



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM
CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-
PPGREC



CATIANA NERY LEAL

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA NO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA

JEQUIÉ-BA

2022

CATIANA NERY LEAL

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA NO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa Pós-Graduação (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Etnicidade, Memória e Educação
Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugenio

JEQUIÉ-BA

2022

L435t Leal, Catiana Nery.

As relações étnico-raciais no currículo de uma escola no campo no município de Amargosa-Ba / Catiana Nery Leal.- Jequié, 2022.

118f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Benedito G. Eugenio)

1.Educação no campo 2.Relações Étnico-Raciais 3.Currículo
4.Decolonialidade I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 370.1170981

CATIANA NERY LEAL

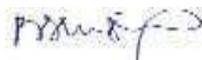
**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA NO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito
para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e
Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e
Educação**

Aprovado em: 23 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Benedito Gonçalves
Eugenio



Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira
(UESB)



Profa. Dra. Débora Alves
Feitosa

JEQUIÉ

2022

Dedico esta dissertação a minha mãe Maria (*in memoriam*) pelo exemplo de mulher, de mãe, coragem, luta e simplicidade. E as minhas irmãs, as três “Marias” pelo cuidado que sempre tiveram comigo. Dedico também ao meu orientador e a todos/as que lutam por uma vida no campo mais justa e digna de se viver e por uma educação antirracista

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória fui abençoada por muitas pessoas maravilhosas. Então finalmente chegou o tão esperado momento, o de agradecer às pessoas que fizeram parte diretamente e indiretamente nesse processo que não é simples e que ficou mais complexo durante a pandemia da Covid-19.

Primeiro quero agradecer a Deus e a Iemanjá por me protegerem e iluminarem meus passos. É a minha fé que me mantém de pé todos os dias, sem ela não conseguiria chegar até aqui.

À minha mãe Maria, que não está nesse plano de forma material, mas eu sinto sua presença comigo sempre. Eu te amo mãe, sei que ainda vamos nos encontrar.

Ao meu pai que também não se encontra mais conosco. A Covid-19 acelerou sua partida, mas de onde está sei que me protege sempre.

Às minhas três “Marias”, minhas irmãs, Maria Helena, Maria Rita e Maria José, que abdicaram de muitas coisas para cuidar de mim quando criança. É por vocês que eu busco uma vida melhor para que eu possa retribuir todo esse cuidado. Vocês me educaram da melhor forma que vocês puderam. Gratidão!!

Aos meus sobrinhos/as que vivem mais próximos de mim Rafael, Felipe, Júlia e Thiago pelo carinho e todos/as os outros que vivem mais distante geograficamente. À minha sobrinha Luize, pelo exemplo de professora que é, e ao mais novo sobrinho Benin, que chegou trazendo luz e esperança. Eu amo ser tia de vocês!

Gratidão à minha cunhada Karine e a meu irmão João por tudo que fazem por mim e minha família. Eu amo vocês!!

Gratidão aos meus irmãos Luiz e Nego, que apesar de não entender muito o que é mestrado, sei que torcem por mim.

Agradecer a minha amiga Juliana, que foi minha professora na graduação, pelo incentivo e pela nossa amizade construída com muito carinho e respeito. Obrigada pelo apoio e por dividir comigo as alegrias e os perrengues da vida. Amizade é assim!

Aos meus amigos que acompanharam meu processo de seleção para o mestrado e que torceram por mim, gratidão a Hallana, com sua força de mulher e com seu jeito protetora! A Rafaela Cruz com sua luz que ilumina a todos a sua volta e sempre acreditou em mim, e a William com sua fé e empatia. Obrigada pelo incentivo, carinho e amizade de vocês!

A meu primo, amigo e companheiro de profissão Diego Ribeiro. Obrigada por vibrar comigo por cada conquista!

Gratidão aos companheiros do grupo de pesquisa Currículo, gênero e relações étnico-raciais, pelos momentos de discussão tão importante os quais contribuíram para meu crescimento.

Gratidão a Maria, companheira de orientação e de turma. Obrigada pela parceria que fizemos juntas e pela amizade. Quero te conhecer pessoalmente em breve.

A Rafael Casaes pelos momentos de risos que só nós sabemos (risos), por confiar e acreditar sempre em mim. Nosso santo bateu de cara. Que essa amizade construída com muito afeto seja por muitos anos.

Agradecer agora a uma pessoa que foi muito importante na minha caminhada, que é meu orientador top, Professor Benedito, sempre tão assertivo e coerente nas suas falas, tão humano. Me sinto abençoada por tê-lo como orientador. Gratidão por ser tão compreensível, por ter me escolhido e não ter soltado nunca minha mão durante todo o processo. Gratidão por respeitar minhas limitações e acreditar em minhas potencialidades. Pela competência em orientar e pela capacidade de dar o máximo de si em tudo que se propõe a fazer. Pela seriedade e serenidade com que contribui para a formação pessoal e acadêmica dos sujeitos. Gratidão por ser esse ser especial, iluminado, sempre propondo discussões que nos ajudam a repensar. Eu tenho um afeto e um respeito tão grande por você, que você nem imagina. Saiba que você é uma pessoa a qual eu quero ter por perto sempre, e quero ter o prazer em te conhecer pessoalmente!

