

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UM OLHAR DECOLONIZADOR: UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA E O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Adilsomar de oliveira leite¹

Resumo: A Educação Básica é de fundamental importância na formação do educando para o exercício da cidadania, como é descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que foi alterada pela Lei nº 13.415/2017. Esta pesquisa versa justamente sobre esta última alteração, que traz mudanças na estrutura do Ensino Médio. O objetivo deste trabalho é fazer uma investigação sobre o que estabelece o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e o que trazem os materiais para a prática docente no componente curricular Projeto de Vida, levando em consideração os estudos decoloniais e do letramento. Para fundamentar a pesquisa, são revisados autores/as que tratam de questões ligadas ao ensino e que tenham como ponto fundamental os princípios teóricos e metodológicos dos estudos do letramento e decoloniais. Como fonte de pesquisa, são analisadas publicações oficiais, como as versões disponíveis do DCRB, documentos legais sobre a reforma do Ensino Médio e os materiais do componente curricular Projeto de Vida para a prática docente, disponibilizados por meio impresso e/ou eletrônico. Neste estudo é preciso entender de que forma as abordagens de letramento

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Linha de pesquisa: letramento, identidades e formação de educadores. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carla Meira Pires de Carvalho. Endereço eletrônico: adilsonleitte@hotmail.com

sobre a diversidade cultural são trazidas no DCRB e no componente curricular Projeto de Vida de modo que possam refletir as vivências dos meninos e meninas negros da educação básica.

Palavras-Chave: reforma do ensino médio; DCRB; projeto de vida; estudos decoloniais e do letramento.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão dos meninos e meninas negros na Educação Básica após décadas e séculos de negação deste espaço não lhes garantiu um currículo decolonizador após a sua chegada. Projetos educacionais e reformas têm acontecido no ambiente escolar, o que torna importante nosso olhar de pesquisador para entender se de fato há contribuições significativas, nos materiais utilizados em sala de aula, que coloquem em evidência o contexto social de uma população que ficou tanto tempo sem ter acesso ao ambiente escolar.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera, dentre outras leis, a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, trazendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, tem o propósito de ampliar justamente o tempo em que os estudantes estejam inseridos em práticas de letramento no espaço escolar.

Levando isso em consideração, a questão norteadora da pesquisa é: Quais orientações, trazidas no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que foi construído a partir da lei supracitada, são reverberadas no material disponibilizado em curso, sites e instituições de ensino, entre outros, para o

componente curricular Projeto de Vida, que permitam perceber traços de uma educação decolonizadora (ou seja, que elevam em consideração os saberes da comunidade negra, na perspectiva do letramento)? Esse questionamento, por sua vez, nos leva a pensar em outro, a saber: de que forma o componente curricular Projeto de Vida estará integrado à reforma do Ensino Médio, desenvolvendo habilidades e competências nas quatro áreas do conhecimento, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, de modo a não ser um reflexo daquilo que já temos nos dias atuais?

Estes questionamentos, portanto, são fundamentais para que possamos trazer contribuições que levem em consideração, nos materiais sugeridos para o componente curricular Projeto de Vida, a cultura dos sujeitos subalternizados, com um olhar voltado para a decolonização do poder, do saber e do ser.

REFLETINDO E DIALOGANDO COM ALGUNS AUTORES: O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

As indagações supramencionadas nas considerações iniciais nos levam a refletir sobre a importância da inclusão dos alunos subalternizados no espaço escolar, conscientes de que esta inclusão deve acontecer do ponto de vista da interculturalidade crítica. Em outras palavras, um projeto de educação que leve em consideração meninos e meninas negros, pautado em uma construção que esteja o tempo todo pensando nas condições de vida daqueles que sofreram submissão e subalternização histórica, rompendo, desta forma, com todas as estruturas coloniais de poder e refundando estruturas sociais e epistêmicas que tragam para o centro das discussões práticas e modos culturais de forma equitativa de pensamento, ações e vivências, como pontua Walsh (2008, 2009a, 2009b).

É importante salientar também que, enquanto os projetos, atividades e reformas na educação não tiverem um olhar decolonizador, a pesquisa no sentido de trazer luz para as próximas ações sempre será necessária. Sendo assim, é fundamental entender o conhecimento epistêmico sempre do ponto de vista do decolonizar. Maldonado-Torres (2016), na busca da construção do seu conhecimento sobre decolonialidade, afirma que as disciplinas trabalhadas nas universidades têm uma raiz muito forte no conhecimento acadêmico ocidental moderno. Além disso, as transformações nas instituições do ocidente, no que diz respeito ao conhecimento epistemológico, acontecem de forma relativamente lenta, tendo por base a sua legitimidade em processos históricos de longa duração (MALDONADO-TORRES, 2016).

