

CULTURA(S) DE UMA COMUNIDADE RURAL – QUILOMBOLA: NARRATIVAS DOS (ENTRE)LAÇOS COM AS PRÁTICAS ESCOLARES¹

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira
UNEB – PPGEduc
rcmagal@yahoo.com.br

Michael Daian Pacheco Ramos
UNEB – PPGEduc
michaeluefs@yahoo.com.br

Maria Rita Santos
UNEB – PPGEduc
mariaritinhasantos@hotmail.com

1

RESUMO

O presente texto apresenta um recorte que integra uma pesquisa realizada em uma comunidade rural-quilombola no distrito de Matinha dos Pretos na cidade de Feira de Santana-Ba. A investigação deste estudo de mestrado, vincula-se ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB). Na pesquisa, a escola foi/é pensada como espaço constituído por sujeitos sociais que apresentam nas suas histórias de vida os diversos traços da história e cultura(s) do seu lugar. Por isso, é preciso (re)pensar como as práticas cotidianas da escola, lidam com a diversidade cultural, que aflora neste ambiente institucionalizado. O objetivo central da pesquisa consistiu/consiste na análise e compreensão das formas pelas quais a(s) cultura(s) de uma comunidade rural-quilombola são (re)construídas nas práticas cotidianas da escola. O recorte aqui apresentado, tematiza questões sobre os (entre)laços da(s) cultura(s) com as práticas escolares desenvolvidas no trabalho dos docentes dessa escola. As bases metodológicas da pesquisa foram/estão ancoradas na abordagem qualitativa de cunho biográfico e (auto)biográfico – narrativas de vida. Os dispositivos de coleta de informação foram - Entrevista Narrativa e Grupo de Discussão. Este recorte da pesquisa, (des)velou o distanciamento que se estabelece entre as diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade rural - quilombola e as práticas escolares.

Palavras-chave: Cultura(s) rural-quilombola; Narrativas; Práticas escolares

¹ A referida pesquisa desdobra-se como ação da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), no âmbito do Edital 028/2012 – Prática Pedagógicas Inovadoras em Escolas Públicas e do MCTI/CNPq, Chamada Universal n°. 14/2014.

1. Contextualizando a Problemática

O presente texto é um recorte do trabalho de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Esta pesquisa, tem seu processo metodológico desenvolvido na perspectiva da abordagem qualitativa de cunho (Auto)biográfico – narrativas de vida. Para a coleta de dados, foi utilizado o dispositivo da entrevista narrativa com os docentes da escola pesquisada e com os sujeitos da comunidade. Com alunos e alunas, onde o grupo de discussão se constituiu como principal dispositivo de coleta dos dados, além do diário de campo, que foi o lugar de anotações dos percursos e movimentos de/da pesquisa.

Os dados coletados nas entrevistas narrativas foram estudados de acordo com as ideias da análise compreensiva de Bertaux (2010) e com base na hermenêutica (GADAMER, 1996). As narrativas do grupo de discussão foram gravadas em áudio e vídeo e sua apreciação teve como base a análise apresentada por Bohnsack & Weller (2011), fundamentada no próprio trabalho de interpretação de Bohnsack (1987 e 2007). As escolhas de tais fontes se constituíram como um caminho de aderência com o objeto da pesquisa, principalmente pela riqueza temática narrada pelos sujeitos participantes/colaboradores da pesquisa. Esta pesquisa nos leva a compreender entre muitos aspectos, que o trabalho docente na contemporaneidade está (entre)laçado cotidianamente pela diversidade cultural da/na escola.

A modernidade produziu durante décadas, modos de pensar e fazer a escola que contribuíram para (in)visibilizar a diversidade cultural manifestada nas relações dentro da mesma (e para além dela). Entretanto, nos últimos anos a reflexão acerca da relação - docência e cultura vem sendo cada vez mais discutida nas pesquisas em educação. Ao dialogarmos com Oliveira (2003, p. 11) vamos entendendo que educadores e educadoras têm fortalecido e ampliado às redes de saberes e fazeres para pensar a escola como espaço da/de pluralidade. Estes saberes e fazeres docentes, principalmente na educação básica, encontram nas diversas vertentes da(s) cultura(s) um caminho fecundo a ser trilhado na contemporaneidade.

Articular as questões da(s) cultura(s) de uma comunidade rural-quilombola com as práticas cotidianas da escola é um grande desafio para os docentes, tanto no exercício das práticas de/da sala de aula, como nos diversos aspectos que envolvem outras questões do cotidiano escolar. Nosso entendimento de docência se aproxima da compreensão de Oliveira (2010) quando defende que o trabalho docente contempla os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação. Essa atuação efetiva-se em diferentes possibilidades profissionais nos cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades. Portanto, para compreender as inter-relações entre o trabalho docente e a diversidade cultural em especial, no contexto de uma comunidade rural-quilombola, devemos levar em conta as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (Oliveira, 2010).

No texto, somos convidados a dialogar com as narrativas dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim, vamos apreendendo como a(s) cultura(s) do lugar é/são narradas por docentes, alunos/as e outros sujeitos da comunidade, e como esta(s) cultura(s) podem se articular com as práticas docentes no espaço escolar.

