



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFROBRASILEIRA – UNILAB

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS
INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO.

ALOISIO DOS SANTOS OLIVEIRA

**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM UMA ESCOLA DE
SALVADOR (BA)- PROPOSTA DE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR
E INTERCULTURAL**

PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

**SALVADOR - BAHIA
2022**

**ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM UMA ESCOLA DE
SALVADOR (BA) - PROPOSTA DE UMA EXPERIÊNCIA
INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL**

ALOISIO DOS SANTOS OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de curso de pós-graduação lato sensu em Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira – UNILAB, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio.

Orientadora Dra. Geranilde Costa e Silva.

**SALVADOR – BAHIA
2022**

TERMO DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Curso de Pós-graduação lato sensu em Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio.

ALOISIO DOS SANTOS OLIVEIRA

(Acadêmico)

Data da Aprovação: ____/____/____

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Geranilde Costa e Silva (Orientadora)
IH- UNILAB

Prof^a. Ma. Rosalva Maria Girão Pereira Nogueira
IEAD - UNILAB

Prof. Me. Giovanni José Rocha Sombra
Secretaria Municipal de Educação – Fortaleza (CE)

Dedicatória

Dedico este trabalho, ao sagrado de matriz africana, que protege, sustenta e encaminha, aos meus pais pelo dom da vida, a família, pelo incentivo e carinho nos momentos de desgastes físico e emocional, a minha companheira pela compreensão e envolvimento, a minha Iyá Elisa Maria pelo zelo e os ensinamentos ao longo da caminhada, aos meus irmãos de Axé, pela energia positiva emanada sempre, aos meus tutores, professores e colegas da Unilab, por manterem viva a chama de uma educação capaz de transformar vidas.

RESUMO

Este projeto de intervenção é parte do trabalho acadêmico do Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio oferecido pela UNILAB, através do Polo UAB - São Francisco do Conde, Campus dos Malês, Bahia. O mesmo tem por objetivo realizar uma intervenção pedagógica em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar desenvolvido junto à Escola Municipal Dorival Caymmi, em Salvador (BA). Tem sido muito comum práticas de Violência Simbólica dentro no cotidiano escolar, situações essas observadas durante as aulas presenciais e relatadas por docentes, todavia por conta da adaptação do calendário escolar em virtude da pandemia do Covid-19, tornando o modelo de ensino remoto, algumas ações não foram possíveis de serem aplicadas e os possíveis resultados devidamente observados, no entanto o levantamento bibliográfico e as observações e relatos dos personagens da comunidade escolar, contribuíram para construção de um documento que certamente servirá de possibilidade para ampliar futuramente uma discussão envolvendo todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da referida Unidade. Como resultados, ainda que parciais, podemos citar a compreensão, por parte dos alunos do conceito de violência simbólica, o reconhecimento de que acontece, tanto na escola como na comunidade e que suas consequências são desastrosas para convívio diário e o despertar do corpo docente para a necessidade de buscar alternativas para enfrentamento do problema.

Palavras-chaves: Violência Simbólica, interdisciplinar, Interculturalidade.

ABSTRACT

This intervention project is part of the academic work of the Specialization Course in Interdisciplinary and Intercultural Methodologies for Elementary and High School offered by UNILAB, through the UAB Pole - São Francisco do Conde, Campus dos Malês, Bahia. The same aims to carry out a pedagogical intervention in an intercultural and interdisciplinary perspective developed at the Municipal School Dorival Caymmi, in Salvador (BA). It has been very common practices of Symbolic Violence in everyday school life, situations observed during face-to-face classes and reported by teachers, however due to the adaptation of the school calendar due to the Covid-19 pandemic, making the model of remote teaching, some actions were not possible to be applied and the possible results duly observed, however the bibliographic survey and the observations and reports of the characters of the school community, contributed to the construction of a document that will certainly serve as a possibility to expand a discussion involving all those involved in the future. in the teaching-learning process of that Unit. As a result, even if partial, we can mention the students' understanding of the concept of symbolic violence, the recognition that it happens, both at school and in the community, and that its consequences are disastrous for my daily life and the awakening of the teaching staff to the need to seek alternatives to face the problem

Keywords: Symbolic Violence, interdisciplinary, Interculturality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO DO AUTOR	12
3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	14
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	14
5 OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	20
6 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	20
7 PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	21
8 CONCLUSÕES	24
9 REFERÊNCIAS	25

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de intervenção didático-pedagógico tem por objetivo realizar uma intervenção pedagógica em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar a ser desenvolvida junto à Escola Municipal Dorival Caymmi, em Salvador (BA), que se proponha a servir como alternativa no combate e Oxalá a erradicação da Violência Simbólica. Em virtude da pandemia do Covid-19, que determinou pela realização das atividades no modelo de ensino remoto não pudemos concluir esse processo pedagógico.

A problemática motivadora surge a partir da observação de atitudes e comportamentos dos/as alunos/as durante as aulas de Educação Física e em momentos outros.

