão e indígena.

Durante o estudo silábico, a professora Zi perguntou: “Quando os portugueses chegaram no Brasil, foram eles que descobriram o Brasil?” Depois de um efusivo “não” dito pelos alunos e pelas alunas, responderam: “Foram os índios!” Um aluno completou: “No barco, vieram 532 pessoas, professora. Eu pesquisei.” A professora deu a seguinte resposta logo após a explanação do aluno: “Eu nem sabia, viu? A professora também aprende com vocês. Agora, vocês sabem me dizer quem celebrou a missa? Foi o frei Duarte [sic!] de

Coimbra. Foi o homem que invocou o espírito de Deus no Brasil.” Após a professora dar essa informação, a turma disse em coro: “Amém.”

Nos momentos citados acima, podemos notar alguns pontos importantes que envolvem vários enunciados. O primeiro deles advém do reconhecimento da professora em não saber sobre o que o aluno disse, afirmando a ele a importância da sua contribuição para a aula naquele momento. O olhar sobre o educando e a educanda como sujeito de experiência acrescenta à experiência educativa uma interação que vai além do diálogo, inferindo na construção das subjetividades presentes naquele cenário, no qual o reconhecimento do saber do “outro” é valorizado, tendo em vista que, historicamente, essa perspectiva vem sendo apenas centralizada na figura docente como detentora dos saberes. Sendo assim, essas configurações colaboram para identificar o reconhecimento do aluno como aquele que agrega à prática pedagógica da professora observada, sem esquecer as influências discursivas construídas historicamente, as relações de poder, mas corroborando discursos e ações educativas mais inclusivas, dando oportunidade à escuta do alunado e sua participação de maneira democrática durante as aulas.

Além do que foi pontuado acima, é possível identificar enunciados que são encaminhados para um mesmo destino: os elementos da tradição, tendo como exemplo a história dos heróis e o papel da Igreja Católica no Brasil. É importante salientar que, ao dizer que os índios descobriram o Brasil, os alunos e alunas acabam por trazer novos enunciados que colaboram para refutar e repensar a transmissão da gênese da História do Brasil nas escolas. A composição cristalizada sobre a identidade brasileira no que se refere ao episódio do “Descobrimento”<sup>24</sup> do Brasil precisa ser aprofundada para um entendimento não polarizado e meramente reprodutivo, de modo que a sala de aula é um cenário mais que importante para a realização dessas indagações, entendendo suas dinâmicas ao longo do tempo, com outras fontes e não somente pelo currículo institucionalmente imposto pelo Estado (ALBERTIL, 2012).

Percebemos, nos momentos dialogados, que, embora os participantes da aula problematizem a história, continuam sendo inculcados os discursos cristãos e sua influência, especificamente, após a professora Zi falar do frei que trouxe o “espírito de Deus” para o Brasil e o “amém” pronunciado pelos alunos – [contrariando a informação dada pela professora Zi, quem celebrou a primeira missa no Brasil foi o frei Henrique Soares de Coimbra](#). Ainda que se trate de uma escola quilombola, a maioria da população local é

---

<sup>24</sup> Inserimos aspas ao tratar sobre o descobrimento do Brasil na perspectiva de que foi chamado de descoberta; na verdade, foi uma invasão em terras habitadas pela população indígena.

cristã, fazendo com que, dessa forma, a escola seja um campo extensivo dos outros espaços institucionalizados e ideológicos do Estado, a exemplo da Igreja. Nesse aspecto entendemos ser uma prática discursiva, que se trata de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1995, p. 136).

É primordial problematizar acerca do “amém” como dito pelos educandos e educandas, entendendo-o como um reflexo perene de um discurso engendrado ao longo do tempo, reificado e reafirmado em alguns espaços educativos pela religião cristã. Ressaltamos que não se trata de um destaque negativo, mas apontando a tradição histórica como mantenedora de enunciados que foram e são cada vez mais institucionalizados na sociedade, para os diversos interesses. Essa regularização dos discursos e seus enunciados oferecem indícios sobre o campo de utilização em que esses enunciados estão presentes, podendo ser perpetuados em diversos momentos. Alcançar esses enunciados e suas minúcias, principalmente se tratando de um espaço educativo remanescente quilombola, mexe com a dinâmica do ambiente, suas relações, suas trocas, composições, seus contrários, suas identidades e subjetividades (FOUCAULT, 1995).

Prosseguindo com a temática do quilombo de Santa Luzia do Norte, com base no livro *O quilombo do Encantado*”, a discussão entrou no tema acerca da escravidão. A professora Kika fez uma indagação: “Será que hoje existe escravidão?” A resposta dos alunos e alunas foi “sim”. Depois dessa resposta, ela completou: “Antes os escravos eram presos aos troncos, chicoteados. Hoje, nós somos prisioneiros de nosso trabalho.” Essa fala agrega inúmeras complexidades, desde a comparação entre a escravização do período colonial até a precariedade do trabalho docente como uma agressão sofrida pelos trabalhadores e trabalhadoras. A singularidade do contexto escravagista brasileiro em comparação com as violências atuais, sobre a precariedade e a retirada de direitos conquistados após muitas lutas travadas, a questão da violação sobre o corpo é mencionada como alvo da violência que acontece frequentemente.

A fala da professora Zi põe uma ponderação sobre o trabalho para além da perspectiva ontológica, mas da exploração do homem pelo sistema capitalista, sendo este o “tronco” que acaba por aprisionar e violentar aqueles que estão inseridos no mercado de trabalho em condições insalubres em várias áreas da vida. É importante ressaltar que, ao mencionar o trabalho, não enviesamos esta discussão atravessadamente pelo materialismo histórico dialético, mas pelos vieses pós-estruturalistas sobre as relações de poder que fazem com que o Estado governe também sobre os indivíduos.

Foucault (1993), ao desenvolver seus estudos nas prisões, manicômios, entre outros espaços, identificou como esse tipo de disciplina influencia não somente as instituições, mas as pessoas. Dessa forma, o poder é complexo no que diz respeito a técnicas que se ampliam e se integram a uma chamada “tecnologia do eu”, desencadeando uma espécie de exame de consciência, no qual “o eu submete-se a si próprio ao julgamento de actos possíveis ou reais, passados ou futuros” (FOUCAULT, 1993, p. 210). Esse caminho em que a professora Kika refere-se a uma escravização atual do trabalhador, trazendo isso para a sua realidade de sala de aula no qual sua fala é inserida em um jogo de verdade mediante seu discurso.

Com isso, ressaltamos os enunciados e os discursos advindos das observações como referências basilares para se conhecer as práticas curriculares do professorado, seus alunos e alunas e sua dialogia nas aulas, como também os elos e personagens culturais que integram essas relações, fazendo com que o momento-aula seja um cenário de exposição de assuntos para além dos conteúdos escolares.

A seguir, destacamos algumas falas da professora Kika sobre sua atuação como docente e suas práticas curriculares adquiridas na observação do dia 14 de abril de 2016.

#### 4.5.2.1 Apreciações da professora Zi sobre sua prática docente

Enquanto os alunos e as alunas realizavam uma atividade de reconto sobre o livro *O quilombo do Encantado*, a professora Zi fez alguns apontamentos durante as observações sobre diversos temas que serão descritos no decorrer do texto.

Perguntou-se a Kika sobre a utilização do livro didático e seu uso durante as aulas. Ela respondeu: “Sim, eu gosto, mas a gente tem de transformá-lo. Eu uso o livro para os alunos fazerem algumas atividades.” Essa relação com o livro leva a indicar a análise desse instrumento didático com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos e das alunas, como também a afinidade da docente com ele. Durante a observação, atentamos às práticas curriculares e ao planejamento da professora Zi, percebendo-os de maneira flexibilizada mediante uma narrativa escolarizada que transita entre os aspectos gerais e particulares do currículo como elemento importante para a formação de sua turma.

Sobre a avaliação das atividades e dos projetos desenvolvidos, Zi declarou que utiliza a avaliação contínua e a autoavaliação, que avalia junto dos alunos e alunas para que reflitam: “Será que eu coloquei as pontuações corretas? Será que o texto tem parágrafo?” Ela complementa: “Se o aluno não enxergar isso aqui, não vale de nada.” Além desses elementos de sua prática, Kika utiliza a sequência didática para planejar suas aulas, esboçando como

desenvolve em sala de aula: “Eu trabalhei vários temas com esse livro. Como neste mês tem o Descobrimento do Brasil, acho melhor trabalhar assim do que pedir para eles escreverem e copiarem do quadro. Eles aprendem melhor assim.”

Em detrimento das falas de Zi e das observações, analisamos que suas práticas curriculares integram e inserem possibilidades envolvendo a tentativa de expor várias concepções macro e micro da realidade escolar. A utilização do livro *O quilombo do Encantado* promove um contato do alunado com outros livros e histórias sobre personagens negros, como também utiliza a literatura como uma maneira somática de perceber e compreender o mundo, abordando a diversidade histórica brasileira por meio de negros e índios, a realidade da comunidade escolar. Pois,

Ao falar da diversidade étnica, cultural e escolar, estamos dando visibilidade às diferenças dos sujeitos desse espaço, das vivências no processo sócio-cultural. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e marcado por variáveis pedagógicas e sociais, esse processo não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, considerando o conhecimento e a cultura. (SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2013, p. 114).

Por esse motivo, não obstante a compreensão de que o currículo é um compilado de conhecimentos com intenções e tramas pensadas para um ideário de indivíduo, é percebida a aproximação da professora com a temática étnico-racial e os saberes locais de seus alunos, ressaltando uma postura identitária da docência com a comunidade onde a escola está localizada, combatendo um daltonismo cultural que

tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAUI, 2010, p. 27-28).

Infelizmente, o daltonismo cultural ainda existe em muitas escolas, no contexto de um currículo unívoco que não se relaciona com seus indivíduos, silenciando as diferentes culturas existentes. Por isso, dos temas escolhidos às atividades dos alunos e alunas, a identidade quilombola está presente nos livros didáticos e nos saberes da comunidade, fazendo com que haja um saber de si e o reconhecimento do outro durante os caminhos de escolarização.