Decerto, isto acaba refletindo na Educação Básica, tendo em vista que todas as discussões e materiais didáticos são produzidos por intelectuais que de certa forma tiveram acesso, na academia, nas disciplinas, aos conhecimentos eurocêntricos, ainda que em algum momento uma ou outra disciplina trouxesse questões voltadas aos sujeitos subalternizados ou trouxesse trabalhos de intelectuais que discutisse a diversidade na sociedade.

Uma tentativa de sair deste currículo engessado veio, por exemplo, da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras (BRASIL, 2003), e que de certa forma tem gerado debates nas academias no sentido de repensar as práticas pedagógicas no espaço escolar, trazendo para este espaço, discussões sobre a questão dos livros didáticos para que eles não sejam um acúmulo de fatos ou comportamentos, mas algo em que os meninos e meninas negras possam encontrar sentido (FANON, 2008).

Temos, também, nos últimos tempos, grupos de estudiosos que têm debatido a importância de um currículo não eurocêntrico na escola. Para Silva (2009), por exemplo, “[...] a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2009, p. 90). Em outras palavras, não basta oportunizar, aos que por muito tempo viveram à margem da sociedade, acesso a uma variedade de conhecimento se eles mesmos não se reconhecem enquanto sujeitos participantes de tais conhecimentos.

Neste contexto, é preciso, portanto, compreender que não basta compartilhar conhecimento e, mais ainda, tomar cuidado para não cair na armadilha de reproduzir única e exclusivamente as atividades, o legado ou os traços eurocêntricos tradicionais como uma forma “legitimada” de fazer com que os educandos “criem” o gosto por uma determinada atividade cultural, por exemplo. Primeiramente, devemos tomar consciência de que a cultura é ordinária (WILLIAMS, 1992), porque se encontra em todas as sociedades e influencia os modos de pensar das pessoas. Sendo assim, seria mais do que justo que, ao se pensar uma reforma do Ensino Médio com o componente curricular Projeto de Vida, por exemplo, que é “[...] apresentado no art. 5º da Resolução nº 3/2018 como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do/a estudante” (Bahia, 2022, p. 241), é preciso entender que tudo que faz parte do contexto da sociedade deverá ser levado em consideração, especialmente a cultura afro-brasileira.

Dessa maneira, não se pode pensar em reproduções evasivas, ou seja, atividades que enfoquem aquilo que não faz parte do modo de ser e conceber o mundo do ponto de vista do próprio educando, como tentativa de fazer com que ele goste de desenvolver atividades sem questionar se elas têm a ver com a sua vida cotidiana. É necessário levar em consideração as

vivências, os aspectos étnicos e as riquíssimas atividades culturais que já são trabalhadas na comunidade em que ele vive, mas que muitas vezes não encontram espaços para serem visibilizadas dentro das paredes das escolas, muito menos pela sociedade como um todo.

É importante salientar que essas discussões sobre a construção da identidade social no espaço da sala de aula têm sido objeto de discussões de vários autores, especialmente no que diz respeito às práticas e aos eventos de letramento, sobretudo a partir da metade da década de 1990, quando o conceito passa a fazer parte da Educação e das Ciências Linguísticas como uma nova perspectiva educacional sobre a prática social da leitura e da escrita (SOARES, 2010). Cavalcanti (2001), por exemplo, afirma que no processo ensino/aprendizagem são necessários processos interativos que requerem a participação de professores e de alunos. Com isso, a autora postula que o sucesso escolar depende enormemente do compartilhamento de convenções culturais e sociais por alunos e professores. Assim, pensar o Projeto de Vida como componente curricular, como uma disciplina integradora que irá dialogar com as quatro áreas do conhecimento do novo Ensino Médio, é entender que deve haver uma escuta dos alunos que fazem parte deste processo, de modo a estabelecer uma relação dialógica entre estudantes e professores.