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, que abriu as portas e acolheu a minha pesquisa. Aos professores que se disponibilizaram em contribuir com a pesquisa e abraçaram minha ideia, mesmo nesse contexto que estamos vivenciando de pandemia, me acolheram com muito compromisso.

Agradecer ao PPGREC pela oportunidade em contribuir com a minha formação e por oferecer um ensino público e de qualidade.

Meus agradecimentos às examinadoras da banca, a professora Débora Alves Feitosa, que fez parte da minha formação na graduação e na especialização, e a professora Maria de Fatima Andrade, que foi minha professora no mestrado, pelas ricas contribuições para minha pesquisa.

Minha gratidão a todos, em especial aos povos camponeses que lutam pela visibilidade dos seus conhecimentos na educação!!!

SOMOS RESISTÊNCIA!

“Mas o povo não deve cançar, não deve chorar. Deve lutar para melhorar o Brasil para os nossos filhos não sofrer o que estamos sofrendo.” (Ipsis litteris)

(Carolina Maria de Jesus-Quarto de Despejo)

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-Organização dos documentos consultados	29
Quadro 02-Colaboradores da pesquisa	47
Quadro 03-Descrição das etapas de análise.....	49

LISTA DE FIGURAS

Figura 01-Município de Amargosa	44
---------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EC-Estudo de Caso

EN-Entrevista Narrativa

ERER-Educação das Relações Étnico-Raciais

FHC-Fernando Henrique Cardoso

ODEERE-Órgão de Educação e Relações Étnicas

OMS-Organização Mundial de Saúde

PE- Plano de Ensino

PME-Plano Municipal de Educação

PPGREC-Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

PPP-Projeto Político-Pedagógico

UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	16
INTRODUÇÃO	17
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	22
1.1 Abordagem metodológica da pesquisa	22
1.2 Técnicas e instrumentos para a produção dos dados	25
1.3 A análise documental	27
1.4. Situando o lócus da pesquisa: o município de Amargosa	43
1.5 O sistema de ensino de Amargosa e a educação no campo	45
1.6 Os colaboradores da pesquisa	46
2. ESTUDOS DECOLONIAIS, EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	51
2.1 Modernidade e colonialidade e os estudos decoloniais.....	51
2.2 Interculturalidade e pedagogia decolonial	58
2.3 A sociologia das ausências e das emergências	60
2.4 Raça, racismo e educação das relações étnico-raciais	63
2.5 Educação no campo e decolonialidade	67
3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA	71
Resumo	71
INTRODUÇÃO	71
METODOLOGIA.....	73
3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
3.1.1 Currículo, relações étnico-raciais e interculturalidade na educação no campo	74
3.1.2 O projeto político-pedagógico da escola	82
3.1.4 Os planos de ensino dos professores	85
Referências	87
4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO PRATICADO EM UMA ESCOLA NO CAMPO	91
Resumo	91
INTRODUÇÃO	91
4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO	93

4.1.1 As concepções de relações étnico-raciais no currículo praticado em uma escola no campo.....	93
4.1.2 A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado.....	97
Considerações Finais	100
Referências	101
5. CONSIDERAÇÕES GERAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APENDICES	112
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	112
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/AS PROFESSORES/AS	116

RESUMO

Esta dissertação aborda as relações étnico-raciais no currículo de uma escola no campo do município de Amargosa-Ba, localizado no território de identidade do Vale do Jiquiriçá. A pesquisa apresenta dados que buscou responder a seguinte questão: Quais concepções de educação para as relações étnico-raciais estão presentes nas práticas curriculares dos professores/as da educação no campo das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes da Escola Margarida Maria Alves, do município de Amargosa-Ba? O objetivo geral do estudo é analisar como se efetiva a inserção das relações étnico-raciais no currículo da escola Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba. Constituem objetivos específicos: 1) Mapear as práticas dos professores no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na Escola Municipal Margarida Maria Alves, no município de Amargosa-Ba. 2) Identificar quais os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são trabalhados por professores de Língua Portuguesa, História, Ciências, e Artes da Escola Municipal Margarida Maria Alves. Para a condução desta pesquisa, realizamos um estudo de caso que contou com consulta a documentos e entrevistas para a produção dos dados. Os documentos analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Ensino dos professores. As entrevistas foram realizadas com três professores. A organização dos dados foi realizada por meio do emprego da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). O aporte teórico empregado são os estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade latino-americana articulado com as epistemologias do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos. As análises realizadas nos documentos curriculares do município evidenciam que o município segue um paradigma da educação no campo funcional. Apesar de reconhecer as diferenças dos povos camponeses nesses documentos, há uma ausência das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico da escola. O currículo monocultural para a população camponesa ainda é o que se destaca.