#### 4.5.3 Aula de artes e língua portuguesa: Oficina de Sucata

Em uma sexta-feira, dia 15 de abril de 2016, realizou-se uma oficina de sucata na sala de aula da turma observada. Após o cumprimento do dia, a professora convoca os alunos e as alunas para participarem da oficina de sucata, comunicando a eles que será um trabalho articulado com o gênero textual poema: “Eu adoro sequência didática. Gosto muito de usar arte envolvendo língua portuguesa”, disse ela durante a observação.

A oficina do dia mencionado foi uma continuação das atividades iniciadas na semana anterior, em que a professora reutiliza e reaproveita materiais como emborrachados, pedrinhas, garrafas PET, feijão e outros objetos para a criação de instrumentos musicais. Para a execução da atividade, a professora Kika chama a atenção dos alunos e alunas, gerenciando conflitos em sala, resgatando valores como a ajuda, a partilha, entre outros que foram trabalhados nas aulas de Ensino Religioso.

Durante a observação, é possível perceber sempre o movimento de resgate dos temas aprendidos em outras disciplinas para agregar na compreensão dos estudos, tendo como exemplo, as figuras geométricas, que foram desenhadas pelos educandos e educandas para enfeitar seus instrumentos musicais. A professora costuma transitar pela sala de aula para observar a produção dos alunos. O resultado das artes criadas em sala de aula foram tambores, chocalhos, bateria, entre outros. Um dos meninos começou a tocar o tambor que havia construído, e outro falou em seguida: “Está tocando macumba.” Os demais meninos envolvidos riram, porém a professora não percebeu a fala do aluno.

Associar o instrumento tambor à macumba – que também é um instrumento musical, mas é uma palavra utilizada de forma depreciativa – aponta a cimentação do discurso sobre a religiosidade afro-brasileira de forma pomenorizada. A importância de desconstruir os discursos depreciativos que ainda estão arraigados na religião afro estimula uma aprendizagem antirracista e combativa às situações de preconceito, acrescentando ao currículo uma perspectiva pós-colonial, enegrecendo-o, formatando para a desconstrução de estigmas que perpetuam a história até os dias atuais.

Esse tipo de discurso, ainda que tenha sido dito em uma escola quilombola, salienta a importância da desconstrução de branquitude dos saberes, inferiorizando uns e enaltecendo outros, propondo uma relação com o saber (CHARLOT, 2000) que permita aos sujeitos afro-brasileiros serem respeitados com suas memórias e tradições, percebendo-se nos currículos e incluindo personagens negros e negras, que foram e são silenciados; não são reconhecidos por sua intelectualidade, realizações e expressões diversas, a exemplo de Mestre Zumba.

Essas correlações que inferem nos sistemas de exclusão das temáticas étnico-raciais nos currículos escolares precisam ser destacadas e cada vez mais inseridas, tendo em vista que a representatividade da negritude não é apenas em sua estética, mas em seus conhecimentos presentes nos livros, desenvolvidos por intelectuais como artifício de estudo e registro da memória de um povo e suporte didático escolarizado, uma vez que a educação como “prática social tem uma dimensão cultural, [...] mas que toda prática social tem seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 33).

Ao entender que o conhecimento é diverso e o currículo é discurso, a diversidade deveria ser inserida para articular os diversos temas, e não excluir um para incluir outro. É necessário que haja a reconfiguração do reducionismo epistemológico (VEIGA-NETO, 2000) sobre o que, irrisoriamente, ainda é socializado nos ambientes escolares, não se restringindo à cultura, mas na alfabetização, no letramento e outros estímulos para além da formação da leitura e escrita, dando-lhes um prisma de formação e cidadania.

Retomando a observação da aula do dia 15 de abril de 2016, no fim da construção dos instrumentos musicais na oficina de sucata, a professora Kika reuniu os alunos e alunas para expor a parte artístico-literária, com apresentação e utilização das artes confeccionadas. As primeiras canções, iniciadas pela professora, foram as tradicionais cantigas de roda coletivamente, ressaltando a importância do ritmo na música e aproveitando para tratar dele com relação ao poema do autor Elias José:<sup>25</sup>

#### O Pato

O PATO PERTO DA PORTA  
 O PATO PERTO DA PIA  
 O PATO LONGE DA PATA  
 O PATO PIA QUE PIA.  
 O PATO LONGE DA PORTA  
 O PATO LONGE DA PIA  
 O PATO PERTO DA PATA  
 É UM PATO QUE NEM PIA.

A professora explicou à classe que o poema é composto por temas que podem ser trabalhados na matemática, o gênero textual poema, ritmo, rima, a partir de uma atividade interdisciplinar e da sequência didática, como mencionado por Zi durante a observação de sua turma do 4.º e 5.º anos. O poema, primeiramente, foi declamado pela professora, sendo

---

<sup>25</sup> Elias José foi escritor e professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura. Faleceu aos 72 anos no dia 2 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://bibliotecainfantilaparecida.blogspot.com.br/2014/08/elias-jose-poemas.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

musicalizado em seguida com a participação da turma e seus instrumentos da oficina de sucata. Ao fim da atividade, antes de seguirem para o intervalo, alguns alunos e alunas continuaram dançando e tocando os instrumentos. À pergunta sobre que tipo de música estavam tocando, logo responderam: “É africana.”

Dessa vez, ao referenciar a música após a intervenção e inclusão desta por meio da professora, os educandos e educandas não disseram que era “macumba”, mas “africana”. Esses enunciados trazem efeitos e imbricações sobre o poder existente no discurso, fazendo com que a mediação da professora durante a atividade tenha redirecionado sentido preconceituoso para a aproximação com a identidade negra por meio da música de percussão. Por esse motivo, tratamos as práticas curriculares como pontes dialógicas analíticas capazes de corroborar uma releitura curricular educativa construída sob o olhar da pluralidade para uma aprendizagem sem momentos e proposições arraigadas de preconceitos.

Os alunos e as alunas, ao regressarem do intervalo, realizaram apresentações em grupos a pedido da professora. Voluntariamente, o primeiro grupo ficou à frente dos colegas na sala de aula e a professora perguntou se sabiam alguma música de capoeira. Em seguida, o grupo abriu uma roda improvisada de capoeira e, divididos, uns tocavam e outros faziam os movimentos do referido jogo. Os alunos e as alunas participaram dessa apresentação já haviam tido contato com capoeira na própria escola pelo Programa Mais Educação. O segundo e o terceiro grupo dançaram funk, no qual os meninos tocavam e as meninas dançavam. O quarto e último grupo realizou uma apresentação da dança indígena Toré na sala de aula. Os integrantes dançaram ao redor das cadeiras, fazendo movimentos de arremesso com arco e flecha.

As dinâmicas realizadas nas aulas de artes e as interdisciplinaridades que estão nessas atividades apontam para os elementos históricos sobre a identidade negra escolhida pelos grupos, quer seja pela capoeira, quer pelo funk. Já o Toré, tem sua herança na cultura indígena, ligado ao sagrado, utilizando maracás, um tipo de chocalho, com a ligação do sujeito indígena por meio da integralidade de seu corpo, mente e espírito.

A professora ressaltou que os alunos e as alunas que dançaram o Toré realizaram apresentações culturais no município de Santa Luzia do Norte. É importante reiterar que esse elo entre a cultura negra e a indígena advém desde os agrupamentos quilombolas que também eram compostos de homens brancos pobres, índios e pessoas escravizadas que fugiram. Essa representação e apresentação na sala de aula marcam os conhecimentos e a tradição oral, descritas nos documentos oficiais que tratam da escolarização quilombola, que estejam inseridos na escola não somente como interface de ciência, mas como preservação da

identidade local e memória coletiva, cooperando para que a remanescência quilombola permaneça ancorada no processo de escolarização e nos aportes educativos. Com isso, as culturas afro-brasileiras e indígenas permanecem na escola potencializando identidades e inserindo experiências multiculturais para seus integrantes (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Identificaremos de modo mais aprofundado essas considerações na observação de uma aula de Língua Portuguesa em seguida.

#### 4.5.4 Projeto de leitura e atividade com temas geradores por meio do livro *O quilombo do Encantado*

Em 18 de abril de 2016, a dinâmica da aula consistiu em uma atividade impressa de Língua Portuguesa sobre gêneros textuais a partir de temas geradores. A temática veio do livro *O quilombo do Encantado*, que foi trabalhado no projeto de leitura desenvolvido pela professora Kika. Esse projeto, além dos gêneros textuais, compreendeu tipologias textuais, e verbos. Essa atividade, por se tratar do tema mencionado, equivaleu para as disciplinas de Língua Portuguesa e História, sendo realizada uma revisão com os alunos e as alunas antes do início da atividade.

A docente começou a perguntar à turma sobre temas presentes no livro. Adiante, descreveremos as questões e as respostas respondidas oralmente no momento da revisão. As perguntas eram referentes a temas como senzala, os negros e os índios enquanto escravizados, o quilombo e sua referência como comunidade onde viviam negros que fugiam. A atividade trazia um texto de Castro Alves, chamado *A canção do africano*, trazendo proposições sobre o gênero textual poema.

Percebemos que a professora, ainda que interdisciplinar, pauta a maioria dos seus conteúdos no reforço da língua portuguesa, utilizando livros didáticos, poemas, musicalização como facilitadores da aprendizagem e compreensão dos conteúdos pela turma e pela observação sobre a Prova Brasil e as notas dos alunos e das alunas. Entendemos que – embora as práticas curriculares da professora Kika estejam arraigadas de identidade local afro-brasileira e afro-alagoana – as avaliações em larga escala, a exemplo da Prova Brasil, são pontos considerados importantes para o Ideb da escola.