2. Cultura(s) e Práticas Escolares na/da Contemporaneidade

Na contemporaneidade, a cultura é um dos aspectos da vida dos sujeitos sociais que vem despertando inúmeras reflexões. Tanto no que se refere ao modo de vida, como nas artes, nas práticas, saberes e crenças, como nos interesses mercadológicos. Embora a Escola, muitas vezes, ainda se apresente alheia a essa questão, os *sujeitos praticantes* estão cotidianamente se deparando e produzindo cultura(s) dentro dos espaços escolares (e para além deles). Ao apresentarmos alguns excertos das narrativas dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, entramos em contato com algumas possibilidades que permitem a compreensão das relações que se estabelecem entre os sujeitos e a(s) cultura(s) que se manifesta(m) em uma escola localizada em território rural – quilombola. Desta maneira, ao narrarem sobre as práticas escolares e sua relação com a(s) cultura(s) da comunidade, os docentes contam:

Muito grande é o interessante, quase tudo termina em samba. O interessante é isso. Quase todas as atividades culturais terminam em

samba, parece que eles têm isso na alma, como identificação, como identidade mesmo e é fantástico. (Lá² – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

Alguns surpreendem às vezes quando tem desempenho baixo em notas, surpreendem na dança, no ritmo, na música. Fazem trabalhos belíssimos, cantam, que a gente nem sabia, tentam tocar, trazem instrumentos pra tocar, mesmo que de forma não perfeita, mas eles assumem o risco e vem. Não tem vergonha de mostrar o trabalho deles.

[...], surpreendem no teatro, na música, na dança, no desfile, na indumentária, nos painéis que pintam, criam, desenharam. É dom que a gente não sabe que eles têm.

As mandalas que eles criaram, foram lindas, com coisas da região, grãos de milho, grãos de feijão, grãos de arroz, folhas. Foi muito criativo. Os CDs, eles reaproveitaram, reutilizaram uma forma de reciclagem.

Eles são criativos nesse sentido. São inteligentes. Agora tem que despertar mais esse potencial deles, criativo, pra que eles expandam os horizontes. Pra que se tornem artistas plásticos, músicos, cantores. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas dão o tom de uma das marcas dos sujeitos. É o movimento inventivo que se manifesta na música, na dança, no teatro, na escultura reciclada do que a priori iria parar no lixo. Essas são marcas do sujeito que insiste (sem intencionalidades diretas) em mostrar que os conteúdos e práticas escolares podem ser articulados dentro de uma cotidianidade das produções culturais locais - que vai além da esfera da cultura enquanto arte. O corpo nos seus movimentos se apresenta como ação criadora, de ilustração de si. Ao analisar a cultura negra, Hall (2009) oportunamente nos apresenta questões que podemos aproximá-las dessa “capacidade” artística de produções de música, dança, pintura, desenho, evidenciada por alunos e alunas. Ele nos coloca que muitas dessas manifestações são oposições às manifestações impostas pelas correntes dominantes. Assim, Hall (2009) continua a dizer que:

[...], o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. [...], pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes, foi o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação.

Existem aqui questões profundas de transmissão e herança cultural, de relações complexas entre as origens africanas e as dispersões

² Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade e o anonimato dos colaboradores. Este movimento tem como objetivo atender aos preceitos de pesquisa do Comitê de Ética de Pesquisas – Plataforma Brasil/UNEB realizadas com seres humanos em território brasileiro.

irreversíveis da diáspora; [...]. Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente da cultura dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobre determinados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. [...]. (Hall, 2009, p. 324)

Essas telas de representação “assumem o risco” de se mostrar ao outro, naquilo que aprendeu a fazer, que é movido a fazer. Os espaços performáticos se materializam no samba, no canto, no ritmo, na música, no teatro, na dança, na indumentária, o corpo tem um significado relevante para esses sujeitos, como nos aponta Hall (2009) “tanto pelas heranças como pelas condições diaspóricas com conexões forjadas”.

Nas narrativas a escola não nega essas potencialidades do(a) aluno(a), mas aparentemente existe uma dicotomia na articulação dessas potencialidades com o conhecimento institucionalizado (re)produzido nas práticas cotidianas. Não se efetiva o processo que enreda essas potências dos(as) alunos(as) com os conhecimentos disciplinares de história, ciências, geografia, matemática, língua materna/estrangeira, etc. Não seria interessante/fecundo descobrir a história do ritmo do samba contextualizando sua trajetória? O interesse por ciências e geografia não poderia ser mediado com os elementos como os “grãos” e seus ciclos de produção, assim como das regiões que produzem - mostrando que as novas tecnologias e suas configurações econômicas (re)organizam os lugares de produção e consumo? A temática nos levaria a outros tantos questionamentos sobre o que a escola de fato pretende com a (des)articulação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos no/do/com o cotidiano dos sujeitos. Segundo Apple (2006), é no ambiente das escolas que:

[...], “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e sexo e raça). [...], as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja certamente, o que a maior parte das escolas pretenda. (Apple, 2006, p. 68)

As aptidões e valores desses sujeitos precisam ser levados em consideração, sem desconsiderar outras realidades com seus processos que produzem a disparidades culturais e econômicas. Assim: “[...]. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob forma de atividade prática, e transformá-la” (Kuenzer, 2002, p. 154). Essa realidade também se presentifica na forma como os sujeitos se autodeclaram nas narrativas, quando dizem:

A Matinha quilombola. Eu acho que, nós somos negros. E os alunos são negros. (Dó –colaborador/comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Meu irmão, a professora passou um texto sobre esse negócio aí.
- Quilombo. Ela perguntou bem assim: “Você se acha que é um quilombola?”
- Ele perguntou: “mãe me explica ai o que é um quilombo porque eu não posso dizer se eu sou ou não, porque eu nem sei dizer o que é isso”.
- Minha mãe disse: “deixa eu explicar a ele”.
- Ele disse: “ah agora sim eu posso responder”.
- Eu perguntei: Como é que a professora deu esse assunto? (Sol 14, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- Quilombo era pra onde os negros fugiam, Se refugiava, ao longe, porque tem que ser num lugar distante, de preferência onde tinha muita mata e água por perto porque eles não podiam usar coisa que tem na cidade, já que eles estavam fugidos. (Sol 1, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- É agricultura, essas coisas, e aqui era quilombo, os negros fugiam pra cá. (Sol 1, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- É. (Sol 1, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- No quilombo, ele jogava capoeira, pegava pandeiro, berimbau. (Sol 5, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- E isso até hoje a gente tem. (Sol 1, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

Aproximando a temática dessa autodeclaração das ideias da psicanálise expostas por Frantz Fanon (1986), vamos entendendo que as narrativas de Dó e Sol 1 (2013), declaram que: “No momento em que *desejo*, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selando na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa.” (apud, Bhabha, 1998, p. 28). Sendo “a favor de outro lugar e de outra coisa”, estou declarando que minha descendência está fortemente ligada à

formação de um quilombo no interior da Bahia, a escola e sociedade devem pensar suas ações no movimento do meu *desejo* identitário. Pelos caminhos dialógicos, traçados nas narrativas, a escola até pode ter contribuído para esse “autoreconhecimento”. No entanto, são as narrativas da comunidade e dos(as) alunos e alunas, imersas no mundo da vida que revelam esse pertencimento.