Palavras-chaves: Educação no campo. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation addresses the ethnic and racial relations in the curriculum of a countryside school in the municipality of Amargosa-BA, located at the Vale do Jiquiriçá identity territory. The research shows data that seek to answer the following question: what conceptions of education to the ethnic and racial relations are present in the curricular practices of countryside education teachers of Portuguese, History, Science and Arts of Margarida Maria Alves School in the municipality of Amargosa-BA? The main goal of the study is to analyze how the ethnic and racial relations are put into practice in the curriculum of Margarida Maria Alves School in the municipality of Amargosa-BA. Specific goals comprise: 1) To map out the teachers' practices on the work with education to the ethnic and racial relations in Margarida Maria Alves Municipal School, in the municipality of Amargosa-BA. 2) To identify what content of History and African and Afro-Brazilian Culture is developed by teachers of Portuguese, History, Science, and Arts of Margarida Maria Alves Municipal School. In order to conduct this research, we carried on a case study which comprised document analysis and interviews to produce the data. The documents analyzed were: the Political-Pedagogical Project, and the Teachers' Teaching Plan. The interviews were held with three teachers. Data organization was done through content analysis as proposed by Bardin (1977). The theoretical contributions are the studies developed by the Latin-American Modernity/Coloniality group articulated with Southern epistemology, as proposed by Boaventura de Sousa Santos. The analysis on the municipal curricular documents show that the municipality follows a functional paradigm in countryside education. Even though these documents acknowledge the differences between countryside peoples, the school's political and pedagogical project lacks ethnic and racial relations. The monocultural curriculum for the countryside population is still the one that stands out.

Keywords: Countryside education. Ethnic and Racial Relations. Curriculum. Decoloniality.

A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Narrar as experiências vividas denota revelar emoções, sentimentos, aflições, medo, angústias, alegrias, conquistas e apresentar-se ao outro e para mim mesma. Assim, começo este trabalho com uma breve apresentação da pesquisadora. Busco apresentar um pouco da minha caminhada até aqui e a justificativa que me conduziu à escolha do tema da pesquisa desta dissertação. Sou formada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, concluída em 2017. Em seguida, cursei a pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade na mesma Universidade.

Meu percurso de formação até adentrar a Universidade não foi nada simples. Sou mulher Cis, me considero de cor parda e tenho os cabelos lisos, nunca sofri preconceito, mas durante minha caminhada já percebi e presenciei muitas situações de racismo com pessoas da minha família, amigos e dentro do ambiente escolar. Diante dessas inquietações e enquanto professora e ser humano eu sinto a necessidade de ampliar e aprofundar essas discussões que necessita estar presentes para além da sala de aula.

Sou filha de pais analfabetos, e natural da zona rural do município de Milagres-Ba. Fui criada por três mulheres (minhas irmãs), após a perda da minha mãe ainda quando eu estava com seis anos de idade. Ingressei na escola já com distorção idade-série, em uma sala multisseriada. No início me sentia confusa com tantas séries e colegas de várias idades e não entendia o que estava acontecendo. Hoje percebo o quanto foi importante estudar em turmas interdisciplinar, aprendi e avancei muito com os meus colegas e principalmente com os meus professores.

A vida não foi fácil para mim e meus irmãos sem a presença de nossa mãe. Sempre afirmo que me sinto sem raízes sem a presença fisicamente da minha mãe, porém, espiritualmente ela vive em mim. Passamos por muitas dificuldades, a ponto de não poder faltar na escola para poder comer a merenda escolar, o que infelizmente ainda é a realidade de muitas crianças no nosso país. Não tenho vergonha de ter estudado com livros forrados com saco de lixo, pois tudo isso faz parte da minha história.

De lá para cá, tive que aprender a ser minha própria mãe. Foi um processo de fortalecimento interior. Isso acontece quando perdemos alguém importante na vida, aprendemos a vê-la dentro da gente, e esse processo gerou em mim um amadurecimento inevitável. Apesar de todos esses atravessamentos durante minha vida eu sempre gostei de estudar e sabia que os estudos era o único caminho que iria me levar a conquistar uma vida melhor. Não tenho vergonha do lugar que vim, pelo contrário, tenho orgulho de ter me

tornado a mulher que sou hoje. Penso que todos esses percalços, os quais vejo como desafios, foram importantes para que eu me tornasse em um ser humano de muita fé e empatia comigo e com o outro.

Todos esses entraves me fortaleceram, para nunca desistir dos meus objetivos, apesar de todas as dificuldades, minhas irmãs me criaram com muito amor, e apesar de elas não terem estudado muito, elas não me deixaram desistir dos estudos.

Comecei a trabalhar desde os meus doze anos de idade e só consegui ingressar na Universidade depois de muitos anos, mas nunca desistir de lutar pelos meus objetivos, apenas adiei um pouco os meus sonhos. Fiquei dez anos da minha vida trabalhando em uma fábrica de calçados e na maioria das vezes tinha apenas horário para entrar. Cansei de sair às cinco da manhã, com os pés inchados, andando na ponta do pé de tanta dor, de tanto costurar sapatos para viajar para o exterior. Nessa fábrica, havia o controle do tempo, semelhante a um sistema fordista de trabalho. Além do desgaste físico, havia a pressão psicológica. Quando eu pedia para sair, porque queria estudar, me diziam: “*Onde você vai achar um emprego que te pague esse salário?*”. E um certo dia acordei decidida, pois eu não aguentava mais, e pedi para sair. Depois de muita pressão psicológica para que eu ficasse, perceberam que eu não ia voltar atrás e me deram minha demissão, a qual chamo de carta de liberdade. Esse foi um dos melhores dias de toda minha vida. A partir disso lutei em busca dos meus sonhos e ingressei na Universidade.