Na aula do dia 13 de maio de 2016, uma oficina de língua portuguesa foi realizada em virtude da participação dos alunos e das alunas na Olimpíada de Língua Portuguesa com um projeto utilizando o poema em prosa. Como a turma já tem familiaridade com o gênero textual referenciado, a professora esclareceu sobre o a oficina e a Olimpíada de Língua

Portuguesa, revisando e listando elementos que compõem o poema em prosa. O tema escolhido é O Meu Lugar, e a criação do texto pela classe com a professora diz o seguinte: “Aqui é o lugar, a pracinha querida/corremos o dia todo sem se importarmos com a vida/fomos criados alegres, brincando naquela praça/oh, que saudade das brincadeiras: pular corda, amarelinha/futebol e depois sorvete de casquinha.”

Zi sugeriu que a turma musicalizasse o poema em prosa com os chocalhos criados na oficina de sucata. Criaram várias versões, incluindo funk e a declamação do poema em forma de rap. Atentamos para situar essas influências. Após a produção coletiva, a professora solicitou que a turma fizesse seus poemas em prosa em grupos, corrigindo as questões gramaticais e revisando com eles e elas suas criações a partir dos temas que escolheram.

A produção coletiva em sala de aula auxilia a apreensão do conhecimento pela turma em sua pluralidade e especificidade, pondo as práticas curriculares para além dos discursos teóricos. Os trabalhos em grupo propostos pela professora Zi acabam por fomentar sentidos e significados do lugar, a “pracinha”, “o sorvete e casquinha”, aproximando-os tanto no desempenho dos alunos e das alunas, e em suas memórias afetivas de onde residem, trazendo com benefícios para a formação da cidadania intermediada pelo ensino-aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 136).

Nesse contorno de experiências que as práticas curriculares acabam por conectar identidades e subjetividades, essas conexões contribuem para romper a lógica tecnicista do currículo perfazendo, entre normas e poderes institucionalizados nos chão da escola, constructos que possibilitem a representação e o reconhecimento do outro com o lugar onde residem, contribuindo para maior compromisso social com a comunidade.

É nesse ponto de vista que prosseguiremos trazendo mais uma aula observada, no qual o compromisso social, além de tudo, tem um olhar sobre o lugar por meio dos ditos dos alunos.

#### 4.5.5 “O lugar onde eu vivo”: atividades sobre as paisagens culturais de Santa Luzia do Norte

A professora Zi, desde o início da observação em conversas diagnósticas de conhecimento de sua prática educativa, mencionou o uso da sequência didática como maneira de planejar sua aula. Essa junção de conteúdos encaminhados que contribuem entre si traz uma transdisciplinaridade de maneira que a aula possa ser reconfigurada conforme as necessidades da turma, principalmente de uma turma multisseriada, objeto de investigação.

No dia 31 de maio de 2016, após um diálogo sobre as atividades do dia anterior e sua correção, dá-se início à aula de Geografia, a qual a professora atrela com a de História, citando suas similaridades e encaminhando seu planejamento de aula. A tarefa solicitada trata-se da elaboração de uma planta da cidade nos vieses, urbano, rural e cultural, tendo como tema “O lugar onde eu vivo”.

Antes de executar a tarefa, a professora utilizou o povoado Quilombo, onde está alocada a escola quilombola, como referência para o alargamento e reflexão da atividade proposta. Partindo da compreensão da ancestralidade como elemento fulcral afro-quilombola, a educadora foi percorrendo acerca de episódios históricos da comunidade, citando Dona Anésia, patrimônio vivo de Santa Luzia do Norte e as modificações do quilombo percebidas por ela como nativa e residente do povoado até seu falecimento.

Zi começou a atividade perguntando à classe a opinião deles sobre possibilidades de acontecimentos no quilombo de Santa Luzia do Norte, sendo dito que o referido espaço “foi colonizado”, “tinha um monte de escravos”. Ela prosseguiu o diálogo perguntando sobre o nome da comunidade onde está situada a escola: “Vocês acham que a comunidade tem o nome Quilombo por quê?” Duas respostas foram ditas, a primeira: “Por causa dos negros.” A segunda: “Por causa do Quilombo dos Palmares.” Concomitantemente, a professora perguntou: “Nós temos aqui muitos descendentes de escravos?” Alguns alunos e alunas se reconheceram ou citaram seus parentes como descendentes de escravos.

Podemos perceber a memória histórico-cultural e a identidade quilombola presente nos discursos dos alunos e alunas. Esse reconhecimento coloca esses sujeitos, essencialmente, em contato com sua ancestralidade em um contingente para além do processo educativo e escolarizado, mas fornece uma reflexão e autopercepção de parentesco com a história dos sujeitos negros, ainda que ligada à imagem da escravização dos povos africanos em terras brasileiras.

Essas falas reafirmam o saber de si como conteúdo curricular, conscientizando educandos e educandas, e a educadora sobre seu território intra e extraescolar, centralizando suas vivências positivamente envolvendo outras percepções sobre Quilombo e suas remanescências acerca da população afro-brasileira, tendo em vista a importância de trazer “essa diversidade de formas de narrar a história e suas histórias é assumida pelos professores como uma pedagogia rica na garantia do direito dos educandos, a saber-se como uma imagem positiva” (ARROYO, 2011, p. 280). Ressaltamos que a discussão da pauta identitária afro-brasileira não é apenas uma discussão da população negra, mas da sociedade como um todo, corroborando uma educação que promova a diversidade, e não a univocidade dos indivíduos,

discursos e histórias a partir de suas semelhanças e diferenças, combatendo assim, o epistemicídio (NOGUEIRA, 2014).

O caráter social da educação perpetra uma elucubração que conecta, mas não aprisiona as reflexões, associando a história e a ancestralidade – temas integrantes dos saberes normatizados – à vida cotidiana e seus modos de vida. Por esse motivo, concordamos com Larrosa (2014, p. 36) quando esse intelectual afirma que “a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo...”. Com isso, ao observar as devolutivas dos alunos e alunas, identificamos uma assimilação de saber-se quilombola nos ditos em sala de aula analisada, em que as experiências trazem consigo enunciados que atravessam as práticas curriculares e as histórias de vida dos educandos e educandas.

Porém, a conexão dialogada sobre os Quilombos suscita a importância de fazer menção a tantos outros que existem e resistem, e são excluídos do conhecimento dentro e fora dos caminhos da escolarização. Assim, ainda que a historicidade do Quilombo dos Palmares integre os saberes escolares, essa interlocução precisa trazer outras espacialidades que comportaram outras comunidades remanescentes e outros quilombos, reificando uma razão quilombola existente na história da população negra brasileira (LINDOSO, 2011).

Dessa forma, é possível perceber que os saberes e as experiências negras dos alunos e alunas, e da professora observada ocorrem e são tratados como aportes de conhecimento curricular no lócus da escola quilombola. A interdisciplinaridade é percebida para tratar as relações étnico-raciais, como também conectar temas e conceituações, estreitando para uma percepção local os caminhos de ensino-aprendizagem; sem desvincular as metas e proposições normativas que integram os currículos escolares oficiais em detrimento da valorização e integração dos saberes afrodescendentes construídos e constituídos na comunidade, fora das sistematizações escolares, mas que são levadas para a sala de aula, incorporando as práticas curriculares em um percurso de fomentador de situações de aprendizagens a fim de realizar (re)conhecimentos e legitimá-los como acervos necessários para a composição e promoção da educação escolar quilombola.

Dessa forma, percebemos as singularidades que comportam as práticas curriculares da professora Zi e seu fazer pedagógico com os educandos e educandas da turma multisseriada do 4.º e 5.º ano. Mediante a observação de algumas de suas aulas, pudemos observar como são trabalhados os aportes educativos, considerando sua identidade afro-brasileira e afro-alagoana, destacando sua especificidade quilombola presente nos discursos curriculares e dos

sujeitos envolvidos no espaço educativo por intermédio de uma prática pedagógica crítica, admitindo diversas formas de ensinar, aprender e de se reconhecer como agentes nos e dos processos educativos na escola quilombola pesquisada em Santa Luzia do Norte.

Adiante, continuaremos a reflexão sobre a pluralidade das práticas curriculares e as experiências do professorado, desta vez, mediante as falas obtidas na entrevista com outra educadora do lócus da pesquisa.

#### **4.6 A entrevista da professora Sorridente e suas considerações sobre suas práticas curriculares na escola quilombola investigada**

Nesta seção, entraremos em contato com a fala de uma educadora acerca de suas práticas curriculares na turma do 4.º ano. A professora que se identificou no questionário com o codinome de Sorridente foi nossa entrevistada na hora do intervalo da aula. A professora não atua mais no campo pesquisado, pois foi transferida para outra escola em virtude da flexibilidade do contrato de monitoria, porém ela ainda mantém contato com os membros da instituição.

A entrevista realizou-se no dia 21 de agosto de 2015, no Laboratório de Informática que faz parte da mesma sala da biblioteca da escola, pelo turno matutino. Ainda que houvesse interpelações de alunos e alunas, de funcionários e funcionárias, durante o momento da entrevista, foi possível captar e analisar o discurso da referida entrevistada, identificando pontos que passeiam nos certames da Educação Escolar Quilombola, sua atuação docente, o currículo da escola e do município, entre outros.

Foi explicado o roteiro da entrevista, buscando uma confiança para que essa circunstância pudesse ser o mais espontânea possível, explicando à educadora Sorridente que ela poderia, sempre que sentisse necessidade, fazer algumas considerações. Esse primeiro diálogo foi fundamental para “quebrar o gelo” antes da realização das perguntas, para que a conversa possa atender aos objetivos da pesquisa como também contemplar os discursos da professora, esclarecendo suas dúvidas e deixando a conjuntura mais leve para que ela pudesse permanecer com maior confiança e comunicação ao responder às perguntas (DUARTE, 2002).

Portanto, adentraremos a fala da professora Sorridente referente à sua atuação no campo investigado e suas práticas curriculares com a turma do 4.º ano, com a pergunta: “Você tem conhecimento dos documentos oficiais que tratam da educação escolar quilombola?” Ela respondeu que não. Subsequentemente, declarou o seguinte:

Assim, de fato, faz a gente conhecer um pouco essa história com as crianças. Até porque eu tenho conhecimento de que, aqui por ser uma comunidade quilombola, eles têm certos direitos que deveriam ser trabalhados. Um diferencial da educação normal, um diferencial por eles serem quilombolas, mas, no caso, a isso eu não tenho acesso, não tenho conhecimento. Deveria ser um currículo diferente. (Professora Sorridente, 2015).