É preciso entender, portanto, que a reforma de um currículo deve estar em consonância com os sujeitos pertencentes àquela sociedade. Ou seja, “pensar mudanças na sociedade implica pensar a escola que temos, rumo às transformações em direção à sociedade que queremos” (LIMA, 2015, p. 17). Sendo assim, os materiais disponibilizados para o componente curricular Projeto de Vida, no novo Ensino Médio, devem atender às especificidades de seu público, levando em consideração seus modos de vida, suas práticas discursivas, trazendo para a escola

um currículo que rasure o eurocentrismo e coloque no centro das discussões “uma educação não excludente, mas inclusiva de nossas referências étnico-raciais” (LIMA, 2015, p. 25).

Sendo assim, se o componente curricular Projeto de Vida tem a intenção de fazer uma integração entre as quatro áreas do conhecimento da reforma do Ensino Médio, é essencial, na verdade, que se compartilhem, no espaço escolar, os autores, as histórias, as crenças, os hábitos, a variedade linguística, as tradições, tudo aquilo que a escola negou em seu currículo e que faz parte da realidade social do educando. Não queremos dizer com isso que ele não deve ter acesso, por exemplo, às pinturas sacras do período barroco ou às contribuições históricas e culturais eruditas. Enquanto maneira de se conhecer o passado e ter acesso ao modo de pensar de outras culturas, esse estudo é certamente enriquecedor, mas como forma de reconhecimento e afirmação da identidade do aluno que ficou por muito tempo à margem da escola, em quase nada contribui. Nosso diálogo, portanto, caminha no sentido de não haver uma depreciação ou até mesmo uma camuflagem da cultura afro-brasileira na reforma do Ensino Médio, mas uma superação dessas limitações tradicionalmente impostas na escola brasileira. Para pensá-las nessa perspectiva é necessário trilhar uma trajetória, como mostram Sito e Souza (2010):

[...] em direção a uma reeducação das relações raciais que, incorporadas no currículo e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, colocam no centro da roda o cotidiano da comunidade escolar, sem deslocar das questões mais gerais. Essa é uma das maneiras de enfrentar os números da desigualdade racial e as assimetrias existentes na escola de hoje e nos sistemas de ensino [...]. (SITO; SOUZA, 2010, p. 38)

Sendo assim, pensar a escola como compartilhamento de ideias e de práticas que tenham um olhar voltado para diversidade cultural em desenvolver atividades que levem em

consideração os sujeitos subalternos é pensar no modo de vida dos brasileiros, se despreendendo das caricaturas muitas vezes impregnadas nos programas televisivos e olhar para as condições de vida comuns da nossa sociedade. As atividades trazidas no componente curricular Projeto de Vida devem colocar em evidência todas as manifestações culturais que, por diversas questões, não têm sido visibilizadas, principalmente a cultura afro-brasileira. Em outras palavras, é importante, neste sentido, que as atividades pensadas para o componente curricular Projeto de Vida, não tragam única e exclusivamente um emaranhado de textos que sirva apenas para cumprir a ampliação da carga horária da reforma do Ensino Médio, mas que levem em consideração as mais variadas manifestações culturais que fazem parte do contexto dos sujeitos subalternizados, e isto especialmente enquanto reflexo daquelas comunidades onde a escola está inserida.

Assim, a diversidade cultural não pode ser limitada àquilo que julgamos necessário para a formação e/ou conhecimento do educando. É preciso entender que conhecimento e cultura perpassam por caminhos distintos. O primeiro, no caso da escola, tem muito a ver com o que é julgado importante para a formação e para a vida do cidadão, e está intrinsecamente ligado a questões muitas vezes mercadológicas ou de necessidade básica para perpetuação e manutenção da cultura eurocêntrica. O segundo caso é completamente diferente, no qual se faz necessário compreender que todos já estão inseridos em uma dada cultura e que, no que diz respeito às atividades culturais, deve-se levar em consideração a priori o que efetivamente já faz parte daquela sociedade. Nesta perspectiva, a reconstrução social, sobretudo nos quatro muros da escola, deve resistir à cultura dominante, rejeitando a ideia de que ela seria apenas o local de instrução (GIROUX, 1986; GIROUX; SIMON, 2011).