Dos nove filhos da minha mãe, sou a única a ter ingressado em uma universidade, situação recorrente nas famílias de camadas populares e, para esse ingresso, as políticas de ações afirmativas, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi imprescindível. O contato com a universidade foi um divisor de águas em minha vida, pois me permitiu ter acesso a conhecimentos que eu até então não detinha e nem imaginava. Na universidade pude desconstruir vários pensamentos engessados que foram construídos ao longo da minha vida, assim como mudar epistemologicamente o meu modo de pensar. Todos esses caminhos percorridos marcaram minha vida e me transformaram como pessoa e profissional.

Antes de finalizar a especialização, fui aluna especial do PPGREC na disciplina de *Antropologia das populações Afro-brasileira*. Ao finalizar a especialização, tentei a seleção para aluno regular no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB. Encantei-me com o programa, e com o espaço acolhedor do ODEERE – Órgão de Educação e Relações Étnicas, que pude experimentar por alguns dias enquanto cursava a disciplina. Sonhava com o momento de ingressar no curso, conhecer os professores do Programa,

imaginava em vivenciar esse novo ciclo, mas a pandemia da Covid-19 nos levou a novos rumos.

Dessa forma, foram surgindo uma mistura de sentimento durante esse cenário que estamos vivendo de enfrentamento à pandemia da Covid-19, momento bastante difícil e delicado, porém, fiquei muito feliz em iniciar mais um ciclo da minha vida muito importante, e tão almejado, mesmo sendo aulas na modalidade remota.

Foi e está sendo um período difícil em todos os aspectos, principalmente os emocionais, para uns os impactos foram mais leves e para outros, avassaladores. Fiquei preocupada e me questionava sobre como realizar a pesquisa na escola sem as aulas presenciais e sem previsão de retorno.

Diante desses acontecimentos, foi uma luta diária para garantir a permanência no Programa, principalmente em virtude das angústias e desesperos no mundo todo com tantas pessoas morrendo. Em meio a tudo isso, aconteceu a perda do meu pai, vítima da Covid-19. Também positivei para a doença, assim como a minha família. Foram turbilhões de medos até curarmos desse vírus que assusta nossas vidas e que interrompe a vida de milhares de pessoas em toda parte do mundo.

Se eu tive vontade de desistir? Sim, e foram inúmeras, as vezes em que esse sentimento rondou meus pensamentos, uma vez que a pandemia mexeu com minha saúde mental. Confesso que foram muitas as vezes que precisei sentar e tomar fôlego para poder continuar. Um furacão de coisas acontecendo em torno da minha vida e eu tentando ser forte e seguindo com as aulas e a pesquisa.

Não foi e tampouco está sendo fácil. Mas sei o quanto é necessário ampliar as discussões da história Afro-brasileira e Africana no âmbito escolar e não precisamos ser negros/as para levantar essas questões, somos professores e seres humanos. Diante disso, compreendo que a educação necessita com urgência de um “giro decolonial” e que nós professores possamos emergir essas discussões através de micro ações no nosso cotidiano para que perpassem para além dos espaços escolares.

INTRODUÇÃO

Diante de todo esse contexto pandêmico, várias alterações aconteceram em relação à pesquisa. A proposta inicial era pesquisar a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores de Educação Física no ensino fundamental em escolas quilombolas. Depois de sucessivas conversas com o orientador, definimos que a pesquisa focaria no trabalho com a educação das relações étnico-raciais dos professores de uma escola no campo. Na sequência, refizemos a metodologia. Os sujeitos da pesquisa são professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes de uma escola localizada no campo do Sistema Municipal de Ensino de Amargosa-BA.

O aporte teórico utilizado são os estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade latino-americana articulado com as epistemologias do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos. O aporte teórico escolhido partiu da compreensão de que se estamos falando de sujeitos subalternizados historicamente, nós precisamos discutir com uma teoria que se aproxime desses sujeitos.

O desejo pela pesquisa surgiu inicialmente por meio das minhas experiências nos estágios obrigatórios e em projetos como bolsista na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na condição de estudante na graduação em licenciatura em Educação Física, e logo depois na condição de professora em duas escolas, uma escola situada no campo e a outra situada na área urbana.

Trabalhar em duas escolas localizadas em espaços geográficos diferentes foi importante para refletir sobre vários contextos, principalmente sobre o currículo monocultural presente em ambas as escolas, sobre como a cultura local e as relações étnico-raciais são silenciadas no contexto escolar, e muitas vezes são apenas abordados em datas comemorativas.

Assim, todas essas experiências, ora como estudante, ora como professora, já apontavam caminhos para repensarmos em ampliar e discutir alternativas que ultrapassem a visão das culturas hegemônicas profundamente presente em nossos currículos e que costumam silenciar os grupos menos favorecidos, como salienta Santomé (1995).