“Sua mãe é macumbeira”, “Seu irmão é bicha”, “Vá catar latinha, seu pobre!”. Estas e outras expressões, bem parecidas, com propósitos discriminatórios e preconceituosos, foram proferidas por alunos/as do ensino fundamental I, crianças na faixa etária de 8 a 13 anos, observadas durante as aulas de educação física, ao longo da minha trajetória como docente e com mais atenção no 1º trimestre letivo de 2020.

Tais falas estão distantes de ser privilégio desta ou daquela Unidade Escolar e de ocorrerem apenas nesta disciplina, nesta cidade ou até mesmo neste estado. Para engrossar as falas e pesquisas existentes sobre o tema, relatos de colegas ratificam situações similares em outros espaços e momentos, alunos e alunas são vítimas e reprodutores da Violência Simbólica presente no ambiente escolar. Destas e outras observações com a mesma natureza, surgem, não apenas de minhas angústias e inquietudes, enquanto professor de educação física da rede municipal de ensino de Salvador. Mas também do “nativo” que assim como outras pessoas da comunidade, que acreditam na possibilidade de transformação da escola, na escola e com a escola, em um espaço inclusivo, prazeroso, “multi” e “pluri. Para tal há a necessidade de, no futuro próximo, desenvolver pesquisas, levantar discussões, envolver outros agentes do processo, perceber as inquietações e buscar intervenções concretas, palpáveis numa perspectiva pedagógica, momentaneamente a proposta será de observar e apontar possíveis caminhos para o enfrentamento.

No ambiente escolar, questões sociais, raciais, religiosas, de gênero e estéticas, por vezes são lembradas e debatidas apenas em datas comemorativas, algo comprovadamente sem efeito real, ou de forma superficial, quando ocorre alguma situação “constrangedora” levantando a questão: *Qual a verdadeira função da escola na*

sociedade atual diante da Violência Simbólica que a assola? Manutenção ou transformação?

Por outro viés, observamos que as tratativas segracionistas, opressoras são orquestradas, organizadas e contínuas, buscando de formas diversas a manutenção das estruturas de desigualdade social. Bourdieu e Passeron (2008), a partir da publicação do livro “*A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*” (1970) demonstraram, através de um farto material de pesquisas empíricas, que a educação não é uma instância de equalização e mobilidade social, ao contrário, é uma instância de conservação e reprodução da desigualdade social. Para Bourdieu, os valores, preceitos, atitudes, comportamentos e conhecimentos apreendidos na escola são, por definição, arbitrários. Assim, o mesmo entendeu a cultural escolar como uma forma de violência simbólica, e, mais explicitamente, como dominação simbólica. Para ele, a escola é reprodutora dos valores, do imaginário e das condições sociais dominantes do sistema cultural. A escola é, portanto, o principal meio pela qual o sistema de domínio social se constitui se mantêm e se perpetua.

Buscamos em Benedito Souza Santos (2015), uma definição para Violência Simbólica que mais se aproxima do nosso objeto de estudo:

Violência Simbólica”, não é demonstrada de modo imediato, sendo imperceptível e dissimulada a olhares desatentos. Tal tipo de violência acontece sob a forma de estruturas de simbolismo intrínsecas no seio das sociedades. Como requisito necessário, utiliza-se da cultura como reprodução de padrões estatizados, considerados verdadeiros, necessários e corretos do ponto vista de quem os construiu. O senso comum torna-se o responsável direto pela perpetuação e transmissão desses “valores”, ditos como ideais para se viver em sociedade. (SANTOS, 2015, p.14)

Este acredita que tal violência está enraizada na sociedade e que facilmente é transferida para dentro dos muros escolares e interfere diretamente no processo ensino aprendizagem e por vezes atribuindo os motivos do fracasso no desempenho dos alunos tão somente ao currículo fragmentado e processos avaliativos descontextualizados, o mesmo continua:

Parte-se desse ponto de vista para se responder ao problema de que os professores e educadores atuam, em sua maioria, mecanicamente no processo de ensino sem reflexão/ação sobre o poder simbólico que exercem em sala de aula, ou seja, em termos de uma perspectiva reprodutora de conhecimento. São abundantes e contundentes os discursos teóricos progressistas nas críticas ao currículo e à avaliação. No entanto, a prática tem sido outra, visto que professores e outros atores educacionais desconsideram a origem cultural, religiosa, étnica e social dos alunos, fazendo com que as escolas sejam, apenas, mais um agente de discriminação e exclusão intelectual das classes menos favorecidas, sem qualquer compromisso com a realidade local. (SANTOS, 2015, p. 15)

A intenção primária dessa proposta de intervenção toma como referência as possibilidades de estratégias para o enfrentamento da Violência Simbólica no ambiente escolar a partir de uma intervenção didático-pedagógica, voltada à estudantes da escola.

Nesse contexto se faz necessário ratificar que a educação básica de qualidade é um direito social e um processo de desenvolvimento humano, é assim citada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013). A educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional, responsável pelo trato pedagógico da cultura e do conhecimento.