Os quilombos narrados pelos sujeitos, são apontados nos estudos do antropólogo Kabengele Munanga (1986) como uma palavra utilizada na África central, mais precisamente em Angola e na República Democrática do Congo (Zaire) no século XVII. Era grafada como Kilombo e representava um tipo de instituição sociopolítica militar. No Brasil desde o século XVI existe a ideia dos quilombos ou mocambus na faixa litorânea do país. Na contemporaneidade, Glória Moura (1997) vem articulando um conceito de quilombo, como comunidades negras - afrodescentes, constituídas por habitantes dos territórios rurais, com laços de consaguinidade. Para ela, essas comunidade desenvolvem uma agricultura de subsistência em terras que foram ocupadas, compradas ou doadas. As tradições culturais ancestrais são valorizadas e recriadas pelos sujeitos da comunidade.

A escola não pode ficar alheia a essa condição de pertencimento. Faz-se necessário uma articulação desse pertencimento com as práticas escolares cotidianas, e a comunidade não pode ser apartada dessa proposta. Nesta relação às narrativas revelam:

E estavam conversando sobre a questão de trazer alguém pra falar sobre a consciência negra, pensaram em “Triângulo” e eu parada assim [...].

Eu pensei meu Deus, a história da Matinha é história de escravos, que vieram refugiados. A história da Matinha, a própria essência negra. Daqui mesmo se poderia tirar alguém pra falar sobre a consciência negra, pros meninos. Os meninos têm que ser reconhecidos como negros. (Dó – colaborador/comunidade, Entrevista narrativa, 2013)

- Deixa eu falar um negócio. Isso foi no dia 20 foi um negócio constrangedor, porque botaram aquele home que foi político. Ele chegou aqui, e no meio de todo mundo, perguntou: “Quem se acha quilombola?” É quilombo, quilombola? Duas pessoas, a gente levantou a mão, mas o resto das pessoas não levantou porque não se achou. Porque não sabia que se achava, não sabia o que era.

- Eu tenho a minha opinião, na escola tem que ser um dos pontos que tem que estudar sobre os negros. Porque o que mais tem aqui, pela Matinha ser uma comunidade rural, tem muitos negros, então deveria ensinar a procurar mais, para a gente descobrir mais coisas sobre o negro.

- Eu acho que o negro aqui, é o ponto mais forte da Matinha. (Sol 13, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- Só trabalha consciência negra, só no mês de novembro, resumindo, só na semana do dia 20. Às vezes é mostrado num dia todo. (Sol 12, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

- Só no dia da consciência negra, nem estudou, nem fez nada, foi que a gente fez o projeto, projeto não, a gente fez umas coreografias, sobre os quilombos. Por que neste termo, a gente não sabia nada. (Sol 13, aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

8

As narrativas nos remetem para uma reflexão de Bhabha (1998) sobre o desejo de reconhecimento, quando nos diz que:

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. (Bhabha, 1998, p. 29)

Esse desejo de reconhecimento não deve ser de fora para dentro, mas antes de qualquer coisa, deve ser de dentro para fora, numa circularidade que não apresenta início e fim, mas movimento constante. Outra questão apontada nestas narrativas acima, é a presença da temática da questão étnico-racial em momentos pontuais/comemorativos, questionados por seus sujeitos – alunos, alunas e comunidade.

Segundo Silva (1995), no que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças. (MEC – SECAD³, 2006, p. 56)

Não concordamos com Silva (1995) a ideia acerca de uma “identidade brasileira”, pensamos que ao invés de singular, esta questão é plural. Desviando-nos da discordância que não queremos aprofundar neste momento, vamos acolhendo as outras questões a partir das reflexões das narrativas de Sol 12 e Sol 13. Trabalhar na

³ A SECAD (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade) sofreu uma alteração de nomenclatura no atual governo da Presidenta da República Dilma Rousseff. Passou a ser denominada como SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). A mudança ocorreu não só na nomenclatura, mas também nas ações dessa instituição, quanto às políticas educacionais, incluindo temáticas sociais que estiveram historicamente excluídas dos debates e ações governamentais.

perspectiva de resgate da dignidade desses sujeitos (sem falar nos outros aspectos), não significa pontuar a questão e resumi-la a um mês, semana ou dia de celebração. Principalmente nas comunidades de ancestralidade negra, as escolas precisam flexibilizar os currículos rígidos, que não levam em consideração à prática vivida pelo sujeito. Na perspectiva de Moreira (2011):

Tomar a prática vivida pelos alunos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatório: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso. (Moreira, 2011, p. 41)

Nesta construção insatisfatória de tomar a prática vivida por alunos e alunas no currículo de ensino, Sol 1 narra:

Ela não trabalha! Ela não trabalha, agente aprende na escola o conteúdo que está no livro e cabou, a gente não estuda o que a gente é, o que foi, o que a gente vai ser daqui da Matinha, a gente só estuda o que tá na escola e cabou. Ela não trabalha a cor da pele, ela não trabalha a cultura da Matinha, ela não trabalha o lugar. (Sol 1 – aluno(a)/Grupo de Discussão, 2013)