Todas essas experiências foram e são muito importantes tanto para o enlace pessoal quanto o profissional. Para Larrosa (2002, p.21), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. É com as nossas experiências que aprendemos e expandimos os nossos conhecimentos.

Partindo dessas considerações, iniciamos a pesquisa com um levantamento na base da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses, utilizando os descritores “Relações Étnico-Raciais”, “Educação Física Escolar” e “Currículo”, o operador booleano AND no período 2015-2020. Após as buscas e a escrita de um artigo de revisão sistemática, o foco da pesquisa apresentada nesta dissertação é a educação das relações étnico-raciais no currículo da escola no campo Margarida Maria Alves¹, do município de Amargosa-Ba.

Os resultados realizados da revisão sistemática nos possibilitaram identificar como vem sendo abordados os estudos com a temática das relações étnico-raciais nas escolas na disciplina de Educação Física, e apontaram para a necessidade de expandir os estudos e discussões acerca das relações étnico-raciais não só no componente curricular Educação Física, como também em outros componentes curriculares do currículo da educação básica do município de Amargosa-Ba.

A escolha do tema surgiu primeiramente das inquietações durante meu curso de graduação e posteriormente durante o exercício da docência em escola do campo no município de Amargosa.

A introdução da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras tem provocado enormes alterações no processo de produção e distribuição do conhecimento aos estudantes, trazendo à baila inúmeras discussões acerca de variadas temáticas como os racismos (estrutural, recreativo, cordial, religioso, ambiental), o preconceito racial, o mito da democracia racial, a importância da formação continuada de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a necessidade de modificações no currículo e nos materiais didáticos, dentre outros. Neira (2009) nos propõe a pensar sobre os desafios que é o trabalho com essa temática nas práticas pedagógicas, visto que o currículo assume a posição principal nos debates escolares, acadêmicos e governamentais.

A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da educação das relações étnico-raciais no currículo escolar, visando à valorização da cultura e da história da África e dos Afro-Brasileiros, particularmente como conteúdo das disciplinas do ensino fundamental e médio, deixando explícito que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. A Lei 10.639/03, além de estabelecer a

¹ Foi escolhido um nome fictício para a escola. Margarida Maria Alves foi a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande. Durante 12 anos na presidência da entidade, lutou para que os trabalhadores do campo tivessem seus direitos respeitados.

obrigatoriedade com o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo, também constituiu o dia 20 de novembro marcado como o dia da Consciência Negra no calendário escolar.

É notório que a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo ainda enfrenta inúmeros desafios para se efetivar no cotidiano e na cultura da escola. É algo que ainda se repete, a escola, na maioria das vezes aborda essas questões em datas pontuais, ou especificamente no mês de novembro. Podemos afirmar que, ainda é algo ainda bastante estereotipado.

Com isso, podemos perceber que a Lei por si só não garante essa abordagem nos espaços escolares. Apesar de a Lei 10.639/03 ter 18 anos de sua aprovação como política pública de ação afirmativa que se propôs a trabalhar contra a colonialidade do saber presente nos currículos, ainda assim, é possível afirmar que alterações nas práticas pedagógicas no interior da sala de aula demandam mudanças no processo de produção do conhecimento, ainda muito centrados em uma matriz colonial.

A educação das relações étnico-raciais proporciona aprendizagens e trocas de conhecimentos, entre brancos e negros, conforme nos aponta Gonçalves e Silva (2009). Dessa maneira, a escola precisa superar o etnocentrismo e ampliar o foco nos currículos escolares para a diversidade étnico-racial.

As dissertações e teses localizadas durante a revisão sistemática nos apontam a necessidade de fortalecer as discussões que acentuem a urgência de revisão dos currículos escolares na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas. Contudo, a escola necessita buscar alternativas para que os aprendizados sobre as culturas locais não permaneçam tão silenciadas e engavetadas, ou seja, precisamos manter vivas as suas tradições, e assim fortalecer esses conhecimentos. Compreendemos que são campos amplos e densos de estudos.

Todas essas inquietações encontradas durante a graduação, a atuação profissional e posteriormente também na revisão sistemática abordando as relações étnico-raciais, nos auxiliaram a ampliar esta pesquisa no campo dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais na prática dos professores da escola no campo Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba. Pretendemos identificar como o (a) s professore (a) s estão lidando com essa demanda imposta pela esfera federal por força da Lei, de superar o currículo monocultural de matriz eurocêntrica e promover a educação das relações étnico-raciais por meio de um currículo intercultural. Assim, ampliar os estudos para as relações étnico-raciais nos diferentes componentes curriculares da educação básica foi fundamental.

Dessa forma, a questão a ser respondida nesta investigação foi: **Quais concepções de educação para as relações étnico-raciais estão presentes nas práticas dos professores/ de uma escola no campo nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes da Escola Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar como se efetiva a inserção das relações étnico-raciais no currículo da escola Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba.

De maneira específica objetivamos:

- a) Situar as práticas dos professores no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na Escola Municipal Margarida Maria Alves, no município de Amargosa-Ba.
- b) Identificar quais os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são trabalhados por professores de Língua Portuguesa, História, Ciências, e Artes da Escola Municipal Margarida Maria Alves.