A promulgação das leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, foi fruto de um grande processo de lutas políticas e sociais (Gomes, 2011), que representou o reconhecimento da importância de valorizar a história e cultura do povo negro como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravatura até os dias atuais (Santos, 2007). Esse tipo de legislação se coaduna com os paradigmas atuais da educação pautados sobre a égide da educação para todos e da educação para a diversidade.

Neste sentido estamos de acordo com as ideias apresentadas por Claudia Mortari e Vinícius Gomes (2016, p.12) quando sugerem que “os textos legislativos colaboram no combate ao racismo e a discriminação e representam um rompimento com o silêncio oficial sobre a questão”.

Buscamos os relatos sobre a temática, de Nilma Lino Gomes e Petroníha Beatriz Gonçalves e Silva (2002), que alertam:

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. Segundo as autoras, a nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs nos exige muito mais. Cobra-nos uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES, GONSALVES E SILVA, 2002)

Diante do exposto acima, buscaremos um projeto de intervenção pedagógica que tenha uma perspectiva metodológica de ensino pluriétnica, intercultural e interdisciplinar.

A escola atual, inserida em uma sociedade que se transforma rapidamente e que está marcada fortemente por movimentos que combatem as desigualdades em todos os sentidos, se vê frente a grandes desafios para que possa realizar, de fato, uma educação intercultural, interdisciplinar e cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. Como afirma Candau (2008) a partir de estudos com Maciel et al., a educação intercultural:

aparece como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas. (CANDAU, 2008, p. 2).

Urge a necessidade de discussão sobre os retidos, silenciados ou excluídos, quem são esses alunos invisíveis para o órgão central regulador da educação estatal? Essas identidades precisam ser (re)construídas para que tenhamos uma sociedade mais igualitária e capaz de integrar vários sujeitos socioculturais, desta forma se faz necessário que mais produções escolares, estimulando temáticas culturais aconteçam de forma espontânea e continuada, não apenas em momentos “festivos” e/ou com viés folclórico.

A Unidade Escolar, lócus das observações e possíveis pesquisas e intervenções, está localizada em Nova Brasília de Itapuã¹, no município de Salvador, e atende a uma

¹<https://www.google.com/maps/place/Nova+Bras%C3%ADlia+de+Itapu%C3%A3,+Salvador+-+BA,+41635-151/@-12.9370193,-38.3689845,15z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7161775dcdd09c1:0x55489873583d0bb3!8m2!3d-12.9370406!4d-38.3602297>

comunidade de baixa renda, de maioria negra, com pais e mães de pouca escolaridade, ocupando espaços no mercado de trabalho socialmente discriminados e residindo em moradias precárias, informações que poderão ser confrontadas numa pesquisa aplicada. A educação surge para estes como à única possibilidade de ascensão social e numa perspectiva limitada, uma oportunidade de “ser alguém na vida”. Todavia, diante deste sistema de ensino ineficaz, classificatório e excludente, quais as chances destas crianças? Estariam “condenadas” a perversa lógica capitalista, a qual os “melhores”, os “fortes”, os “aptos” alcançariam um lugar ao sol, enquanto que os estigmatizados de “coitados” por não atenderem aos índices de aproveitamento satisfatórios, apesar de todo o “esforço”, preenchem as listas de evadidos e repetentes? E seus familiares? Muitas vezes rotulados de “desestruturados”, “desinteressados” ou simplesmente “ausentes” se conformariam (?) em ouvir a famosa “justificativa”: *“Coitado, tão esforçado, mas não consegue aprender!”*.

Por fim, se faz necessário compreender até que ponto, esse projeto de intervenção didático- pedagógica poderá contribuir para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

2 PERCURSO (AUTO)BIOGRÁFICO DO AUTOR

Minha graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos idos do ano de 2000, inicialmente me aproximou do campo do Fitness atuando como professor em algumas academias de Salvador, logo fui capaz de perceber e sentir na pele a exploração da mão de obra que esse mercado de trabalho perpetua, horas de labuta, atendendo dezenas de pessoas ao longo do dia e receber ao final do mês o valor correspondente a 3 mensalidades pagas pelos alunos.

Em 2001 fui aprovado no concurso público para professor na rede estadual de ensino do estado da Bahia, um divisor de águas, definitivamente abracei à docência em sala de aula e não mais retornei ao mercado Fitness. Meus cursos de Pós graduação em nível de especialização, ampliaram as possibilidades de intervenção pedagógica dentro da escola. A 1ª especialização pela própria UFBA em 2008, Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, me instrumentalizou para desenvolver práticas mais significativas, utilizando os elementos da Cultura Corporal (Dança, jogos, esporte, ginástica e lutas) e colocando relevância social nas abordagens de cada conteúdo,

atuar na periferia tornou o desafio ainda maior pela falta de estrutura física e material adequado, mas persistimos, acreditando que estávamos no caminho certo. Já a 2ª especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social- também pela UFBA em 2017, permitiu uma maior compressão da necessidade e importância de uma educação libertadora no combate a pobreza e a desigualdade social, enfrentando o “romantismo” e o conformismo da situação de pobreza.