Dito isso, sentimos a necessidade de perguntar: “Por saber que é necessário um currículo diferente, você procura trabalhar diferente dos outros currículos?” A resposta foi: “Não, no caso, eu trabalho o currículo normal, que é trabalhado em qualquer ensino fundamental.” (Professora Sorridente, 2015).

A entrevistada expõe em seu discurso considerações importantes acerca das questões quilombolas que vão além da perspectiva educacional, mas só podem ser reconhecidas, principalmente, por meio dela. A questão dos direitos quilombolas às terras, educação com o olhar remanescente dos povos afrodescendentes e sua historicidade, entre outros pontos, deveriam ser do conhecimento das crianças, como também de quem as ensina e da própria comunidade. Isso está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012) como também no Texto-referência, utilizado para a elaboração das DCNs citadas.

Ainda que esse documento tenha sido resultante de reivindicações do Movimento Negro e das representações quilombolas e esteja promulgada como um direito a ser aprendido e ensinado, percebemos, pela fala da educadora, a distância entre a legislação e sua efetividade no currículo escolar, pois mesmo que exista a lei, o controle sobre sua socialização e conhecimento perpassa por elementos de poder diferenciados, dentre eles, Capital Cultural. Este, conforme apresenta Bourdieu (2001, p. 97), acontece no estado incorporado, no estado objetivado e no institucionalizado, perpetrando com que ele seja uma garantia institucionalizada que tem o “poder de instituir, poder de fazer ver, e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer”.

Dessa forma, o conhecimento acerca dos direitos quilombolas ausente do currículo escolar faz com que haja maior disponibilidade para a o enriquecimento, para além do financeiro, por uma determinada instância social, afastando cada vez mais as condições materiais e imateriais de apropriar-se dos seus saberes. Por esse motivo, as práticas curriculares são mediações importantes da ação educativa capazes de promover e inserir no contexto escolar capital cultural coerente para uma formação cidadã e identitária no cotidiano do lócus estudado e outros mais que tenham suas especificidades sociais, políticas e culturais ameaçadas pelas tramas variadas do capital.

Prosseguimos a entrevista com uma pergunta acerca do currículo presente na instituição onde atuava: “O currículo da escola onde você trabalha contempla aspectos que correlacionam com a Educação Escolar Quilombola?” Seu dito referente ao questionamento foi:

A gente enfatiza mesmo só quando chega o novembro, que é onde tem a questão da consciência negra, as datas comemorativas. É assim nessa época que o bairro em si se anima. Ele programa alguma coisa diferente, como o desfile da beleza negra, no dia mesmo da consciência negra. O bairro se organiza para fazer o desfile com os recursos deles e eles vão atrás, mas a prefeitura deve colaborar com alguma coisa porque, às vezes, eles trazem uma banda pra tocar. (Professora Sorridente, 2015).

Quanto a isso, questionamos: “Uma banda que toque ritmos africanos ou forró, por exemplo?” Ela responde: “Uma banda de diversos gêneros.” (Professora Sorridente, 2015). Aqui percebemos que a escola trabalha com a perspectiva das datas comemorativas no currículo para trabalhar a identidade quilombola local. Porém, refletimos que, mesmo que seja uma data festiva, o 13 de Maio não foi citado, o que fez com que percebêssemos que se ser negro é motivo para ser festejado no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, nos demais dias, o que é ser negro e como essa questão é inserida na escola em Santa Luzia do Norte? A proposição seguinte nos conduz à percepção dessa interrogação por meio da próxima pergunta: “Você desenvolve atividades que trabalhem e tratem da identidade e do reconhecimento do aluno?”

Assim, o tempo todo, eu percebo na classe alguma divergência... Porque, o fato de eles serem quilombolas não era para a gente ouvir questões como ‘seu nego tizil! E tu, nego do beirão!’ Então aqui na sala ainda saem essas questões de apelido. ‘Eu morando numa comunidade quilombola ainda apelido meu colega dessa forma só por ele ser mais escurinho.’ Então, às vezes, quando eu ouço e percebo isso neles mesmos, eu interrompo para dizer que, como eles são daqui do bairro, aqui não existe ninguém tão branco, fazemos parte dessa cultura. Somos negros, descendentes de negros. Nosso bairro é formado por esse povo, os africanos, e não tem pra onde correr. Então, eu percebo que eles têm certo preconceito com eles mesmos. Procuro falar da história do bairro e tudo. (Professora Sorridente, 2015).

Ao fim da fala da educadora, perguntamos se ela, com a sua prática docente, procurava desconstruir esses conflitos. Ela disse que sim, mas não havia mudança.

Para você ter uma ideia, um dos projetos que a gente trabalha aqui na escola é sobre a violência e aí eu percebi que eles se insultavam muito verbalmente e até psicologicamente. Reúne-se um grupinho e ficam de ‘ti-ti-ti’. O outro que acha que está sendo alvo desse grupo me procura para falar. Aí, eu fiz um trabalho sobre o *bullying*. Trouxe para cá que a violência não é somente a física, existe a violência psicológica, existe a verbal e a gente trabalhou com eles os verbos que caracterizam essas ações de violência, a gente fez cartazes. Pedi para eles explorarem algumas frases de acordo com o verbo que eles dizem a violência. Para eles pensar nisso e deixar de praticar na sala de aula, na escola de forma geral, mas eu percebi que o efeito só durou no dia que a gente estava trabalhando essas questões. Depois, no outro dia, voltou tudo da mesma forma. (Professora Sorridente, 2015).

Ao comentar sobre essa violência ser recorrente, ela prosseguiu:

Você tem sempre de bater na mesma tecla. A gente produz aqui textos com o tema ‘violência’, ‘o que eu acho que é violência’, ‘como eu acho que devo tratar meu amigo sem usar a violência’, ‘como eu devo agir quando alguém me agride verbalmente’, sabe? Tudo isso a gente tem trabalhado aqui numa forma de tentar ajudar o modo como eles agem, para eles não crescerem dessa forma, mas é difícil mesmo eles entenderem e assimilarem que eles estão praticando errado, que isso é uma forma de preconceito. Eles não acham que isso seja uma forma de preconceito, eles acham que é uma autodefesa. A questão do insulto: ‘Eu vou insultar, então eu estou me defendendo.’ Então, isso a gente tenta trabalhar, a gente tenta inverter isso, mas é difícil. É difícil mesmo. (Professora Sorridente, 2015).

A agressão ao corpo aponta as situações de violência, preconceito, mas não para nesses dois conceitos. Por se tratar de uma agressão no qual o estereótipo e a cor da pele são os argumentos utilizados para violentar, simbolicamente, o corpo por meio do preconceito, chegando ao elemento do racismo. O biopoder como discurso imerso na escola e representado pelo *bullying* na fala da professora aponta a normalização do racismo e sua recorrência na comunidade (FOUCAULT, 1999).

O racismo e o preconceito como autodefesa utilizado pelas alunas e alunos negros, como apontou a professora Sorridente, transportou-nos a rememorar a Carta de Lynch,<sup>26</sup> um escrito de autoria de Willie Lynch, que incita a desunião entre negros e negras escravizados para que eles pudessem trabalhar mais e competirem entre si, causando desunião. Esse tipo de escrito sinaliza o biopoder de uma forma nociva, mostrando que, ao longo do tempo, ainda existem feridas abertas pelos senhores de escravos e capitães do mato.

---

<sup>26</sup> Willie Lynch (1742-1820) foi um senhor de escravos do Caribe. Alguns textos atribuem ao seu sobrenome a origem da palavra “linchamento”, por sua crueldade com os escravizados. Lynch escreveu uma carta que incita e ensina a estimular a desunião entre os escravizados, fazendo com que eles competissem entre si (A CARTA..., 2012).

Por esse motivo, compreendemos que o preconceito e o racismo são arquétipos de violência contra a população negra que, embora seja maioria no Estado brasileiro, é subalternizada com vários mecanismos, perpassando pela deslegitimação da própria negritude de maneira abissal. A negação da afro-brasilidade acaba sendo justificada, uma vez que os tentáculos biopolíticos do racismo e do preconceito engendram o ideário do branqueamento sacralizando-o, e

o negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. [...] Esta é, de maneira sucinta a argumentação nodal [...] quando desmonta e explicita os mecanismos da violência racista. [...] A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer, ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar. (SOUZA, 1983, p. 5-6).

Em contrapartida, por depreender que o corpo e suas representações são discurso, inspiramo-nos em Lindoso (2011), percebendo a importância de construir e fortalecer uma razão quilombola que incite um empoderamento, a autopercepção e orgulho da negritude. Trabalhar a conscientização das crianças para não praticarem violência, qualquer que seja a sua tipologia, exemplo positivo só fará parte da vida desses sujeitos se houver uma intervenção, como os projetos citados pela docente e outras possibilidades educativas mediadas pela prática pedagógica, entendendo as questões culturais do lugar e os embates existentes nesse espaço como moradores de um quilombo. Ainda que a percepção da professora parta da perspectiva do branqueamento, quando explica aos educandos e às educandas: “Aqui não existe ninguém tão branco, não é?” Ela reafirma a cultura negra e sua descendência dizendo: “Nosso bairro é formado por esse povo, os africanos, e não tem pra onde correr.”

A intenção em destacar essas falas não é depreciar a postura da docente, mas reconhecer que esse não é o discurso único que faz reforçar a necessidade da descolonização da docência sobre as questões étnico-raciais mesmo depois da Lei n.º 10.639/03, uma vez que a herança africana continuamente vem sendo inflamada com estigmas de demonização ao longo dos tempos.