Esta pesquisa está organizada no formato *multipaper*, um modelo que organiza os resultados no gênero textual artigo científico, principal forma de divulgação das pesquisas e está sendo bastante utilizado por pesquisadores de diferentes áreas e que corresponde à apresentação de uma dissertação como uma compilação de artigos publicáveis, acompanhados de capítulos metodológico e teórico. No modelo *multipaper* empregado pelo grupo de pesquisa Currículo, gênero e relações étnico-raciais, os autores apresentam no formato de artigo apenas os resultados da pesquisa, conforme pode ser verificado nas dissertações de Santos (2020) e Rocha (2021), defendidas no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC).

De acordo com Frank e Yukihara (2013. p.4), o formato *multipaper* trata da elaboração da dissertação no formato de um conjunto de artigos científicos, sendo que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior. Assim, o corpo da dissertação toma a forma de uma combinação de artigos de pesquisa(s).

Esta pesquisa é composta por quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo apresentamos o percurso metodológico utilizado para a produção dos dados. No segundo capítulo apresentamos os conceitos teóricos que nos auxiliam na compreensão do objeto desta dissertação, que são os professores de uma escola no campo, dos quais destacamos os estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade latino-americana articulado com as epistemologias do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos.

Os capítulos três e quatro são desenvolvidos no formato de artigos e apresentam os resultados da pesquisa. O capítulo três, intitulado *As relações étnico-raciais em uma escola no campo no município de Amargosa-BA*, abordamos sobre o currículo para a educação no campo e as relações étnico-raciais no município de Amargosa. Para dar conta do objetivo desse estudo foram analisados o Plano de Ensino dos professores e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

No capítulo quatro, intitulado *A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado em uma escola no campo*, abordamos a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores de uma escola no campo. São apresentados os dados resultantes das entrevistas narrativas realizadas com três professores da Escola Municipal Margarida Maria Alves.

1. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa e a interpretação dos dados. Para Minayo (2001, p.10), a pesquisa é qualitativa por considerar que esta proporciona um estudo intenso dos fenômenos educativos e de transformações de práticas. Essa abordagem revela a maneira pela qual o investigador busca compreender um determinado fenômeno social o mais próximo de como este ocorre na realidade.

Minayo (2001, p. 21) apresenta uma definição sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

O foco da pesquisa qualitativa é exatamente entender o que o pesquisado compreende sobre determinada temática, como a interpreta. Ao mesmo tempo, o pesquisador vai ao campo produzir informações, além de se aproximar e interagir com o objeto pesquisado, constituindo-se na principal fonte de coleta dos dados. Sendo assim, em concordância com Minayo (2001, p.26), o trabalho de campo consiste em um trabalho empírico da construção teórica elaborada no momento e que combina entrevista, observações, levantamento bibliográfico, documental, etc.

1.1 Abordagem metodológica da pesquisa

Para a condução desta investigação, escolhemos a pesquisa qualitativa e o método do estudo de caso (EC) por entendê-lo como uma compreensão detalhada de um contexto. Para Molina (2010), o estudo de caso pode ser considerado como o processo capaz de descrever fenômenos que ocorrem em determinado tempo, com uma capacidade de proporcionar valiosa descrição deste fato.

Este procedimento metodológico na pesquisa nos possibilita coletar informações minuciosamente. Yin (2001, p.27) pontua sobre esse procedimento metodológico:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências -

documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal (YIN, 2001, p.27).

Assim, Yin (2001) apresenta o quanto o EC é diferenciado em sua ampla pluralidade de lidar com várias situações de forma mais atenta, o pesquisador de estudo de caso não pode ser negligente e permitir que aceitem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões.

André (2013, p. 97) pontua acerca da diferença do EC de outras abordagens empregadas em pesquisas qualitativas:

O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dessa maneira, o EC é um tipo de pesquisa cuja finalidade é a de proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa e possibilitar uma compreensão do ser e das coisas em suas dimensões universais, que possui o objetivo de decifrar, descrever e compreender. Esse tipo de pesquisa visa interpretar como as pessoas “vivem, com um olhar para a história das relações, das crenças, das opiniões, das representações de si mesmas e dos outros” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Yin (2005, p. 25) comenta a importância do EC no campo da educação:

[...] conferimos ao estudo de caso uma metodologia de importante contribuição para pesquisas educacionais, possibilitando a reflexão, a tomada de decisões e a delimitação de novos caminhos a partir de uma pesquisa ampla e holística sobre contextos, práticas em seu tempo presente, no agora (YIN, 2005, p.25).

Além de responder perguntas, Yin (2005), apresenta alguns elementos incomuns, porém, essenciais, que precisam conter para realizar um EC: engajamento, instigação e sedução. Este autor ressalta que para produzir um estudo de caso é necessário que o pesquisador seja caloroso em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos.

Sobre o EC, Yin (2005, p. 26) destaca que:

Não surpreendentemente, o estudo de caso vem sendo uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento. Pode-se encontrar estudos de caso até mesmo na economia, e que a estrutura de uma determinada indústria, ou a economia de uma cidade ou região, pode ser

investigada através do uso de um projeto de estudo de caso (YIN,2005, p. 26).