[...], eles também precisam do conteúdo base pra poder competir com os meninos da rua⁴. Ter o conteúdo. A grade curricular, que tem que ser cumprida. A gente não pode também desvencilhar a grade curricular só pra botar a parte cultural, pode integrar. É difícil integrar, muito difícil integrar, por conta de situações, de conteúdos da interdisciplinaridade, tenta-se integrar. Agora, não é uma coisa perfeita, mas tenta-se integrar. A escola tem uma postura de sempre buscar inovar, de novos projetos, de novas opções, de novas propostas. Sempre está tentando. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

As narrativas mostram o descompasso entre a escola e a perspectiva de um currículo que não anula as realidades locais. Ao dizer que “Ela não trabalha, agente aprende na escola o conteúdo que está no livro” Sol (2013) traduz uma problemática que tem despertado o interesse de inúmeros pesquisadores, incluindo um dos aspectos desse estudo. Como as culturas da comunidade são trabalhadas nas práticas pedagógicas da escola de território rural? Neste caminho Kuenzer (2002) nos coloca que:

⁴ A referência ao nome rua está ligada a uma prática linguística do lugar, incorporada no vocabulário do docente. “Rua” refere-se ao centro urbano do município.

[...], o trabalho compreendido como práxis pedagógica humana e como práxis produtiva, é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Ele é, portanto, o eixo sobre o qual será construída a proposta político-pedagógica, que integrará trabalho, ciências e cultura através de criteriosa seleção de conteúdos e de seu tratamento metodológico. (Kuenzer, 2002, p. 156)

As narrativas de alunos e alunas, da comunidade e em determinados momentos dos docentes, mostram que a escola está insistentemente ligada à questão da grade curricular - rígida, e suas “tentativas” ou “inovações” não rompem com essa rigidez, aliás busca-se nela, a explicação para o não fazer das práticas escolares como práxis humana e práxis produtiva. Numa linguagem atual, impera a desconexão entre conteúdos propostos nos livros didáticos e outros materiais do currículo oficial e o currículo que circula no/do/com os cotidianos dos sujeitos.

Ao narrarem sobre as práticas escolares cotidianas da/na escola alunos e alunas dizem:

- Se os professores daqui, por exemplo das aulas de ciências, eles estudassem mais, evidentemente todo mundo produzia. Os povos se colocasse no lugar e ver que gosta. (Sol 14 – Grupo de Discussão, 2013)

- Se eles colocasse um dia sobre o plantio, pra discutir com a gente, qual é a nossa terra, o que é, pra que serve pra plantar, capim numa tarefa de terra, qual é o tipo de terra? Eles não passam isso pra gente. Então se a gente quiser produzir mais na Matinha e saber sobre o plantio, a gente não vai ter, porque a gente pode plantar uma coisa que não der no tipo da nossa terra. (Sol 13 – aluno(a)/Grupo de discussão, 2013)

Um diálogo com as duas narrativas que indicam que os sujeitos, mesmo do lugar de aluno e aluna (por não terem passado por um processo de formação docente) percebem o distanciamento das práticas cotidianas com as práticas de vida de uma comunidade rural. Corroborando com as narrativas de alunos e alunas, Lá (2013) coloca:

[...]. Outra coisa também é uma comunidade rural, é uma comunidade que está em contato direto com a terra, com as plantas, falta isso também, falta muito na questão das práticas diárias, a questão da ciência, do experimento, do contato com a terra, do chão, de sentir o orvalho, de sentir a brisa, o vento. A escola fica quase que alheia a

isso, e numa comunidade rural isso não pode ficar de fora, tem que fazer parte da escola, tem que ser trabalhado na escola.

Muitas delas são práticas que poderiam ser aplicadas em qualquer lugar, sobretudo na zona urbana, ainda falta muito a presença de atividades na sala de aula, que reflitam o cotidiano desses meninos. São alunos que tem o conhecimento muito grande em relação ao solo, preparação do solo, plantio, a lida com produtos que são alimentos deles. O feijão, o milho, a mandioca, e a escola, muitas vezes, fica alheia a isso, não tem um trabalho que reflita, não tem um trabalho que valorize essas práticas dos alunos, pra que ele se sinta valorizado, motivado, que a partir daí ele possa ir além. Então a gente infelizmente ainda tem a prática urbana mesmo, que se utiliza como se a escola não tivesse em meio à zona rural, como se não fosse uma escola rural. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

11

A preocupação de alunos e alunas para uma prática escolar cotidiana mais conectada com sua realidade é expressa como preocupação, na narrativa de Lá (2013). É uma escola rural com estrutura curricular destinada às escolas de espaços urbanos. Neste aspecto, existe uma lacuna institucional/profissional para a mediação cultural. Assim, Macedo (2011) aponta:

Como qualquer pessoa que atualiza os processos formativos de socialização, o professor é, de alguma forma, mesmo que inconscientemente, porquanto vive a individualização e o *habitus* dos seus currículos ocultos, resultante da formação que o qualificou, e traz consigo os *habitus* que configuram essa formação.

Neste âmbito, faz-se necessário pontuar que o professor, em geral, vivencia um significativo despreparo para lidar com as tensas questões relativas às diferenças culturais que crivam as experiências curriculares das quais ele mesmo participa em seus cenários de trabalho. (Macedo, 2011, p. 146)

A escola rural é um cenário de trabalho pouco apresentado nos processos formativos⁵. Como aponta Macedo (2011): o “despreparo às diferenças”, resulta também das formações de professores no país, tanto a inicial como a continuada (com raras exceções), não se prepara o sujeito da docência para a diversidade. Assim, a prática escolar cotidiana, neste caso, apresentada nas narrativas acima, ignora literalmente o chão da escola (e das atividades rurais).