Em 2010, tive aproximação com a pesquisa *stricto sensu* cursando uma disciplina como aluno especial na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Aspectos da Epistemologia da Cultura Africano-brasileira e Educação, no Programa de Pós graduação em Educação (PPGEduc,-UNEB) a qual me colocou diante das questões relacionadas a raça e gênero e da necessidade uma maior participação no combate ao racismo, a intolerância religiosa a toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, pautas inerentes ao ofício da docência.

Recentemente, em 2019, cursei a disciplina Educação e Cultura Popular, como aluno especial no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, na linha de pesquisa Educação e Diversidade essa disciplina tem, entre outros objetivos em sua ementa² a abordagem sobre os conceitos de cultura, identidade, etnia, educação não-formal, arte-educação e a reflexão sobre questões acerca das manifestações da cultura popular enquanto processos de construção da identidade cultural no âmbito da educação formal e não-formal, conteúdos relevantes na compreensão dos conceitos fundamentais desta proposta de intervenção.

Somada as experiências acadêmicas, que contribuíram para atuação docente, os 6 anos na função de gestor escolar, também foram importantes para o processo de formação continuada.

Atualmente, me dedico a docência em sala de aula e a pesquisa, buscando ampliar os estudos para ingressar no mestrado, o curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio ofertado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que estou por concluir, é mais um aporte na minha caminhada profissional

² <https://mapeamentocultural.ufba.br/programas-de-pos-graduacao/cultura-popular-e-educacao>

que certamente vai ampliar as chances de intervenção no chão da escola, é justamente sobre a “minha” atual escola, lócus da pesquisa que falaremos a seguir.

3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal Dorival Caymmi, que está localizada na rua Reinaldo Calixto, nº25, Nova Brasília de Itapuã, CEP- 41611-145 Salvador- Ba³. Atende alunos do ensino fundamental I, 1º aos 5º anos, em dois turnos, matutino e vespertino, segundo a direção, são matriculando anualmente uma média de 400 alunos. a unidade possui as seguintes instalações: Biblioteca, Biblioteca e/ou Sala de leitura, Pátio Coberto, Refeitório, Sala de Leitura, Banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência. São 9 salas, das quais 6 são climatizadas e 3 são adaptadas(s) para alunos com deficiência. Os equipamentos de informática disponíveis são: 1 computador(es) do tipo desktop, 2 computadores(es) do tipo portátil. Na escola, atualmente trabalham 22 profissionais incluindo professores, coordenação e todas as áreas da escola. A equipe de profissionais se divide da seguinte forma: 12 professores(as), 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 cozinheira, 1 merendeira, 3 auxiliares e serviços gerais, 2 assistentes de educação infantil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Segundo o questionário SAEB⁴ aplicado em 2019, com os alunos do 5º ano, quando perguntados qual a sua cor ou raça? 79% dos alunos se identificaram como não brancos sendo 25% declarados pretos e 54% pardos.

<https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Dorival+Caymmi/@-12.9399999,-38.3651181,17z/data=!4m2!1m6!3m5!1s0x716177ab7ccb713:0x6977fdbbc36c2c87!2sEscola+Municipal+Dorival+Caymmi!8m2!3d-12.9400342!4d-38.3628948!3m4!1s0x716177ab7ccb713:0x6977fdbbc36c2c87!8m2!3d-12.9400342!4d-38.3628948>

⁴ <https://novo.qedu.org.br/escola/29190800-escola-municipal-dorival-caymmi/questionarios-saeb/alunos-5ano>

Quando indagados sobre a escolaridade dos pais, chama atenção os baixos índices, as mães com nível superior, representam apenas 6% enquanto que esse índice chega a 8% com os pais, com baixa escolaridade, imaginamos que os mesmos ocupem subempregos no mercado de trabalho que contribui para o estado de pobreza.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Pesquisadores como Candau (2008, 2009, 2011), Fleuri (2002, 2003), entre outros, discutem que, para que a educação intercultural aconteça, é necessário que o professor reflita e vivencie, ativamente, a diversidade dos grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais etc. Candau (2009) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Idem, 2009, p. 170)

Nesta mesma perspectiva, entendemos que a “fragmentação do conhecimento” outrora justificado pela teoria Cartesiana, a qual Descartes propõe no livro “Discurso do Método”, em 1637, que para se resolver uma questão complexa deve-se decompô-la em partes menores a fim de simplificar o problema, sendo que a união da resolução das partes daria a resolução do todo.