Por meio de projetos e produções textuais, apreendemos que essa é uma das vicissitudes em que as práticas curriculares dessa professora corroboram a promoção de uma educação antirracista, fazendo com que, além do respeito de uns pelos outros, eles possam respeitar a ancestralidade africana da comunidade escolar, no qual “a formação do indivíduo

deve ser focalizada na vida coletiva, na redução das desigualdades sociais, no exercício do respeito ao direito do outro, inclusive o direito de ser reconhecido” (OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Prosseguiremos com os dados obtidos da entrevistada, discorrendo e aprofundando no mote étnico-racial, inteirando-se a partir da questão adiante: “Você desenvolveu/participou ou desenvolve/participa de algum projeto na escola ligado à temática étnico-racial? “Não”, respondeu a professora. Procuramos saber se já teve algum projeto a respeito do assunto na escola. Ela informou:

Não. Nesse sentido, não. Os únicos projetos que a gente trabalha são os projetos de leitura e esse [o da violência]. O de leitura foi criado por uma professora, e a coordenadora achou legal a turma desenvolver e ela agregou à proposta da escola para as demais professoras poderem trabalhar. Esse projeto não tem fim. É para ficar sempre reforçando a leitura a fim de formar cidadãos leitores, pensantes, certo? Para trabalhar os diversos tipos de textos, poesia, contos... No caso, o projeto é a proposta da escola, a gente é quem escolhe os temas. (Professora Sorridente, 2015).

Perguntamos: Como você trabalha na sua sala esse projeto de leitura? Ela respondeu:

Eu procuro trazer textos. Às vezes, eu utilizo os livros que tem aqui na escola, peço para eles lerem. Os que são fracos em leitura eu chamo para ler comigo, depois eu peço para eles tentarem reproduzir, criar uma história em cima da que eles leram. Também trabalho quando tem apresentações na escola e a gente sai para ensaiar alguma música, algum texto, alguma coisa. Então, eu peço para eles reproduzirem o que eles entenderam da música, do texto que a gente apresentou, da poesia. Faço textos de histórias em quadrinhos de algum tema. Como eu já trouxe algum tema, como a água e o São João mesmo, pedi para eles criarem uma história em quadrinhos com esses temas. Depois a gente debateu bastante. Também, os textos normais, os textos dissertativos que a gente tem nos livros, a gente trabalha com leitura compartilhada. Às vezes, eu tento dividir a sala: uma parte da sala lê um texto, a outra parte lê a outra e assim a gente discute o que esse texto está trazendo. Porque assim, por eles serem do 4.º ano, tem algumas crianças que ainda são fracas em leitura, então a gente tem que estar estimulando a questão da leitura. Sem falar que, para incentivar também, eu procuro sempre trazer alguns textos para a gente ler antes de iniciar a aula. Eu já faço esse papel. Tem até uns que dizem: ‘A senhora gosta tanto de ler.’ ‘Já vem a senhora com suas leituras’; ‘não lê hoje, não’. Eu digo, gente, vocês só vão ouvir, quem vai ler sou eu. Escutem! Fiquem quietinhos para ouvir (risos). Eu sempre procuro trazer um livro para ler. Às vezes, são livros que têm capítulos e para não ler todos, fica exaustivo tanto para eles, como para mim, então eu separo por capítulos: um dia eu leio um capítulo, no outro dia eu leio outro. Então isso como forma de estimulá-los a se interessar e tomar gosto pela leitura realmente. (Professora Sorridente, 2015).

Sobre os livros, ela geralmente utiliza o acervo de literatura. “Trabalhei *Raul da ferrugem azul*;<sup>27</sup> *O menino que caiu no buraco*.<sup>28</sup> Perguntamos se algum dos livros que utiliza era de história quilombola. Ao responder não, o motivo seria o seguinte: “Às vezes, quando a gente vai abordar alguma leitura, eles dizem: ‘eu já sei isso, tia!’ ‘Essa história eu já fiz!’ Mas a escola tem uns poucos livros que tratam da questão quilombola.” (Professora Sorridente, 2015).

O uso dos projetos para incluir outros temas na escola é um caminho interessante, tendo em vista que a transmissão dos conhecimentos e a identificação dos sujeitos com o ele acontece, principalmente, quando os educandos e as educandas são levados a desenvolver uma relação com esse saber em conjunto com os demais, com a própria professora e com ele mesmo como possibilidade de reflexão (CHARLOT, 2000). A leitura é por onde ocorre esse diálogo, agregando os temas de acordo com a aula realizada.

Sobre o projeto de leitura, identificamos que há uma ressalva acerca do desempenho dos alunos e das alunas com os textos quando dizem que existem os mais “fracos”, desenvolvendo assim, maneiras de fazer com que quem tem dificuldade possa acompanhar o ritmo da turma nesse aspecto. O uso do reconto é um dos suportes mencionados por ela para pedir que os alunos e as alunas apresentem a sua compreensão da leitura, utilizando histórias em quadrinhos, poemas e outras tipologias textuais. Porém, a escolha dos textos faz com que seja possível perceber o viés em que a professora se propõe e conduz o alunado.

Os livros utilizados pela professora trazem as questões dos valores em seu enredo, circunscrevendo, a partir da exposição textual, uma intenção. Esse tipo de articulação esboça como é nodal o poder disciplinar e suas correlações. A “leitura compartilhada”, dita por ela, acaba por se configurar em uma articulação entre o texto e seus receptores. O enunciado em que isso pode ser notado é: “Às vezes eu tento dividir a sala: uma parte da sala lê um texto, a outra parte lê a outra e assim a gente discute o que esse texto está trazendo.” (Professora Sorridente, 2015).

Aqui, identificamos as minúcias em que ocorre um tipo de poder disciplinar, em que esse *modus operandi* procede no formato que os alunos e as alunas realizarão a sugerida atividade e no que a professora espera alcançar, ou seja, “como forma de estimulá-los a se interessarem mais e tomar gosto pela leitura” (Professora Sorridente, 2015).

---

<sup>27</sup> Livro de Ana Maria Machado (2003), que aborda sobre um menino que começa a ter manchas azuis na pele devido às suas atitudes.

<sup>28</sup> Esse livro é de autoria de Ivan Jaf (2004), que traz a história de um menino, cuja família está passando por dificuldades, desvia-se do caminho da escola e cai num buraco, passando por momentos difíceis diversos para poder sair dele e repensando suas atitudes naquele lugar.

Pelo prisma da teoria foucaultiana, atentamos que a leitura compartilhada é um meio de decomposição do texto usada como metodologia para a realização da atividade pretendida, produzindo um controle e um poder em conjunto com a atividade e sua regulamentação por meio das disciplinas escolares, uma vez que

A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim aparece esse caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção. (FOUCAULT, 2010, p. 148).

A utilização da leitura, além de atingir as metas propostas pela educadora no projeto, inclui a problematização do trabalho pensado continuamente para atingir a média do Ideb pela instituição. Esse pensamento foi construído considerando que a Prova Brasil é realizada no 5.º ano e a preparação para ela ocorre na turma do 4.º ano da professora Sorridente.

Outro aspecto percebido sobre o poder disciplinar no projeto de leitura condiz com as possibilidades de sua execução no cotidiano escolar e sua concretização. Conforme foi dito na entrevista, notamos que os alunos e as alunas apontam o recorrente uso dos textos pela professora e o modo que eles são inseridos na dinâmica escolar da turma. Isso pode ser percebido de acordo com o enunciado: “Tem até uns que dizem: ‘a senhora gosta tanto de ler’; ‘já vem a senhora com suas leituras’; ‘não lê hoje, não?’.” (Professora Sorridente, 2015). O discurso dos alunos e das alunas expõe uma provável utilização exaustiva (FOUCAULT, 2010) justificada pela afirmação da docente sobre a fala de seus educandos e educandas: “Mas gente, vocês só vão ouvir, quem vai ler sou eu. Escutem! Fiquem quietinhos para ouvir.” (Professora Sorridente, 2015).

Na perspectiva do discurso da educadora, destacamos a relação emissor-receptor apresentada no parágrafo anterior. Problematicamos esse aspecto por depreender que, apesar do projeto de leitura ser permanente na escola e reconhecido em sua disposição nesse espaço, a emissão de um texto não garante sua compreensão se seu receptor não problematizá-lo e pensar na maneira que o texto será transmitido. Mesmo que haja variados temas e tipologias, a importância de pensar a didática da leitura e sua mediação é o que somatizará o estímulo e o interesse dos alunos e alunas.

A intenção de discutir o poder disciplinar presente na maneira como ocorre o projeto de leitura na turma do 4.º ano não é para mensurar a prática docente e impor julgamentos de êxito ou seus contrários, mas identificar como o poder está institucionalizado e quase imperceptível nas relações cotidianas em sala de aula e nas práticas curriculares, fazendo com

que acabem por reproduzi-lo em favor de metas qualitativas e quantitativas que a escola deve atingir.

Dito isso, a próxima questão foi correlativa com uma disciplina específica, conforme veremos à frente. “Você dá aula de religião?” Sobre a pergunta, a professora Sorridente citou como desenvolve sua aula acerca da disciplina mencionada.

Dou, mas não é aquela aula de religião, assim, como posso dizer? Com aquela obrigação como eu dou aquela aula de Português, vamos dizer assim. Eu trabalho questões de respeito, questões de cidadania. São justamente os valores. Até porque eu não posso, como é que eu posso te falar? Eu vou usar o termo impor, mas não é impor, é outra palavra. Impor uma religião, até porque eu sou católica. Se eu fosse ensinar, seria a partir da minha religião e a maioria aqui, os pais, são evangélicos. Tem pessoa aqui que são Testemunhas de Jeová, tem pessoas aqui que são da Universal, tem pessoas aqui que são da Assembleia de Deus, tem pessoas aqui que são da Madureira. Então, eu não posso trabalhar religião em uma sala que tem várias religiões, porque eu trabalharia a partir da minha, que é a que conheço. A gente não pode, eu não posso, no caso, colocar os conceitos da minha religião para os outros. A questão da religião é livre, cada um segue a religião que quer. Por isso a gente trabalha a questão do valor, a questão do respeito. (Professora Sorridente, 2015).