⁵ Não negamos os avanços da educação do/no campo enquanto políticas públicas de educação e os estudos sobre as escolas rurais. Contudo, tanto as políticas, quanto os estudos, ainda se constituem como processos que estão longe de atingir o resgate histórico de valorização e vizibilização dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam nestes espaços.

No constante (des)encontro que se presentifica entre as práticas cotidianas da escola, e as produções culturais dos sujeitos que para ali convergem buscando formação escolar, algumas narrativas nos fazem refletir sobre os (des)ajustes entre calendário das festas religiosas, das estações climáticas – inverno/verão, do adeus aos mortos, do plantio, do calendário de venda/sustento familiar com o calendário da escola/sistema educacional. Aspecto que como as práticas escolares, compõe o currículo.

Eu não vejo um trabalho do primário, extraclasse pra falar sobre a bata de feijão, conhecer a bata de feijão, ver como é, tirar foto, falar sobre isso, ver a colheita, como é a colheita. O povo canta, o povo se reúne, canta músicas e batendo feijão, a escola não conhece, os alunos daqui não conhece, tem o período da plantação que os meninos faltam a escola porque vão fazer plantação. (Dó – colaboradora/comunidade, entrevista narrativa, 2013)

Antigamente as férias de janeiro era no período agrícola. O prefeito não daria agora em dezembro e janeiro e sim na época do inverno que é pras pessoas fazer plantação. Transferiu as férias, levou muitos anos que as férias do final do ano, era no período agrícola, mês de maio, era sim. (Ré – colaborador/comunidade, Entrevista Narrativa, 2013)

[...]. Muitos também vão pra feira aos sábados na cidade nova vender os produtos que cultivam. Feijão, frutas, acerola, por exemplo, mamão, enfim, algumas coisas, ovos. A frequência é baixa. Não é viável porque muitos não podem frequentar. Não por falta de vontade, mas por necessidade mesmo financeira, de trabalhar, de ter seu dinheirinho. Porque muitos alunos com esse dinheirinho, eles relatam que juntam pra comprar caderno, pra comprar material escolar, pra comprar um celular. É desse dinheirinho que alguns ajudam os pais, sobrevivem.

Mas, a secretaria de educação não abre mão, e a gente tem que cumprir os 200 dias letivos. Quem não pode vir não vem. Não se preocupa muito com, atender um objetivo. Simplesmente tem um calendário e tem que ser cumprido. Se vier, veio, se não vier... (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

É um indício de ver uma comunidade rural como uma comunidade urbana, é um grande contrassenso, porque a gente sabe que o sábado é o dia da feira, é o principal dia da feira, é o momento em que esses alunos vão comercializar seus produtos. Então com certeza, a rede municipal peca quando propõe o sábado letivo para uma escola rural. É um grande contrassenso, é uma grande negação do fato da escola ser rural. É uma negação da educação rural. Uma instituição que fala em educação rural e uma comunidade rural, propor aula dia de sábado realmente é uma grande contradição e a realidade é que essas aulas não funcionam, a frequência é baixíssima por conta disso. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa de Dó (2013) apresenta uma inquietação com o trabalho desenvolvido na escola com as crianças da comunidade. Para ela, não existe um trabalho que mostre às crianças as produções culturais desta comunidade, que no caso específico, ela cita a bata de feijão. Essa prática mostra a relação com o ciclo de um produto agrícola de subsistência de muitas famílias. Neste ciclo, a colheita é realizada num processo de celebração coletiva.

Ao apresentar essa preocupação, ela narra que não vê um trabalho “extraclasse” para ensinar às crianças essa prática. Ao nos colocarmos na discussão, diríamos que esse é um conteúdo que também deve ser apresentado “intraclasse”, pois é o ensinar ao grupo de crianças sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos e a terra, numa produção de sobrevivência, e como ápice dessa relação, se estabelece um festejo comemorativo. A bata de feijão se constitui ainda na região como uma prática de ancestralidade comemorativa. Na esteira da narrativa aparecem outros temas que se aproximam e se avizinham das questões do calendário da comunidade rural e calendário institucional da escola, ou melhor, dizendo: da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC). Para Pinho, Souza e Gallego (2013), o tempo escolar constitui-se como uma formação social e pode ser entendido:

[...], como o conjunto de medidas e discussões tanto administrativo-organizacionais referentes ao calendário (dias letivos ou não, interrupções das aulas, feriados, férias, matrículas, exames), à duração do ensino, à idade, aos horários e o tempo das aulas; quanto àquelas voltadas ao emprego do tempo expresso na definição e ordenação dos conteúdos a serem estudados com crianças e os modos de fazê-los. O tempo escolar é temporalidade social e uma categoria ampla em relação à instituição escolar que é composta de diversas temporalidades. (Pinho, et. al, 2013, p. 93)

Este tempo da escola narrado pelos sujeitos, segue a medida do tempo administrativo-organizacional, as outras temporalidades são invisibilizadas nas práticas cotidianas. De acordo com a narrativa de Ré (2013), esse tempo da escola já foi balizado pelo tempo do plantio na comunidade.

As mudanças que ocorreram, ocasionaram pontos de tensões. No primeiro momento, o tempo de plantar não se ajusta com o tempo das aulas/férias escolares. No segundo momento, a tensão se estabelece entre o tempo de vender e o tempo das aulas nos dias de sábado. No terceiro momento, o tempo do adeus aos mortos, não é discutido

pela escola. Nos três exemplos de tensões entre o tempo da escola e o tempo da comunidade, os sujeitos praticantes criam *mil maneiras de jogar/desfazer o jogo* (Certeau, 2012) do tempo institucional. A frequência é sempre baixa e em alguns casos não há frequência.