Sendo esta influência cartesiana ou não, é fato que a especialização das Ciências marcou o século XIX, com a industrialização e a consequente divisão do trabalho, e acentuou-se no século XX. Essa divisão refletiu-se no ensino escolar disciplinar, que se consolidou primeiramente no século XIX nas universidades modernas e com os avanços das pesquisas científicas, difundiu-se no século XX. Segundo Morin (2002), as disciplinas nasceram de uma tentativa de organizar o conhecimento, elas tendem a ter linguagem, metodologia e teorias próprias. Assim,

O grande problema, pois, é encontrar a difícil via de Inter articulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem à outra. (Morin, 2002A, p.113)

Quando o saber é compartimentado em disciplinas, pode levar a conhecimentos bastante específicos focalizados em uma só área. Essa compartimentalização está presente na escola por meio das disciplinas específicas, e, entre as temáticas da sala de aula e a realidade vivida pelos estudantes, acaba por gerar a alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e, portanto, capazes de mudá-los. Dessa forma,

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. [...] Não favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes. As disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram [...], dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 1995, p. 69)

Assim posto, acreditamos que a interdisciplinaridade é capaz de levar os alunos a compreenderem o conhecimento articulando com a prática diária e com o contexto local e global, ou seja, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (Morin, 2002, p. 29).

As diferenças culturais devem estar "dentro da escola" como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar, e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Ações essas que permitam o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. Isso orientará a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (Candau, 2009, 2011; Fleuri, 2002). Fleuri (2002, p. 11) consideram que

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca - para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas - entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Por isso torna-se imprescindível que se abram, no âmbito escolar, além das discussões sobre as práticas pedagógicas interculturais e interdisciplinares, espaços para o debate de temas que envolvam as preocupações, as tensões, os conflitos, as tentativas de diálogo e negociações relativas às diferenças culturais, sociais, econômicas em âmbito geral, para que promovam a conquista de maior presença dos diferentes grupos nos múltiplos cenários públicos.

A partir das exposições acima surgem os questionamentos: *A educação formal, proposta aos nossos alunos, contribui para a disseminação e perpetuação da violência simbólica? Quais as intervenções interdisciplinares já desenvolvidas que podem ser revistas, atualizadas e aplicadas como propostas para avançar no sentido de uma escola mais igualitária e menos discriminatória? De que maneira uma formação intercultural e interdisciplinar amplia as possibilidades educacionais da população negra, reduzindo a evasão e conseqüentemente o distanciamento da situação de pobreza?*

Para atingir os objetivos pretendidos, buscaremos embasamento não apenas em autores/pesquisadores já consagrados, tais como Bourdieu e Passeron (2008), e Foucault (2010), que trarão as referências necessárias para melhor compreensão do conceito e das interações da violência simbólica no ambiente escolar. Acredito que se faz necessário um olhar diferenciado para “nossos” pesquisadores, refiro-me aqueles pesquisadores baianos, que já se debruçaram sobre a problemática e apresentaram possibilidades de intervenção, tais como o Projeto *Irê Ayô*, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, fruto da dissertação de Mestrado da professora Vanda Machado⁵, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1986.

O *Irê Ayô* apresenta um viés de respeito e retorno à cultura afro-brasileira e africana. Neste projeto, foi possível verificar a ênfase dada a mitos da cosmogonia iorubá bem como o uso constante deste idioma africano, muito utilizado dentro dos terreiros de candomblé de origem Ketu⁶, a forte influência da cultura negra e sua relação identitária pode ser visualizada no seguinte trecho:

Partindo desse princípio, relacionar a identidade cultural do negro com a aprendizagem implica na necessidade de compreender aspectos da cultura afro-brasileira. Implica também na correlação dos aspectos culturais com a educação sistêmica, e ainda na compreensão da realidade da vida humana e espiritual do afrodescendente e na sua relação com a natureza, seus símbolos e princípios e valores (SCSAOA, 2000, p. 12)

Outro referencial local que certamente vai contribuir com a pesquisa é o Prof. Dr. Benedito de Sousa Santos (2000), em sua obra intitulada “Violência Simbólica e a

⁵ <https://www.vandamachado.com.br/>

⁶ Candomblé Queto (*Ketu*) ou candomblé de rito nagô é a maior e a mais popular "nação" do candomblé, uma das religiões afro-brasileiras, tendo origens nas tradições dos povos da região de Queto, incluídos entre os iorubás ("nagôs").

demagogia)ocracia cultural: uma abordagem social nas escolas” o mesmo questiona o papel da escola atual, no processo de exclusão social.

Ainda no âmbito local, buscamos nas produções do Prof. Dr^o. Pedro Abib⁷, a relação entre cultura popular e educação numa perspectiva decolonial, em busca de uma prática educativa consciente, resistente e libertadora.

Outra referência, é a Prof.^a Dr.^a. Nilma Lino Gomes (2007), que contribui trazendo as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, enfatizando possibilidades de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão etnicorracial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos do ensino fundamental e médio.