Por conseguinte, perguntamos se na sua turma tem algum aluno ou aluna que frequente alguma religião de matriz africana, ao que ela respondeu: “Acredito que não. A que você fala é o candomblé, a umbanda? Tem não. São mais evangélicos mesmo.” Seguimos perguntando se ela tratava ou já tratou do tema da religiosidade negra com os alunos e alunas, respondendo negativamente e justificando por que não abordava o assunto citado. “Não tenho conhecimento, assim. É questão mesmo de pesquisar, mas eu ainda não tive.” (Professora Sorridente). Procuramos saber se isso ocorre por algum motivo específico, seja por interesse pela temática, seja por falta de tempo para pesquisar. Sobre isso, leremos o que fora dito pela docente.

Também. Assim, você falar da questão religiosa dos negros, você sabe que choca, até por conta dessa questão de ser voltado mais à umbanda, ao candomblé. Você sabe que existe certo preconceito em relação a isso. Então, por isso mesmo, eu prefiro evitar pela questão do preconceito. (Professora Sorridente).

Embasando-se na leitura de Silva (2001), é possível observar a identidade, o poder, a subjetividade e a representação como interfaces pós-críticas nos entrecruzamentos das leituras curriculares, fazendo com que haja uma compreensão do currículo para além da esfera

educacional, perpassando aspectos culturais, políticos, entre outros. Ainda que, anteriormente, a professora entrevistada tenha reafirmado a importância de discutir a identidade quilombola das crianças para combater a violência e o preconceito, a religiosidade afro-brasileira como tradição e ancestralidade da historicidade dos povos negros é silenciada e retirada do conteúdo da disciplina de Religião para “evitar pela questão do preconceito” (Professora Sorridente, 2015).

Todavia, norteadas pelo preconceito sobre as implicações conflituosas que podem surgir ao expor tal assunto, essa condição ocasiona uma exclusão de saberes culturais da história brasileira e da comunidade remanescente quilombola onde a escola está situada. Negar esses temas no cerne da escolarização faz com que haja uma manutenção de um discurso curricular branco, colonizador, padronizado que exime representações culturais da própria comunidade, ainda que sua maioria seja cristã, como foi dito pela entrevistada.

O silenciamento e a produção da invisibilidade das temáticas étnico-raciais nas escolas e fora delas reforçam cada vez mais os estigmas negativos presentes na sociedade brasileira sobre as religiões de matriz africana, sendo esta, uma das vertentes religiosas que mais sofrem violências físicas e simbólicas pela grande intolerância social construída ao longo dos anos. Esse biopoder causa mortes da representação negra e seus significados para a população afrodescendente, “uma violência que os currículos cometem com os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias que vivenciam outras experiências do tempo em que conforma suas identidades históricas” (ARROYO, 2011, p. 308).

Miguel Arroyo (2011) destaca, sobre as infâncias e a pedagogia, que suas representações culturais somente serão mais bem compreendidas quando houver um aprofundamento sobre elas, fazendo que o corpo docente também perceba os conflitos e as tensões que envolvem essa profissão. Por esse motivo, a pedagogia precisa de um “letramento capaz de ler os textos de vida das diferentes infâncias” (ARROYO, 2011, p. 200). Isso se aplica à questão das relações étnico-raciais na educação escolar quilombola e o discurso da entrevistada, uma vez que é necessário que o professor e a professora se aprofundem sobre esses saberes e incluam na dinâmica do cotidiano escolar esse letramento dos textos de vida das religiões de matriz africana.

Trazer à tona e problematizar os episódios de preconceito por meio de suas práticas curriculares contribui para um empoderamento epistêmico por parte dos alunos e das alunas e de si mesma como docente e moradora do Quilombo, promovendo a diversidade teórica do currículo e o conhecimento sobre outras culturas e modos de existir na sociedade brasileira, mas na própria comunidade.

Essa explicação é o que designa a problematização desta pesquisa, compreendendo que os modos de vivências existentes na escola quilombola inferem nas práticas curriculares. Não obstante as experiências e atividades que ocorrem na escola quilombola, constatamos que a seleção do currículo elimina conteúdos importantes para o conhecimento da comunidade de Santa Luzia do Norte, o que nos encaminha para a próxima pergunta à professora Sorridente: “O que você conhece sobre a historicidade da cultura negra alagoana e de Santa Luzia do Norte?” Ela respondeu:

Conheço muito pouco, só o que eu ouço assim justamente quando é época, quando chega a consciência negra. Então tem muito na TV a gente vê muita reportagem, muita, como é que eu posso dizer? Às vezes são feitos poemas, às vezes, homenagem a alguma pessoa importante nesse nível. Só nesse sentido. De pesquisa mesmo, para dizer assim: ‘você já pesquisou?’ ‘Você já se debruçou para ler?’, não. (Professora Sorridente).

Logo após o dito acima, foi-lhe perguntado se já havia ouvido falar no Mestre Zumba. e ela exprimiu: “Já. Também de ouvir falar pelos mais velhos. Assim, muito pouco mesmo.” Então, perguntamos à entrevistada se, em algum momento, utilizou algum aporte do artista citado em suas aulas, e ela informou que não havia usado nada sobre ele.

A ausência dos trabalhos de Mestre Zumba e suas contribuições da escola quilombola investigada provoca e enfatiza uma discussão a partir do currículo institucionalizado, mas não se restringe a ele. A naturalização das ausências dos saberes populares nos espaços de escolarização incita um debate sobre a pesquisa com o olhar local na educação. Ainda que esse tema seja mais abordado nas universidades, entendemos a pesquisa como mecanismo de acesso às memórias como substratos do conhecimento de uma cultura, de maneira a compor, renovar e ressignificar os saberes e as práticas curriculares.

Simon (2009) apresenta a importância da tomada de decisão para a realização de novas formas de escolarização e de educação para que possa haver comprometimento, democratização, tendo em vista que suas composições são pensadas, estabelecidas e institucionalizadas por um imaginário social e as relações de poder sobre o discurso educativo, ou seja, suas produções semióticas como

práticas implicadas na formação e regulamentação do significado e da imaginação. Essas práticas incluem não apenas a criação de modos particulares de expressão simbólica e textual, mas também as formas pelas quais são colocadas no interior de sistemas de distribuição e execução. (SIMON, 2009, p. 64).

Desse modo, o alheamento do trabalho artístico de Zumba e suas possíveis contribuições interdisciplinares para a escolarização quilombola é resultante de uma produção semiótica que regula os saberes e as concepções de arte sobre o currículo educacional. Seus quadros, inclusive os inseridos ao longo deste escrito, explicitam, dentre outros motes, o olhar de um artista plástico, alagoano, negro e pobre sobre o seu lugar, circunscrevendo com suas tintas, pinturas que mostram a cultura, a identidade afro-alagoana e quilombola. Por esse motivo, consideramos que Mestre Zumba é uma referência fundamental que precisa integrar o currículo escolar, uma vez que os saberes locais e nacionais necessitam de um olhar sobre a experiência e as contribuições que aproximem os educandos e as educandas de outras maneiras de estudar a arte, a história entre outras disciplinas em que este artista seja referenciado, reforçando com ele e a partir dele, a inserção de outros referenciais e experiências que somatizem ao currículo das escolas, quer sejam elas quilombolas, quer não.

Diante do exposto, por meio dos diálogos construídos ao longo do texto sobre poder, identidade e discurso na ótica foucaultiana e os Estudos Culturais, depreendemos que sua composição artística é seu discurso, no que tange à produção semiótica e às legitimações imbricadas no contexto das artes plásticas, ainda que a venda de seus quadros tenha sido, inicialmente, para a sua subsistência e a de sua família. Esse percurso da construção do artista plástico fez com que, a partir de seu capital cultural, sua arte fosse conhecida, ainda que tardiamente.

Trazendo essas discussões para o território escolar investigado, compreendemos que a produção semiótica ocorre na conjuntura educacional por mecanismos de poder normativos transcritos por meio do projeto político-pedagógico, dos conteúdos e das práticas curriculares, regulando formas de transmissão e mediação dos conhecimentos institucionalizados. Assim sendo, por intermédio desse poder presente na escola, existe a exclusão, o silenciamento e a produção de “verdades” epistemológicas (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 35).

Com isso, o epistemicídio (SANTOS, 2013) dos conhecimentos da comunidade quilombola é perpetrado e legitimado na escola, uma vez que a discussão étnico-racial e suas diagramações são excluídas e silenciadas no currículo da instituição, a exemplo das religiões de matriz africana e Mestre Zumba. Esse racismo epistemológico (NOGUEIRA, 2014) nos currículos escolares e a seleção de temas “aceitáveis” nas escolas, seja nas datas comemorativas, seja no cotidiano, denunciam e apontam a necessidade de articulação das relações étnico-raciais para desenvolver alternativas, em contra-argumentação, de composição e atividade nas práticas curriculares de educadores e educadoras, observando as contribuições

dos saberes locais e da cultura quilombola para a formação cidadã de alunos e alunas, e também de seus educadores e educadoras sob uma relação político-pedagógico-identitária.

A fala da professora Sorridente referente às suas práticas curriculares enfatiza os saberes propedêuticos com diálogos pontuais sobre a comunidade em episódios pontuais como a violência e o preconceito entre alunos e alunas, o Dia da Consciência Negra. Considerando que ela fazia uso do currículo socializado pela Secretaria de Educação do município de forma geral, faz-se importante a necessidade de promover formações continuadas como estímulo e inserção dos saberes locais, e outros mais que podem ser desempenhados, interdisciplinarmente, na escola quilombola investigada, de forma a perceber os sujeitos populares e seus conhecimentos, considerando outras opções, como a oralidade, como perspectiva de difusão do conhecimento do Quilombo e do município de Santa Luzia do Norte.