Esse calendário institucional de controle e poder é alimentado pelo discurso de atender ao cumprimento dos 200 dias letivos indicados e assegurados pela LDBEN 9394/96. A posição institucional encontra na própria LDBEN 9394/96 a sua antítese, ou seja, a interpretação da legislação está permeada por um equívoco, pois na leitura da própria LDBEN 9394/96 é possível entender que:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDBEN 9394, 1996)

Fica bem explicitado na lei, que as 800 horas serão distribuídas no mínimo em 200 dias letivos. Entretanto, as escolas rurais, precisam ter currículos que se adequem às condições destes territórios, incluindo aí as “fases do ciclo agrícola e a natureza do trabalho”. Desta forma, a escola pesquisada obedece ao calendário da Secretaria Municipal da Educação, alheia às diretrizes propostas pela LDBEN 9394/96.

O calendário é uma dimensão do currículo. Assim, como são as práticas pedagógicas e outros aspectos da escola. Não podemos peder de vista, que o currículo é um instrumento de poder (e isto não pode ser entendido de forma simplista), principalmente nesta contemporaneidade, onde é cada vez mais crescente o “modelo sistêmico de gestão” (Apple, 2006).

O calendário escolar unificado entre escolas rurais e urbanas, não se constitui um atendimento à lei, mas a um modelo técnico padronizado de gestão e controle social, que interfere diretamente no trabalho docente. O currículo foi e é um sistema

disciplinador, principalmente quando pensado/elaborado para as escolas que atendem as camadas subalternas da população. Para Apple (2006):

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. (Apple, 2006, p. 103).

Embora o calendário da escola aponte para a oferta de aulas aos sábados - tempo de venda dos produtos agrícolas, os sujeitos apontam para outros movimentos e: “[...]. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. [...]” (Certeau, 2012, p. 91).

Os sentidos neste caso, estão situados na relação de sobrevivência das famílias que tiram da terra seu sustento, e a escola dos territórios rurais precisa se organizar para este movimento. Além desta questão outros interesses perduram num calendário universalizador, que não pretendemos discutir neste momento. Para Moreira:

Associar o currículo a controle e poder, porém não significa julgar que, no currículo em uso, os propósitos da dominação sejam mecanicamente aceitos por alunos e professores. Diversos estudos da sociologia do currículo têm mostrado que os estudantes não se constituem em passivos receptores de conteúdos, atitudes, costumes e hábitos e têm acentuado as resistências e os conflitos envolvidos nas práticas pedagógicas. (Moreira, 2011, p. 40-41)

A baixa frequência de alunos e alunas nas aulas ministradas aos sábados e no período de plantio, indica que a resistência se efetiva por conta da escola não levar em consideração as especificidades deste lugar rural - quilombola, onde os sujeitos vivem e constroem seu processo de subsistência agrícola. A biografização de suas vidas é feita numa relação com a terra e outros elementos da natureza. Assim, as narrativas continuam a nos mostrar como se efetiva essas relações entre o currículo e o ambiente em que o mesmo é desenvolvido.

Espaço de escola que é um modelo urbano, mas a gente tá numa escola rural, que é cercada por muros.
[...]. É uma escola rural que não tem um espaço, uma horta, um espaço de jardinagem, não tem um espaço pro aluno ter contato com essas

coisas que o identifique, então é uma escola que é projetada para um espaço urbano.

[...], tem uma área aberta aqui ao lado que era pra construção de uma quadra poliesportiva que nunca foi construída, nunca saiu do projeto, mas se ao menos houvesse ali uma árvore, uma sombra, já seria um excelente espaço pra gente lidar melhor com esses alunos da escola rural, para as apresentações culturais.

Uma escola fechada de muros numa comunidade rural. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa docente evidencia aspectos concernentes ao currículo da escola rural. Para Oliveira (2012) o currículo deve conter um projeto educativo emancipatório, nele existe a:

[...], possibilidade de reconstrução horizontalizante de relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento – exigência de um pensamento em que o epistemológico e o político não se separam – requer considerar a escola como instituição social atravessada pela sociedade que a criou, ou seja, também impregnada daquilo que se pretende superar. Assim, torna-se necessário refletir sobre esse projeto educativo emancipatório em relação com o projeto sociocultural da modernidade. (Oliveira, 2012, p. 42)

Superar a estrutura imposta também faz parte dessa reconstrução horizontalizante das relações. A vida cotidiana desses meninos/meninas, crianças ou adolescentes está submersa nessa relação com a terra. A construção do projeto pedagógico deve incluir tal questão nas práticas cotidianas, num movimento da escola que é muito mais interno do que externo.

As narrativas de Lá - docente (2013) nos levam de volta aos diálogos com Certeau (2012) sobre a *arte de fazer*, reflexão transportada para o cotidiano da escola, que ao contrário do anunciado pelo pensamento hegemônico, não é o espaço da mesmice, da repetição. O cotidiano da escola é um espaço de (re)ações, (re)criações, (re)invenções, (re)organizações, espaço esse que circulam os conhecimentos. Perceber esses aspectos é um ponto de partida para o uso de *táticas*, mas essa percepção na maioria das vezes, precisa de *tempoespaço* de reflexão. Para Freire (1996) “[...], na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Assim, vamos afirmando que o espaço de reflexão da prática docente é fundante para uma educação de qualidade.

A constatação dessas questões, não constitui o engessamento das possibilidades, as “*maneiras de fazer*” (Certeau, 2012) podem (re)inventar novos paradigmas que apontem para uma justiça curricular e cognitiva. Aprender novos pensares, dizeres, saberes e fazeres é tarefa na/da formação e também para o trabalho docente na/da escola. Com certeza uma efetiva aproximação entre comunidade e escola pode (trans)formar relações de poder e regras. Esta aproximação envolve a percepção sensível do sujeito docente.