Nesta mesma perspectiva, observamos Candau (2020) que defende a necessidade de:

Desconstruir uma concepção padronizadora do formato e dos currículos escolares, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares, reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar e colocar, no centro de nossas buscas para construir uma educação intercultural crítica e decolonial, os grupos sociais subalternizados e inferiorizados na nossa sociedade. (CANDAUI, 2020, p.09)

O livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” (2000) é a interpretação crítica e analítica de uma pesquisa feita pela professora Eliane Cavalleiro sobre a discriminação das crianças negras em sala de aula. A mesma reforça que as rotulações, as agressões, as discriminações, os apelidos, os silêncios, os direitos negados, os deboches, a ridicularização, o desprezo, os xingamentos referentes a cor da pele que geram nas crianças negras o silêncio, a dor, o medo e impotência não são considerados problemas que devem ser discutidos e problematizados na escola, pois são rotulados como problemas de cunho pessoal. O silêncio da gestão escolar e das professoras é usado como mecanismo de exclusão do problema. Na obra a autora questiona a postura dos professores diante dos acontecimentos.

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que esses interferissem, chamavam minha atenção. **Os Educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem como**

⁷ <http://www.edufba.ufba.br/2014/08/pedro-abib/>

lidar com tal problema, preferiam o silêncio (CAVALLEIRO, 2000, p.10 grifo nosso)

É fato que se faz necessária uma formação ampliada do/a professor/a para lidar com situações de racismo, discriminação e violência dentro de “sua” sala de aula, ao longo de minha trajetória como docente, testemunhei várias colegas relatar o quanto difícil era ter mais essa tarefa, ou seja, além do letramento, teria que empenhar esforços para atuar em uma área que não dominava, tanto pela sua frágil formação inicial ou por falta de interesse ou oportunidade numa formação continuada, de modo que a autora diz:

De qualquer modo, minha experiência mostrou que **o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar** e, com base nesse, em outros ambientes sociais. (CAVALLEIRO, 2000, p.10 grifo nosso)

O colonialismo cultural, intelectual e porque não acadêmico, visavam invisibilizar o conhecimento de origem africana, exacerbando o eurocêntrico, naturalizando a discriminação para manter e perpetuar a exploração. Assim foram moldadas as universidades brasileiras. Busco e concordo com o professor Claudio Nascimento e a professora Rita Dias, ambos pertencentes ao quadro docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), quando afirmam que: “A educação deve ser entendida através de uma compressão histórica, política, e socialmente, contextualizada” (NASCIMENTO & JESUS, 2013, p.13). e completam, “sendo a universidade um espaço diverso capaz de instituir conhecimentos populares, às diferentes identidades, sobretudo à diversidade constituindo o tripé formativo: ensino, pesquisa e extensão” (NASCIMENTO & JESUS, 2013, p. 3)

Como possibilidade, não se limitando à crítica, Santos (2010) propõe uma alternativa genericamente nomeada por Epistemologias do Sul. Que se apresentam como um conjunto de procedimentos que objetivam reconhecer e validar o conhecimento produzido ou reproduzido por aqueles que têm sofrido sistematicamente as injustiças, exclusões e dominações causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. É, portanto, um conhecimento a partir da perspectiva daquelas/es que tem sido oprimida/os ao longo da história por estas três grandes fontes de exploração, que não são as únicas, mas que de todo modo, são talvez as mais importantes. É um

esforço epistemológico, sobre políticas de conhecimento, e formação do conhecimento, que luta contra a dominação das epistemologias do Norte.

Certamente referenciais outros deverão surgir ao longo dessa escrita para ampliar a base teórica e com isso identificar e preencher as possíveis lacunas do conhecimento sobre a temática.

5 OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

Objetivo Geral:

Realizar uma intervenção pedagógica em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar a ser realizada junto à Escola Municipal Dorival Caymmi, em Salvador (BA), que se proponha a servir como alternativa no combate e Oxalá a erradicação da Violência Simbólica.

Objetivos Específicos:

Promover encontros alunos/as buscando construir e desconstruir (pré)conceitos.

Socializar com os docentes da Unidade, alternativas didático-pedagógicas para o enfrentamento a violência simbólica.

6 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Por conta dos estudos, pesquisa e observações até aqui realizados, somados aos anos de docência na educação básica, fui capaz de observar quantas crianças ficaram no “meio do caminho”, o que significa dizer que acabaram abandonando a escola. Algumas por não conseguirem se “adequar” aos padrões curriculares, que privilegiam a classificação, o individualismo e a competição, outras por não suportarem as “falas” e os “olhares” preconceituosos e discriminatórios sobre sua sexualidade, sua cultura, sua religião e até mesmo sobre a sua condição social. Para ambos, portanto, a evasão acabou sendo a alternativa, a fuga daquele ambiente de fracasso e violência.

Para manter o controle através da ilusão de ascensão social pela escola, Bourdieu (1998) explica que o sistema se utiliza de modelos de sucesso individuais, quando:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da

escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons. (In NOGUEIRA; CATANI, p. 59).

Toda escola está inserida em uma comunidade e que por sua vez, possui suas características, histórias, seus costumes, personagens, sua cultura, enfim, têm uma “identidade” que o modelo educacional estatal, despreza, descarta ou às vezes “folcloraliza”, atribuindo conceitos distorcidos e colocando como algo de menor valor, que não deve ser seguido em detrimento a cultura dominante. O corte de cabelo, a trança, a linguagem, a dança, a música, a expressão corporal, a religião, a forma de ganhar o pão, são características peculiares de cada povo, de cada lugar, transportadas por seus membros para dentro da escola, onde são adequados, doutrinados, “moldados” de acordo aos regimentos, aos currículos, aos “combinados”.