A transmissão dos acervos e repertórios orais, das línguas reminiscentes, das práticas culturais são embasamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, reconhecendo a importância de abordá-los em sala de aula, garantindo aos estudantes “o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, art. 1.º, V). Inserir a oralidade e outras contribuições da cultura e dos sujeitos populares no cerne curricular da escola quilombola permite uma possibilidade de imersão e a manifestação em outras formas de viver a reminiscência afro-brasileira e afro-alagoana, podendo surgir outras indagações e outros aportes culturais interdisciplinares para contribuir nos caminhos da escolarização da comunidade, a exemplo dos quadros de Mestre Zumba.

#### **4.7 O que diz o silenciamento durante a pesquisa?**

Desde os quadros de Mestre Zumba, às práticas curriculares de professores e professoras na escola quilombola pesquisada, atentamos para compreender os diálogos pela temática do currículo e seus discursos educacionais no espaço de escolarização. Por meio do suporte metodológico da Análise foucaultiana do discurso e dos Estudos Culturais, pudemos compreender e identificar como as professoras compõem sua docência por meio de seus saberes e experiências negras da comunidade Quilombo em Santa Luzia do Norte.

Contudo, com os ditos e com o auxílio de outras leituras e percepções coletivas, notamos o silenciamento e as ausências, como também os entraves em episódios para além

das salas de aula, questionando-nos sobre os epistemicídios e a negação das relações étnico-raciais e sua amplitude dentro e fora do lócus, compreendendo que silenciar o conhecimento por meio do currículo escolar é mais que uma escolha pedagógica.

Os dados da pesquisa revelaram que as experiências negras existem e fazem parte da escola quilombola pesquisada, porém os mesmos saberes negros são eleitos, silenciados e/ou excluídos do cotidiano, apontando como os estigmas podem ser nocivos e deseducar para as diferenças e as pluralidades culturais, uma vez que o preconceito e o racismo ocorrem dentro e fora da escola. A escolarização, como projeto de civilização (VEIGA, 2002), produz sentidos e significados sendo um espaço de aplicação microsocial ideal para a manutenção de um discurso hegemônico.

As práticas curriculares e os discursos que as concretizam fazem com que haja uma inflexão sobre sua formação e o capital cultural adquirido, e a maneira como este é disposto e socializado na escola quilombola, o que foi dito sobre a violência e o preconceito. Dessa maneira, o capital cultural constitui-se, fortemente, na ausência de alguns saberes negros.

Percebemos que o capital cultural é utilizado pela professora para falar com os alunos e as alunas acerca da comunidade quilombola e a necessidade deles reconhecerem sua identidade, ao passo que esta silencia, por exemplo, a questão da religiosidade afro-brasileira e os estigmas negativos incutidos sobre ela. O capital cultural, portanto, utilizado pela professora fez com que houvesse um epistemicídio da historicidade quilombola da comunidade e sua ancestralidade africana, uma vez que a religiosidade é um discurso integrante das relações étnico-raciais, mas é excluído da sua prática pedagógica.

Desse modo, o capital cultural (BOURDIEU, 2001), como mecanismo de seleção do currículo, ocorre em seus três estados, sendo primeiramente **incorporado** pelo (re)conhecimento do capital cultural das famílias ou dos espaços sociais em que os alunos e as alunas estão inseridos e o investimento na construção de seus bens culturais, ou seja, nas suas “aptidões” de forma **objetivada**, condicionando os sujeitos para um conhecimento mais tecnocrático e instrumental que identitário, **institucionalizado** pelo currículo nos espaços escolares.

Considerando a sociedade como um macrocosmo da escola, o silenciamento e as ausências acabaram por causar projetos de eliminação do sujeito negro brasileiro, como a Eugenia (SCHWARCZ, 1993). Os saberes científicos foram fortemente utilizados para aniquilar a negritude da história, transformando o capital cultural como biopoder para matar os saberes e os corpos. Transversalmente, no campo educativo, a morte do sujeito afro-brasileiro é simbólica, porém pode “matar” o corpo de diversas formas, a exemplo do racismo

e do preconceito sobre seus estereótipos. Desse modo, o capital cultural e sua legitimação pela ciência dominante atuam fortemente pelo currículo escolar, transformando-o em currículo social, reproduzindo estigmas, intolerâncias, silenciamento e exclusões todos os dias, institucionalmente com autorização e aprovação do Estado.

Questionar esses epistemicídios no currículo e na docência como prática e discurso nos incita a problematizar a intencionalidade e o uso do biopoder epistêmico, uma vez que os ordenamentos curriculares são mecanismos que sofrem modificações pensando na manutenção de uma racionalidade dominante para a reprodução de seu conhecimento, visando à construção de um currículo também *vitae* para atender ao mercado de trabalho.

Analisar, de maneira aproximada, as práticas curriculares de professores e professoras no cerne de uma quilombola demonstrou que é necessário continuar cultivando os saberes identitários e reproduzi-los na escola, para que, fora dela, a representação e a historicidade seja transmitida pela experiência e reconhecimento dos sujeitos remanescentes, não apenas como metanarrativa de si, mas como discurso de uma cultura da qual ele faz parte e construiu o cidadão por meio dela. Com isso, concluímos que é importante incentivar as pesquisas sobre práticas curriculares de professores e professoras não apenas no seu lócus pesquisado, mas nas múltiplas espacialidades em que é desenvolvida a educação, caracterizando os saberes locais como saberes científicos experienciados pela comunidade escolar “que exigem outros valores, outras análises, outros leitores e outras leituras” (ARROYO, 2011, p. 145).

Portanto, nesse percurso de contextualizações sobre silenciamento, ausências e experiências culturais locais, como a de Mestre Zumba e dos participantes desta investigação, queremos provocar e afirmar a importância da pesquisa a respeito das relações étnico-raciais, identificando os mecanismos de poder na escolarização e combatendo os epistemicídios e suas variantes sobre a cultura afro-brasileira e afro-alagoana, fomentando outros/novos contornos curriculares que permitam ler outras culturas, outros sujeitos e suas experiências.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar de temas correlatos com o processo de escolarização permite um entrecruzamento de epistemologias para compreender e ampliar as possibilidades de ação educativas concernentes à escola como ideário da modernidade. Realizar esse certame em um espaço educativo de uma comunidade remanescente de quilombos vai além, mostrando suas dinâmicas e como ocorre a docência em um viés identitário, histórico e cultural mediante as práticas curriculares de professores e professoras em uma escola quilombola em Santa Luzia do Norte.

Partindo da historicidade quilombola como identidade dos sujeitos moradores do referido lugar, observamos como ocorrem as experiências educativas negras, incluindo a arte de Mestre José Zumba por compreender que ele colaborou para a educação alagoana com a composição de seus quadros (SILVA, 2014). Adiante das concepções do currículo, as relações de poder que o atravessam, imergimos no município e na escola em busca de compreender, por meio dos discursos do corpo docente, suas práticas pedagógicas mediante esse DNA histórico que a comunidade Quilombo possui.

Os dados obtidos pelos questionários nos mostraram que a apreciação das professoras sobre o currículo ocorre como documento conjunto de saberes, organização e projeção de conteúdos e atividade produtiva, no qual sua identidade docente lhes possibilita a realização de um trabalho pedagógico, compreendendo a sua importância para a (in)formação interativa sobre a identidade cultural da comunidade que ensinam, ainda que algumas citaram que essa especificidade não influencia a composição de suas aulas por se ampararem no currículo do município.

As observações das aulas da professora Zi e a entrevista da professora Sorridente demonstraram as configurações de seus fazeres educativos, como também as variadas implicações que os circunscrevem. Percebemos que a professora Zi utiliza as características históricas da comunidade quilombola de maneira interdisciplinar, perpassando várias disciplinas de acordo com suas proposições e os conteúdos a serem abordados.

Destacamos o uso da literatura nas aulas de Português e História e os momentos em que mais ocorrem as inferências sobre os saberes e experiências negras, sem incluir as obras de Mestre Zumba a respeito desses apontamentos identitários locais. Semelhantemente, a entrevista da professora Sorridente nos permitiu identificar como os saberes da cultura remanescente quilombola de Santa Luiza do Norte atravessam sua prática pedagógica, sendo

mais explicitada em momentos pontuais, nos conflitos em sala de aula e nas datas comemorativas.

No entanto, da mesma maneira que elas utilizam o capital cultural para selecionar temas locais na sala de aula, ele também é meio para a exclusão e o silenciamento pertencente à mesma questão, citando como exemplo da religiosidade afro-brasileira, considerando esse tema complexo para ser trabalhado na escola, tirando a oportunidade de problematizá-lo em sala de aula para discutir a importância dessa religião para a população negra ancestral, ainda que na escola quilombola pesquisada a maioria dos alunos e alunas seja evangélica, conforme dito pela professora Sorridente na entrevista.

Partindo do pressuposto de que o currículo é seleção, identificamos em seus discursos que os conteúdos socializados pelas professoras, no que diz respeito à historicidade da comunidade remanescente quilombola, são aqueles “aceitáveis”, acarretando situações teóricas de epistemicídio e racismo epistemológico. Uma vez que os temas não inclusos são aqueles comumente condenados pela sociedade em diversos espaços, e não apenas na escola, não são percebidos como oportunidade de desconstruir e repensar os padrões sócio-históricos de racismo e preconceito ainda postergados à população afro-brasileira.

Essa produção semiótica de sentidos entre presença e ausência das identidades locais nas práticas curriculares infere na discussão do desconhecimento sobre as obras de Mestre José Zumba pelas professoras e sua ausência do currículo socializado pela Secretaria de Educação, mostrando a necessidade da pesquisa como atividade inclusa na prática docente e a necessidade de repensar novas leituras sobre os saberes da comunidade e seus sujeitos populares, valorizando a experiência e suas contribuições para a educação e a cultura local, alagoana e brasileira.