Portanto, o componente curricular Projeto de Vida deve levar em consideração que a escola precisa continuar passando por transformações significativas na vida dos sujeitos subalternizados. Isto porque aquela ideia de que este espaço era associado apenas ao local onde o aluno aprendia a contemplar a cultura de outros povos, como forma de se tornar uma pessoa dotada de amplos conhecimentos, já não combina mais com os novos rumos que diversos teóricos que tratam sobre decolonialidade e letramento vêm discutindo nas academias, visando mudar a realidade da educação. Ou seja, embora ainda se mantenham as problemáticas supracitadas na educação, as discussões na academia, nas décadas mais recentes, têm procurado formas de permitir ao educando o acesso às novas abordagens epistemológicas, de modo a inseri-lo em um ambiente cada vez mais letrado, tomando consciência das representações sociais que o circundam.

Para Kleiman (2005),

O conceito de representação social, originalmente criado por Durkheim, elaborado teoricamente, na década de 1960, por Moscovici, na perspectiva da Psicologia Social, e, nos últimos 15 anos, pela sociologia [...] e pela Linguística Aplicada [...], é um constructo sociocognitivo que visa explicar as relações sociais e as identidades construídas na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem. (KLEIMAN, 2005, p. 206)

É exatamente este conceito, do ponto de vista dos estudos culturais, que faz com que desloquemos o nosso olhar para o espaço escolar no sentido de visibilizar as mais variadas representações anônimas às quais os alunos dão significado, por meio da linguagem (FOUCAULT, 1999), ao longo da sua experiência e dos trabalhos coletivos vivenciados fora e dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, se o conceito de cultura pressupõe coletividade, e se a escola é um espaço de compartilhamento das coisas que acontecem fora dela, podemos então depreender ser este o ambiente em que a estrutura de sentimento se encontra impregnada. Isto significa que a escola é um dos espaços em que as ideias são repensadas e refletidas, e é a partir dela que o sujeito passa a ter mais um olhar sobre as coisas do mundo. Logo, é dentro desse espaço coletivo, mas ao mesmo tempo de sujeitos heterogêneos e de conceitos e assuntos variados que deve haver um diálogo entre culturas, que a crítica cultural deve se fazer presente, e que os componentes curriculares devem estar inseridos. Pensar na cultura, nessa perspectiva, portanto, além de perceber as manifestações culturais que existem à margem da nossa sociedade, é também permitir que os nossos educandos possam ter acesso às mais diversas representações artísticas e culturais como forma de reconhecimento de sua própria identidade enquanto sujeitos pertencentes a um determinado grupo étnico e/ou social.

O nosso entendimento, neste sentido, é que as ideias trazidas no DCRB, a partir das atividades trazidas nos materiais sobre o componente curricular Projeto de Vida devem exigir uma maior sensibilização para que sejam resolvidas as dissonâncias nas abordagens que acontecem cotidianamente no seio da escola, colocando em evidência os temas relacionados à diversidade cultural, tendo sempre em vista a decolonialidade do poder, do saber e do ser. Para Moehleck (2009), a diversidade, no que tange ao direito à diferença, articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”. A autora questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada. Isto, de certa forma, contribui para que a cultura dominante acabe determinando o que é necessário para

os sujeitos subalternos, por exemplo, nos materiais didáticos e nos espaços escolares.

É importante, portanto, ficar atento para que o componente curricular Projeto de Vida não seja somente mais uma forma de aumentar a permanência dos meninos e meninas no espaço escolar sem que lhes sejam oferecidas atividades que levem em consideração tudo aquilo que é vivenciado por esses sujeitos em sua comunidade. O fato é que devemos aproveitar este espaço para colocar em voga práticas de letramento que fazem parte da vida dos sujeitos subalternizados, as suas manifestações culturais, entre outros aspectos. Desta forma, a correlação entre a escola e o tempo de aula ampliado deve ser planejada de tal forma que as atividades sejam diferentes do que já se tem até então, permitindo que se abandone o currículo eurocêntrico e hegemônico que deixou à margem das discussões assuntos que refletem a diversidade cultural sobre os sujeitos afrodescendentes.

Assim sendo, se a identidade brasileira é constituída pela colaboração de vários povos, e se ela deve ser transmitida das mais variadas formas possíveis, então, é papel da escola não fazer com que isso se resume a discutir as particularidades das raças e etnias, somente em datas comemorativas, como da consciência negra, por exemplo, sem estabelecer relação alguma com os seus sabres.