A Violência Simbólica no ambiente escolar se manifesta de várias formas, duas serão objetos de observações e discursões mais detalhadas: A primeira trata do arbítrio cultural imposto aos que resistem em manter sua cultura, seus costumes e sua identidade. A segunda refere-se aos conteúdos, métodos e procedimentos, que não levam em conta a história daquele que está ali sentado, sua trajetória, suas dificuldades e facilidades são deixadas de lado, se torna mais um na estatística do órgão central regulador.

Essa proposta se torna ainda mais relevante pela sua possibilidade de apresentar uma intervenção pedagógica de enfrentamento (combate) e superação a esse “arbitrário cultural”, imposto pela classe dominante hegemônica, atribuindo valoração a cultura, onde a que vale mais e deve ser seguida é aquela professada por quem possui como referências: Ser hetero, branco, rico e cristão. Segue logo abaixo a minha proposta de Intervenção Didático-Pedagógico

7 PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

CURSISTA: Aloísio dos Santos Oliveira

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva

TEMA:

Enfrentamento à violência simbólica em uma escola de Salvador (Ba)- Proposta de uma experiência interdisciplinar e intercultural

I – OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

GERAL:

Apresentar uma proposta de experiência interdisciplinar e intercultural diante de observações de Violência Simbólica numa escola de Salvador - Ba.

ESPECÍFICOS:

- Promover encontros alunos/as buscando construir e desconstruir (pré)conceitos.
- Socializar com os docentes da Unidade, alternativas didático-pedagógicas para o enfrentamento a violência simbólica.
- Buscar em outras áreas do conhecimento atividades pertinentes com a temática

II – METODOLOGIA

Segue a sequência didática do plano de intervenção didático-pedagógica:

(Semana 01) Dia 01 -

Objetivo: Observar e reconhecer ações de Violência Simbólica no ambiente escolar.

Habilidades: Observar, durante as aulas presenciais e nos intervalos, comportamento entre os alunos que caracterizam ações de violência simbólica e a postura dos docentes diante dos fatos.

Intervenção: Questionar, quando possível, o porque e o significado dos “xingamentos” atribuídos uns aos outros.

(Semana 02) Dia 02 –

Objetivos: (des) construir conceitos de violência, suas formas e consequências.

Compreender que xingamentos e ofensas verbais são tão agressivas como violência física e traz consequências graves.

Socializar os relatos de formas de violência simbólica observadas pelos alunos

Intervenção: Trazer a experiência do espelho onde TODOS/AS devem reconhecer “defeitos” e “virtudes”, na tentativa de perceber que somos diferentes, mas não inferiores uns aos outros.

Orientar no sentido de NÃO reproduzir a Violência Simbólica, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

(Semana 03) Dia 03 –

Objetivo: Tratar da questão da construção da identidade. **Minha Rua.** Relatar de forma escrita as características do local onde reside, reconhecendo os pontos positivos e os negativos, como são TODOS da mesma comunidade, imagina-se que vão perceber que estão sob o mesmo espaço geográfico e por isso sofrem dos mesmos problemas sociais (violência, saneamento básico, desemprego...)

Intervenção: Escrita individual, leitura e discussão da proposta sugerida acima, direcionando para perceberem as semelhanças entre os espaços que vivem.

(Semana 4) Dia 04 –

Objetivo: Dar continuidade ao tema da identidade. **Minha família.** Relatar, de forma escrita, principais características da família, estimulados a responderem o que mais gostam e o que se pudessem mudar.

Intervenção: Atividade com um resultado interessante, muitos não ficaram à vontade para realizar a leitura, se identificaram com relato de alguns colegas, algo que foi ressaltado para perceberem o quanto “são” e/ou “estão” sócio culturalmente ligados. Alguns relataram a tristeza de viverem longe dos pais legítimos.

(Semana 5) - NÃO ACONTECEU

Objetivo: Socializar com o grupo docente as observações realizadas.

Intervenção: Com auxílio de recurso áudio visual, a ideia seria apresentar a experiência aos professores da Unidade, com o objetivo de socializar a problemática e buscar soluções em conjunto. Todavia, a Unidade escolar foi fechada por 15 dias, por casos de Covid-19 entre os colegas docentes.

III - RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Recursos Humanos: alunos/as e professores/as.

Recursos Materiais: Cadernos e lápis

IV-AVALIAÇÃO

A atividade foi aplicada (parcialmente) com alunos/as do 5ºano, os mesmos participaram de forma espontânea e compreenderam a importância da ação. Por conta do ensino híbrido, onde só tínhamos aulas presenciais a cada 15 dias, sendo assim dois encontros mensais, a atividade teve seu desenvolvimento prejudicado. Todavia foi possível perceber que a Violência simbólica permeia o ambiente escolar e faz parte do cotidiano, desde o acolhimento para entrada na escola, passando pelos corredores e sala de aula e culminando com o retorno para casa. Os xingamentos e ofensas relacionadas ao gênero foi a forma mais observada, no entanto discriminação estética, social e religiosa também foram vistas.