O silenciamento percebido nos discursos reforçou a importância da pesquisa na temática étnico-racial, pois ainda que se fale sobre negritude, existem elementos fundamentais negados ainda sobre ela, como suas práticas religiosas. Embora a investigação sobre a docência e as relações étnico-raciais ocorra em variadas perspectivas, consideramos fundamental o surgimento de novas análises e imersões sobre a docência e as práticas curriculares de professores e professoras para aprender e apreender por meio de suas falas, neste caso, o que foi realizado com o auxílio metodológico da Análise foucaultiana do discurso e os Estudos Culturais.

A importância da formação inicial de professores e professoras é um ponto fundamental em que essas questões também podem ser percebidas, pois uma formação esvaziada de diversidade é passível de ser reprodutora de uma sociedade que tem como

intenção institucionalizar seus interesses, fazendo dos ambientes de formação sua ponte para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, percebemos a importância da formação continuada, porém de maneira que ela ofereça suportes para colaborar com o professor e a professora em suas práticas curriculares para pluralizar o fazer educativo, e não como uma ferramenta de correção da atividade docente. Além do mencionado acima, portanto, esta pesquisa também foi pensada como suporte para reflexão acerca da formação inicial e continuada, uma vez que essas etapas precisam ser analisadas criticamente para que haja mais espaços de discussão dos sujeitos nesses ambientes, e não uma reprodução de silenciamento, temas e saberes durante essa trajetória formativa, uma vez que o currículo, independentemente da modalidade de educação em que esteja disposto, é um território em disputa.

Dito isso, esperamos que esta investigação seja uma semente para germinar outros escritos sobre a cultura afro-brasileira e afro-alagoana, e a docência, reafirmando a importância das falas dos sujeitos populares como mais uma ótica a ser discutida e indagada em outras pesquisas; enfatizando que os professores e as professoras são agentes educativos fundamentais para a socialização dos aportes escolares e essenciais para manter viva a cultura e as tradições de sua comunidade ao ensinar a importância de conhecer-se e reconhecer-se como sujeito integrante desta história, realizando uma formação cidadã conduzida com as memórias e a ancestralidade inclusas em suas ações educativas.

## REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Secretaria de Estado da Cultura – SECULT. **Dona Anézia (falecida)**. 2014. Disponível em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoes/patrimonio-vivo/cadastros-mestres-rpv-al/ano-2011/anezia-maria-da-conceicao>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- ALBERTIL, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Almicar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012. p. 27-55.
- ALBUQUERQUE, Isabel Loureiro de. **Um tamanduá pitoresco: aspecto da sociologia rural**. Maceió: Sergasa, 1991.
- ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: Edufal, 2011.
- ALVES, Julia Maria Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 81-94, 2014.
- AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- \_\_\_\_\_; BATISTA NETO, José. Práticas curriculares cotidianas: os fios e tramas da educação das relações etnicorraciais em escola da rede municipal do Recife. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 331-345, jun.-dez. 2012.
- \_\_\_\_\_; CARDOSO, Lílian Bárbara Cavalcanti. A construção de um inventário e a interpretação de documentos: a experiência das práticas curriculares na Universidade Federal de Alagoas. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 66-86, jan.-jun. 2015.
- AMORIM, Valter Pedrosa. **A história de Santa Luzia do Norte: estado de Alagoas**. Brasília, DF: Roteiro Editorial, 2008.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: Univille, 2005. p. 67-100. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247466/mod\\_resource/content/0/Txt%2B13\\_Anastasiou\\_estrategias%20de%20ensino.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247466/mod_resource/content/0/Txt%2B13_Anastasiou_estrategias%20de%20ensino.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARROS, Arísia. **A pequena África chamada Alagoas**. 2010. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/A-Pequena-%C3%81frica-chamada-Alagoas.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

BEZERRA, Edson José de Gouveia. **Manifesto Sururu**: por uma antropofagia das coisas alagoanas. Maceió: Viva Editora, 2014.

\_\_\_\_\_; SILVA NETO, Ernani Viana da. Imaginário sururu: um patrimônio a contrapelo. **Revista Rosa dos Ventos**, v. 6, n. 1, p. 96-116, jan.-mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/viewFile/2527/pdf\\_220](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/viewFile/2527/pdf_220)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 3. p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 73-79.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27.834-27.841.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003a.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 4.887/2003 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003b, n. 227.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645, de 10 de 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". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das diretrizes curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. **A escola e a exclusão social**. Lisboa: Educa, 2001.

CANCIAN, Vanessa. Afrobetizar a educação no Brasil. 2015. **NAMU Portal**. Disponível em: <<http://www.namu.com.br/materias/afrobetizar-educacao-no-brasil>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

A CARTA de Willie Lynch. **Geledés: Instituto da Mulher Negra**, 2012. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/#gs.VXTms4Y>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 107-147, jul. 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COELHO JÚNIOR, Alcides de Souza; MENDES, Luís Roberto Souza. O homem pós-moderno e a metodologia de Foucault. **Revista Humus**, v. 5, n. 14, p. 88-111, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/viewFile/3970/2092>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior (Brasil). Resolução CNE-CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2012, n. 224, Seção 1, p. 26.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set.-dez. 2016.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DELORS, Jacques. Os quatro pilares da educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-102.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-166.

FABIANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes, 1532-2004**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do estado moderno brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, p. 322-342, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 3, p. 13-33. nov. 2012-fev 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. Howison Lectures: **Revista de Comunicação e Linguagem**, n. 19, p. 203-223, 1993.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Foucault: ética, sexualidade, política**. Tradução de E. Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-239.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007. (Leituras Filosóficas).

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura).

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 132-158.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO, Ângela Maria Benedita de; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. (Org.). **Kulé kulé: educação e identidade negra**. Maceió: Edufal, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GONÇALVES, G. S. Q.; ABULMASSIH, M. B. F. O projeto político: algumas considerações. **Revista Profissão Docente**, v. 1, n 1, p 1-6, 2001.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57), p. 47-82, set.-/dez. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015.

JAF, Ivan. **O menino que caiu no buraco**. São Paulo: Edições SM, 2004. (Coleção Barco a Vapor. Série Laranja, n. 2).

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-132.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 104-131.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013.

LIMA, Antonio Bosco de. **Ética em pesquisa**: implicações para a educação superior. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 8-20, 2015.

LINDOSO, Dirceu. **A razão quilombola**. Maceió: Edefal, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUSTOSA, Francisca Geny; ANDRADE, Rosimeire Costa; LOIOLA, Francisco das Chagas. **Olhar foucaultiano sobre a educação em escolas e creches**: ditos (mau)ditos. Fortaleza: LCR, 2001.

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

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2003.

MAIRTON, Marcos. **O quilombo do Encantado**. Fortaleza: Conhecimento, 2010.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz. A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 62-75, jan.-jun. 2008.

MÉRO, Ernani. **Perfil**: crônicas. Maceió: Secom, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTEIRO, Maria do Socorro de Assis. Autoria e discurso: diálogos com Michel Foucault. In: SEMANA DE LETRAS E CULTURAS, 9., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. p. 326-334. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Maria\\_do\\_Socorro\\_de\\_Assis\\_Monteiro.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Maria_do_Socorro_de_Assis_Monteiro.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2017.

MOURA, Carlos. Minha sereia. In: **Álbum Rosa de Sol**. 1982. Lado B, faixa 1.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN. v. 34, n. 20, p. 33-62, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, 2005. p. 231-240.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**: Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, subjetividade e cidadania no ensino fundamental: política para crianças. In: ALVES, Juliana Carla da Paz et al. (Org.). **Cidadania e poesia na escola**: essa rima cola. Maceió: Edufal, 2015.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 173-210.

RODRIGUES, Leonardo de Melo. A construção do acontecimento “pós-estruturalismo”. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, 1., 2008, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, UCG, 2008.

SÁ, Maria Reneude de. **Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos**. 2012. 168 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, José Valdir Jesus; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 9, n. 15, p. 103-125, jul.-dez. 2013.

SANTANA, Mateus. 13 de Maio: o dia da falsa abolição ou Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo. **Áfricas**, v. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.portalafricas.com.br/v1/13-de-maio-o-dia-da-falsa-abolicao-ou-dia-nacional-de-denuncia-contra-o-racismo/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 159-167.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

\_\_\_\_\_. Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Conferência de abertura**. Coimbra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Beatriz Araújo da. **Da aquarela de um pintor negro para o ateliê da história: a arte de mestre José Zumba e suas contribuições para a educação alagoana e brasileira**. 2014. 53 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)–Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2014.

\_\_\_\_\_; AMORIM, Roseane Maria de. Educação para a vida ou a vida para educação: uma análise sobre o pintor alagoano José Zumba, o mestre Zumba. In: SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 3., e ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 7., 2014, Maceió. **Anais...** Maceió, 2014.

SILVA, Beatriz Araújo da; AMORIM, Roseane Maria de. As diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: entre pontos de vista e as vistas sobre o “ponto”. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 9., 2015, Aracaju, SE. **Anais...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <[http://ideallesistemas.com.br/gera\\_certificado.asp?url=http://www.educonse.com.br/Ixcolouio/cdanais.asp?id=561](http://ideallesistemas.com.br/gera_certificado.asp?url=http://www.educonse.com.br/Ixcolouio/cdanais.asp?id=561)>. Acesso em: 30 de abr. 2017.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A análise arqueológica do discurso: uma lente de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p.148-159, jan.-jun. 2014.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 249-260.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares**. [2005]. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/quilombos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Magda. FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-135.

SOUZA, João Francisco. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TICIANELI. Mestre Zumba: “arte não tem dono nem nome”. **História de Alagoas**, 2016. Disponível em: <<http://www.historiadealagoas.com.br/mestre-zumba-arte-nao-tem-dono-nem-nome.html>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **De fitas e passos, de lutas e laços**: práticas curriculares permeadas por culturas tradicionais afro-alagoanas com alunos de turmas de educação infantil em uma escola quilombola do estado de Alagoas. 2015. 155 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)– Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador**. 2011. Disponível em: <[http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos\\_e\\_textos/Comportamento\\_organizacional/empowerment\\_por\\_paulo\\_freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, set.-dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Mariana V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio**: Revista de Estudos de Educação, ano 4, n. 2, p. 65-81, 2002.