O caminho que nos leva a uma prática curricular com justiça cognitiva e emancipatória é cruzado por outros tantos caminhos, às vezes se confluem, hora são paralelos, chegando mesmo a se distanciar. Todos têm suas próprias características, mas um perpassa pela formação docente que é um dos pontos nevrálgicos para a melhoria qualitativa da educação brasileira. Os excertos das narrativas dos sujeitos docentes que serão expostos na sequência desse texto, podem enredar aspectos da discussão acerca da formação docente, mas estão longe de representar a sua totalidade. Neste sentido, Ferraroti (2010) aponta:

[...]. **Toda entrevista biográfica é uma interação** social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela para o carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as relações espontâneas de defesa. (Ferraroti, 2010, p. 46 – grifos do autor)

Neste caminho de interações, vamos dialogando com as narrativas docentes sobre o papel da escola:

E o pontapé inicial tem que ser sempre na escola. Porque a escola que desperta. Pena que as artes não são tão valorizadas. O currículo conteudista impõe que tem que dar aqueles conteúdos e às vezes o professor termina atropelando por causa dos conteúdos essa parte artística, essa parte de criatividade do aluno. Para atingir aqueles objetivos conteudistas. (Si – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

A narrativa se apoia inicialmente na metáfora de um jogo de futebol. Como num jogo de futebol, a escola é colocada no lugar de um jogador que deve iniciar a partida. Portanto, com reais chances de ficar com a bola nos pés da sua equipe, e talvez numa

jogada genial, faça o primeiro gol. Assim, iniciar a partida, pode ser uma oportunidade que a escola tem para “despertar” às potencialidades do(a) aluno(a). Esta é uma proposição verdadeira no contemporâneo lugar da escola. Nas palavras que seguem nesta narrativa, existe uma afirmação de que “as artes não são tão valorizadas”, outra proposição acolhida pela/na escola.

Todavia essa última proposição precisa ser analisada no contexto das relações de poder. Desta forma, perguntaríamos: As artes não são tão valorizadas, ou algumas artes não são valorizadas? É o conjunto das artes, ou é parte delas? Numa resposta mais imediata, poderíamos dizer que as artes das classes subalternas não são colocadas nos currículos oficiais, porque elas não representam as classes hegemônicas. Para Apple (2006): “[...], o próprio corpo do conhecimento escolar – o que se inclui e o que se exclui, o que é importante e o que não é - também serve a um propósito ideológico” (p. 96) e muitas vezes esse propósito ideológico não é refletido na formação e no trabalho docente.

Segundo Macedo (2011), o processo formativo mecanicista e produtivista separou entre outras coisas, a relação entre currículo e formação, e não podemos deixar de explicitar que significativa parcela dos(as) docentes no Brasil tiveram/têm sua formação gestada neste mecanicismo produtivista. Continuado com a reflexão de Macedo (2011), ele nos diz que:

[...]. Nunca é demais lembrar que separando coisas inseparáveis, execrando o pensamento crítico e entendendo a formação como produtividade, como eficiência produtiva, via aprendizado bitolado e patrulhado, as nossas ditaduras militares, pelos seus ideólogos educacionais, tentaram afundar nossas reflexões, visões de mundo, de homem e de formação, num violento obscurantismo educacional. Formação significativa colecionar conhecimento, sob uma orientação opressora, o que vale dizer, o resto era perigoso ou “perfumaria”. Não estamos descartando a necessidade de distinguir bem as coisas, mas é preciso dimensioná-las, historicizá-las, problematizando-as. (Macedo, 2011, p. 52)

E a marca dessa formação vigiada, que abortava/aborta o pensamento reflexivo, persiste entre os(as) docentes brasileiros(as). A historicidade dessa questão deve ser trazida à luz da reflexão na formação docente. O abandono desta reflexão citada por Macedo (2011), pode nos levar para um ofuscamento coletiva sobre o ofício de professor(a). Continuar sem fazê-la pode nos induzir para um tribunal de acusações aos

docentes, ou cairemos no discurso (ainda utilizado para além do senso comum), “de que não é possível a” – “a história se repete”. Tanto uma posição como a outra, é perigosa.

As narrativas de Lá (2013), trazem outras questões vivenciadas e experienciadas no trabalho docente das escolas localizadas nos territórios rurais do Brasil (algumas questões estão presentes no universo da docência das áreas urbanas).

Para Josso (2010) ao elaborarmos vivências em experiências, nos colocamos numa “disponibilidade” para o “espírito explorador”. Abrimos o campo da consciência, da mudança (além de outros aspectos) que nos levam a ter três atitudes interiores. Uma dessas atitudes é a “procura por uma sabedoria de vida” (Josso, 2010, p. 52). Neste caminho Lá (2013), narra sobre os desafios da profissão e afirma que:

[...], às vezes o professor, por ainda ser uma profissão desvalorizada, sobrecarregada. Uma carga-horária excessiva e muitas vezes não consegue dar conta de muitas coisas que poderia. De certa forma, frustra, e a prática poderia ser melhor. Que valorizasse, resgatasse mais os costumes desses alunos, e por muitas vezes, deixa a desejar nesse ponto. Falha nesse ponto, são pontos que me incomodam, são pontos que eu penso que precisam ser melhorados. Não enquanto professor, eu único, mas como corpo docente, como escola. (Lá – docente, Entrevista Narrativa, 2013)

No caminho da elaboração das vivências em experiências, narradas por Lá (2013), e analisadas por Josso (2010), separamos a terceira etapa, para ilustrar nossa reflexão, pois elas se confluem neste momento:

Terceira etapa: quando a impressão do desconhecido se esbate para tornar conhecido ou conhecível, mediante certos recursos, saímos de nós mesmos para ir ao encontro dos outros. É nesse momento que tentamos nomear para outrem o que se passou e o que aprendemos. E nessa nomeação (a que também chamamos simbolização, por vezes mesmo formalização), porque estamos em interações com outrem, utilizamos a mediação de uma linguagem que envolve um ou vários sistemas de referência, permitindo precisamente interpretar, social e culturalmente a experiência. (Josso, 2010, p. 53 – grifo da autora)

É através da mediação da linguagem e do encontro com outrem, que Lá (2013) anuncia significativas questões sobre o fazer docente como reflexos de uma estrutura histórica da profissão, que ainda persiste, mesmo com algumas mudanças. Entre as questões de estrutura que interferem diretamente nas práticas cotidianas no chão da escola, estão: as condições de trabalho – baixos salários, sobrecarga de trabalho,

desvalorização da profissão, falta de espaços para reflexão/formação entre outras não citadas.