O EC vem sendo bastante empregado nas pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Na pesquisa aqui apresentada nesta dissertação, a produção dos dados foi organizada em alguns momentos, conforme descrição abaixo:

- 1) Realização do primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação para entrega do ofício e do termo para que a atual secretária da educação permitisse a realização de nossa pesquisa no município, assim como para obter o contato da direção da escola, lócus da pesquisa;
- 2) No segundo momento, aconteceu um encontro com a diretora da escola para explicar a nossa pesquisa e para apresentação da pesquisadora. Nesse encontro levantamos vários dados atuais acerca das quantidades de alunos matriculados e o Projeto Político Pedagógico da escola, assim como o contato dos professores das disciplinas selecionadas para a produção dos dados;
- 3) Contato telefônico com os professores colaboradores da pesquisa para uma apresentação formal da pesquisadora e explicação sobre a pesquisa;
- 4) Encaminhamento por e-mail do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE para que os professores pudessem assinar, caso concordassem em ser colaborador da presente pesquisa.
- 5) Os professores que aceitaram ser um colaborador retornaram o e-mail com o termo assinado e junto anexado o seu plano de aulas referentes a disciplina de cada um.
- 6) Realização de entrevista narrativa de forma individual.

A entrevista foi organizada em duas fases: 1^a- A coleta do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido-TCLE² assinados pelos professores; 2^a - Agendadas as entrevistas no dia e horário combinado com cada um dos professores, todas as entrevistas foram gravadas e realizada as transcrições³.

A presente pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil que aprovou sob o parecer do relator de Nº 4.656.123, sendo aprovada no dia 16 de abril de 2021, pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP. Após a aprovação do CEP da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia iniciamos a coleta dos dados seguindo todos os protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) para esse contexto de pandemia da Covid-19.

² O Termo Livre e Esclarecido-TCLE está no apêndice da dissertação.

³ O roteiro das entrevistas narrativas-EN está no apêndice da dissertação.

1.2 Técnicas e instrumentos para a produção dos dados

Gil (2009) ressalta que a entrevista demanda uma interação social. Além disso, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Assim, este instrumento é um tipo de procedimento que nos permite conhecer com uma maior profundidade sobre algo ou alguém, além de proporcionar com mais detalhes as experiências dos entrevistados de forma individual e/ou coletivo. De acordo com Souza e Eugênio (2019, p. 224), as EN buscam romper com a rigidez das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Por meio delas, articulamos o individual com o social.

Assim, para melhor desenvolvimento da coleta escolhemos como instrumento para a produção dos dados foi a entrevista narrativa por possibilitar a interação, gerando um ambiente agradável tanto para quem pergunta, quanto para quem responde. Além disso, esse tipo de entrevista nos possibilita a maximização e a captação de experiências subjetivas do entrevistado, sem a limitação das perguntas e respostas da entrevista tradicional.

De acordo com Weller e Otte (2014, p. 327), podemos assim, por meio das falas dos colaboradores recolher informações tanto objetivas quanto subjetivas:

A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (WELLER; OTTE, 2014, p.327).

Entretanto, a EN deve ser clara e relevante à pesquisa, esse tipo de técnica requer todo um cuidado especial, e exige muito rigor do pesquisador. Eugênio e Trindade (2017) explicam que as EN são recomendadas para trabalhar com fatos sociais, as experiências individuais e coletivas e, principalmente, com histórias de vida dentro de um contexto sócio-histórico.

Do ponto de vista de Eugênio e Trindade (2017) as EN nos possibilitam identificar e refletir sobre aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo. Sendo assim, a narração é fundamental para a construção da noção de coletivo, e permite a compreensão minuciosa das motivações, atitudes, valores, e crenças dos sujeitos pesquisados.

Nesse instrumento de pesquisa o sujeito relata sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social de origem e o de chegada. Todavia, durante a realização desses dados não necessita ser interrompida nem dificultada com perguntas, intervenções diretas ou avaliações. Souza e Eugênio (2019, p. 227) destacam que:

Na entrevista narrativa é solicitado que o entrevistado narre de forma improvisada a história de uma determinada área de interesse; no caso peculiar das pesquisas que vimos realizando, as trajetórias escolares de estudantes negros e também a formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais, tendo como interesse aspectos geracionais e raciais. A cada narrativa realizada percebemos as singularidades e particularidades da vida dos sujeitos imbricados às experiências e contextos de seus familiares (SOUZA; EUGÊNIO, 2019, p. 227).

Dessa maneira, a EN é especial e singular, cada sujeito tem sua particularidade. Assim, esses procedimentos estão baseados no levantamento feito através dessa aplicação. Ressalto aqui, que devido a pandemia da Covid-19, toda a coleta de dados, principalmente as entrevistas narrativas, foram realizadas seguindo todo o protocolo da OMS, mantendo o distanciamento entre os colaboradores. Desta forma salienta Edgar Morin (2002, p. 16) que nesta perspectiva, cheia de incertezas, grandes desafios estão postos quando somos desafiados a abandonar as concepções deterministas a que somos impulsionados e aprender a navegar em um oceano de incertezas [...].