V- CONSIDERAÇÕES PARCIAIS ACERCA DESSA PROPOSTA

A proposta tem potencial para ser desenvolvida e apresentar a comunidade escolar alternativas para o enfrentamento a Violência simbólica na Unidade, há um comprometimento da equipe docente em tornar o ambiente mais “saudável”, assim como a equipe de gestão incluindo a coordenação, todavia as consequências da pandemia da Covid-19, que influenciaram o formato de aula, dificultou o desenvolvimento das ações, acredito que em outro cenário, esse trabalho renderia mais frutos. Podemos apresentar como resultados obtidos com a proposta, a compreensão por parte dos alunos do conceito de violência simbólica, o reconhecimento de que acontece, tanto na escola como na comunidade e que suas consequências são desastrosas para convívio diário.

8 CONCLUSÕES

A violência no ambiente escolar é um fenômeno que perturba a todos, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, ela se manifesta de várias formas sendo, também, a responsável pelo afastamento de inúmeras crianças e jovens em todo Brasil. Tal situação exige esforços no sentido de investigar, pesquisar e elaborar propostas de intervenção didática pedagógica capazes de enfrentar essa problemática.

A escola, por sua essência, sempre representou um espaço de conhecimento, intelectualidade e aprendizado, sendo por alguns considerado o “segundo lar” não apenas pela importância atribuída ao saber acadêmico e também pelo acolhimento e segurança que apresentava.

As agressões nem sempre são físicas, casos de violência simbólica são bem mais comuns e menosprezados, pois constantemente são julgados como brincadeiras ou algo “normal”.

Trazer a problemática a tona e buscar possibilidades de enfrentamento foi o nosso desafio, acreditamos que uma somativa de ações didáticas pedagógicas, envolvendo professores e gestores, tais como a socialização do conhecimento e dos saberes, descentralizando da figura do professor e dando espaços aos alunos para que ocorra uma troca de aprendizagens, a interdisciplinaridade ativa, com as áreas de conhecimento trabalhando juntas, respeitando suas especificidades, buscando os mesmos objetivos, respeito ao livre arbítrio cultural, estimular o respeito aos diferentes e as diferenças, “falar” sempre das questões relacionadas ao racismo, homofobia, toda e qualquer forma de intolerância e discriminação, proporcionar espaços de formação para professores, pais e/ou responsáveis, os mesmos também carecem de conhecimento acerca do problema. Infelizmente a pandemia da covid 19, interferiu no desenvolvimento das aulas e também das ações desta proposta, o modelo de ensino remoto e depois híbrido, tornou inviável que tudo que foi pensado e planejado fosse colocado em prática, todavia a semente foi lançada, os agentes estimulados e o pesquisador mais capacitado e confiante para continuar buscando alternativas para permitir o acesso e permanência e sucesso dos que mais precisam no ambiente escolar.

9 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. 14ª ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. [acesso 2017 jul 08] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >.

» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. [acesso 2017 jul 08] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

GOMES, N.L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

CANDAU, V.M. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acessado em 08/01/2020.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

_____. **A diferença está no chão da escola.** In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008. Anais.. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. **Sociedade, educação e cultura** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). Intercultura: **Estudos Emergentes.** 1 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 150 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramalhe. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology.** Cambridge: Polity Press, 1984.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonsalves e. **Experiências Étnicas Culturais para a formação de Professor.** Belo Horizonte: Autentica 2002

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1987.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação** (2012). Revista Espaço do Currículo, v.5, n.1, pp.176-183, junho a dezembro de 2012. **Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acessado em 07/01/2020.**

MORIN, E. *A cabeça bem-feita.* repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.* São Paulo: Cortez, 2002.

PETRAGLIA, I.C. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinícius P. **Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas**. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Cláudia (org.). **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão-SC, Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016. p. 6592

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010, 338pgs.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação**. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **A educação das relações raciais e a Educação Física: um estudo nas escolas estaduais de Santo André**, Buenos Aires, año 17, n° 173, outubro 2012.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SANTOS B. S; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. In (Inter) AÇÕES AFIRMATIVAS: **Formação de professores para a descolonização do conhecimento**; Jessica Santana BRUNO, Cláudio Orlando Costa do

SANTOS, M.V. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NASCIMENTO Vol 04, N. 02 - Abr. - Jun., 2018 .disponível em |
<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acessado em 07/06/2021.

SILVA, et al. Carlos Alberto Figueiredo da. **A contribuição da etnometodologia para os estudos sociológicos na educação física brasileira.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 233-248, jan./mar. de 2015.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ OPÔ AFONJÁ. **Projeto Irê Ayó.** Salvador: SMED, 2000