Aqui surge a necessidade de pontuar, ainda que timidamente, tais questões, já que a proposta desse estudo não está baseada nas condições de trabalho e processos formativos da docência no Brasil. Tais questões exigem dos pesquisadores em/da educação um tratamento ético e rigoroso dado a relevância das temáticas para a qualidade da educação brasileira. As reflexões são pertinentes porque estão presentes direta ou indiretamente nas narrativas dos docentes colaboradores desta pesquisa.

20

3. Considerações Finais

Ao finalizarmos este texto, vamos outra vez situá-lo quanto a alguns aspectos. Ele se constitui como um recorte de uma pesquisa desenvolvida em um tempo cronológico entre os anos de 2012 – 2014. Seus desdobramentos no conjunto da obra representam a possibilidade de através da temática cultura(s) nas práticas da escola, localizada em um território rural-quilombola, refletirmos sobre as questões vivenciadas pelos docentes nas suas mais variadas dimensões.

Nas narrativas dos docentes fica evidenciado que muitas vezes, no exercício das práticas na/da escola, algumas questões tencionam o trabalho desenvolvido. Estas questões podem ser ilustradas quando eles/elas narram que percebem em momentos pontuais, a grande riqueza que se apresenta entre os elementos da(s) cultura(s) local e as aprendizagens da/na escola. Para os docentes o currículo oficial expressado nos conteúdos dos livros, a linearidade e inflexibilidade do calendário escolar entre outras questões, são elementos que influenciam decisivamente nas suas práticas.

Sendo o trabalho docente uma atividade social e histórica, a pesquisa também nos leva a refletir como os espaços de formação docente podem contribuir para entendermos o quanto os aspectos culturais de uma comunidade rural-quilombola podem fazer parte do currículo da escola, sem que se abandonem as possibilidades de incluir o conhecimento acerca de outras culturas e modos de ser e fazer social.

Além das narrativas docentes, sujeitos da comunidade, alunos e alunas em suas narrativas, nos possibilitam pensar na(s) cultura(s) como elemento(s) fundante(s) e estruturante(s) dos seus processos identitários e de pertencimentos. Essas identidades e

pertencimentos estão presentes na escola, acompanham os sujeitos na sala de aula, no pátio e para além desses espaços. A escola é um lugar de sentidos e significados dos docentes, alunos e alunas (e outros sujeitos que vivem este espaço).

Nestes diversos sentidos e significados, a Matinha dos Pretos é um lugar que se tece no trabalho e na(s) cultura(s) dos seus sujeitos, assim, a escola não pode ficar alheia e apartar-se destas questões.

Os sujeitos que se educam no espaço formal dessa escola, têm direito à sua formação integral como ser humano, assim como os docentes precisam ter condições para o exercício das suas múltiplas funções. E o principal ponto de partida, são as relações que são vividas e experienciadas por eles/elas neste espaço.

21

Referências

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Trad. Vinicius Figueira. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Bertaux, Daniel. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante, Denise Maria G. Lavallé. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Bohnsack, r.; Weller, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: Weller, w.; Pfaff, Nicole. (Org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 67-86.
- Brasil. (2006). *Orientações e ações para as relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de. Brasília: MEC.
- Certau, M. de. (2012). *A invenção do cotidiano: 1. Arte de fazer*. 18 ed. Tradução de Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferrari, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A. & Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 31-57.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadamer, H. G. *Verdade e Método*. Rio de Janeiro: Vozes. Editora Unisinos, 1996.

Hall, Stuart. (2009). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende, et.al. 1ª edição atualizada. – Belo Horizonte: Editora UFMG.

Josso, M. C. (2010). *A experiência de vida formação*. 2. ed. Natal, RN: EDUFERN.

Kuenzer, A. Z. (2002). Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: Candau, V. (org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 135-190.

Macedo, R. S. (2011). *Atos de currículo formação em ato?* para compreender, entender e problematizar o currículo e formação. Ilhéus: Editus.

Moreira, A. F. B. (2011). A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: Alves, N. (org.). *Formação de professores. pensar e fazer* – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 39-55.

Moura, M. da G. da V. (1997). *Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Dissertação de Doutorado da Universidade de São Paulo.

Munanga, K. (1996). Origem e histórico do quilombo na África. In. *Revista USP*, São Paulo, nº. 28, 1996, 56-63.

Nóvoa, A. (2014). Formação de professores e profissão docente. Recuperado em 24 de janeiro, 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Oliveira, D. A. Trabalho docente. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Oliveira, I. B. de. (2003). *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Oliveira, I. B. de. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.

Pinho, S. T. de.; Souza, E. C. De & Gallego, R. de C. (2013). Encruzilhadas e atrevessamentos do tempo escolar pelos outros tempos sociais: uma discussão a partir de narrativas de professores na ilha de Maré/Salvador-Ba. In: Vicentini, P. P.; Souza, E. C. de. & Passegi, M. da C. (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação*. – 1. ed. – Curitiba, PR: CVR, 89-110.

Silva, P.B. G. (1995) *Africanidades brasileiras: como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas*. In: Revista do Professor . Porto Alegre, v. 11, n. 44, 29-30.

WELLER, W. (2011). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In:
WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. 2.
ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-66.