Ao trazer, portanto, todas as reflexões aqui abordadas, considero de fundamental importância uma análise mais aprofundada desses processos, numa tentativa de encontrar respostas através da investigação sobre o que estabelece o DCRB e o que trazem os materiais para prática docente no componente curricular Projeto de Vida, levanto em consideração os estudos decoloniais e do letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de respostas para minhas inquietações sobre a reforma do Ensino Médio, entendo que a análise bibliográfica é de fundamental importância para compreensão das propostas de atividades a serem trabalhadas no espaço escolar sugeridas pelo componente Projeto de Vida. Nas minhas inquietações, também, fui atrás de dissertações e teses de pesquisadores que já havia desenvolvido trabalhos sobre a reforma do Ensino Médio, algo que será abordado em outro texto. A priori, faço aqui apenas uma análise exploratória das teses e dissertações a que tive acesso, deixando para aprofundar as leituras sobre os trabalhos pesquisados em um texto futuro.

As discussões sobre os trabalhos que trago a seguir sobre a reforma do Ensino Médio foi retirada da base de dados da CAPES, e apenas uma tese em especial foi encontrada a partir do Google Acadêmico. Para delimitar minha pesquisa nos sites, na ocasião, usei o seguinte termo de busca: Lei 13.415/17. Desta forma, tomei conhecimento dos trabalhos de pesquisadores que têm se empenhado em discutir a alteração sofrida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo de permeância do estudante na escola de 800 para 1.000 horas até o corrente ano.

Tomei, então, consciência de 26 dissertações de mestrado e 12 dissertações de doutorado que trazem questões referentes à reforma do Ensino Médio. Três trabalhos foram publicados no ano de 2018, 7 em 2019, 15 em 2020 e 15 em 2021. Alguns autores problematizaram o tema a partir do que trata o documento legal, prevendo o que poderia acontecer a partir da sua implementação, até por que em 2018 e 2019 a prática no espaço escolar estava sendo ainda estudada. Muitas escolas até 2021 estavam sendo utilizadas como piloto para, em seguida, haver uma expansão para

as demais unidades escolares. Há pesquisas que fazem um panorama histórico sobre as reformas que tem sofrido o Ensino Médio desde o período colonial até os dias atuais. Alguns trabalhos trazem questões no âmbito do conhecimento epistêmico sobre o que uma dada disciplina deve oferecer aos estudantes, ou seja, um direcionamento da questão sobre uma disciplina específica, o impacto do ensino médio sobre um componente curricular já existente. Há também trabalhos voltados para discussão de gênero e sexualidade. Foi possível observar também, em maior número, escritas voltadas para o ensino/aprendizado – em outras palavras, análises sobre o que pensam os alunos e os professores sobre o novo Ensino Médio. Há também trabalhos sobre abordagens jurídicas, análise das licenciaturas e impactos no ensino técnico. Além disso, foi possível observar em outros trabalhos uma preocupação com a agenda neoliberal, que leva em consideração apenas a empregabilidade dos estudantes.

A reflexão que trago aqui é que todos os trabalhos a que tive acesso são de grande relevância para melhoria do Ensino Médio. A leitura exploratória me deu a noção do que tem sido discutido na academia sobre o assunto. Além disso, foi possível identificar quais questões dialogavam com a minha pesquisa. É importante salientar aqui que a minha discussão é justamente para além do conceito tradicional de inclusão do aluno subalterno no novo currículo escolar. A minha preocupação é se o componente curricular Projeto de Vida, que tem o propósito de fazer uma integração entre as quatro áreas do conhecimento e o DCRB, tem uma abordagem decolonizadora, discutindo propostas para o espaço escolar na reforma do Ensino Médio que vão além da interculturalidade funcional. Ou seja, que não busquem a inclusão dos meninos e meninas em uma estrutura social estabelecida, mas a partir da transformação das estruturas, instituições e relações sociais como algo a ser construído (WALSH, 2009a).

Sendo assim, entendo que, embora os trabalhos já publicados façam uma rica discussão sobre a reforma do Ensino Médio, é necessário que haja mais discussões sobre o tema, não deixando de lado o olhar decolonizador, que vai trazer questões que refletem justamente sobre as vivências dos meninos e meninas negros da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio* (v. 2). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

CAVALCANTI, M. C. *Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais*. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H.; SIMON, R. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

KLEIMAN, A. B. As Metáforas Conceituais na Educação Linguística do Professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 203-228. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

LIMA, M. N. M. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan.-abr., 2016.

MOEHLECKE, S. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SITO, L.; SOUZA, A.L.S. Letramento e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-50.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. In: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor, 2008.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 mar. 2009a.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009b.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.