Morin (2002, p.16), sugere que “Devemos preparar nossas mentes para esperar o inesperado”. Sabemos que é da natureza do humano buscar sempre o seguro, o sólido, o certo, porém, no contexto atual nos deparamos com o instável, o imprevisível, o fluido. O que Morin (2002, p. 16) pontua anteriormente fala muito sobre esse cenário atual que estamos vivendo, de incertezas, de se reinventar o tempo todo, de muita luta e resistência para sobreviver a esse caos que o mundo e nosso país se encontram, e sem falar que temos um desgoverno genocida.

Diante disso, após o parecer do Comitê de Ética da UESB e com a aprovação para realização da pesquisa, tivemos o primeiro contato com a entrega do ofício para a direção da Escola Municipal Margarida Maria Alves e entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE aos professores, fizemos a aproximação do objeto de pesquisa por meio de visitas a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Ba, para o conhecimento de como está sendo o funcionamento das escolas diante do cenário pandêmico, e também para dialogar com a diretora e os professores da escola Margarida Maria Alves e coletar documentos necessários para a pesquisa, e para compreendermos como está sendo feita a organização das aulas remotas em relação à educação no campo, visto que as escolas estão sem aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19.

Segundo Aguirre (2008, p. 208), “o exercício a ser feito pelo pesquisador é, conhecendo a função do TCLE, imaginar-se no lugar do voluntário para decidir a linguagem e conteúdo pertinentes”. Ou seja, deixar bem claro suas intenções com as informações cedidas

pelos/as entrevistados/as, para que não haja dúvidas destes/as colaboradores/as sobre suas intenções e/ou finalidades.

Um cuidado especial deve ser tomado por parte do pesquisador para que o foco central da pesquisa seja desnovelado. Nesse caso, o pesquisador deve estar sempre atento para todo material que for apresentado, registrar de forma fidedigna os fatos. Para Souza e Eugênio (2019, p. 229), a EN é uma técnica utilizada para instigar os entrevistados/colaboradores da pesquisa a falar sobre suas experiências e histórias de vidas. Sobre isso os autores explicam que:

A EN possui regras que buscam ativar o esquema da história, provocar o entrevistado a narrar por meio de acontecimentos reais. Ao escolhermos a entrevista narrativa, desejamos reconstituir as trajetórias escolares e/ou formativas dos sujeitos, sejam estudantes e/ou professores da educação básica. Assim, na fase definida como preparação, aproximamo-nos no campo de pesquisa, bem como, dos sujeitos a serem entrevistados (SOUZA; EUGÊNIO, 2019, p. 229).

Contudo, é necessário treinamento do entrevistador, requer todo um preparo, escuta ativa, sem intervir, relação com o entrevistado, e explicar a situação da entrevista ao entrevistado. Esse tipo de instrumento é completamente aberto, deixando o entrevistado totalmente à vontade para narrar suas experiências e responder as questões durante a entrevista.

1.3 A análise documental

A análise documental foi empregada utilizando os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Margarida Maria Alves, e os Planos de Ensino das disciplinas dos professores de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes (PE). As análises dos documentos possibilitaram pesquisar como as relações étnico-raciais estão sendo inseridas no currículo da escola no campo e na prática dos professores.

Segundo as ideias demonstradas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015):

O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

O objetivo da pesquisa documental propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas contornos de compreender os fenômenos. Os documentos consultados foram

fundamentais para compreendermos como está sendo abordadas as questões sobre as relações étnico-raciais na educação de uma escola no campo, das 22 que existem no município de Amargosa-Ba. Os dados coletados foram analisados num processo interpretativo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, usando como auxílio a EN e análise dos documentos em uma perspectiva decolonial.

De acordo com Matos & Rocha (2020, p.8):

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito (MATOS & ROCHA, 2020.p8).

Logo faz-se necessário avaliar com muito cuidado o documento. A seguir no quadro abaixo, organizamos em três fases dessa análise documental: Na primeira fase descrevemos quais foram os documentos examinados; na segunda fase, destacamos quais as principais definições dos documentos analisados, e na terceira fase, apresentamos quais as concepções sobre as Relações Étnico-Raciais (RER) estão presentes nas metas e estratégias dos documentos aqui destacados e analisados.

Documentos	Definição	Concepção sobre as relações étnico-raciais na escola no campo
Projeto Político-Pedagógico-PPP	Plano estratégico de 2018 a 2021. O Projeto Político Pedagógico das escolas do Núcleo 04 tem por finalidade garantir a efetivação de um processo democrático da gestão, além do cumprimento no campo burocrático, por ser um documento legal e obrigatório, a LDB - Lei 9.394/96, institui o PPP como instrumento da Gestão escolar que deve ser construído coletivamente.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não foram localizadas nos eixos e metas nenhuma informação relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais.
Plano de Ensino de História	Plano de ensino construído com conteúdos essenciais para o modelo de aulas remotas para o período de 2020/2021. O plano indica	<p style="text-align: center;">Ações</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico

	metas e ações para abordá-los.	<p>ocupado;</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Analisar o papel das culturas e das religiões na composição indenítária dos povos antigos.➤ Introduzir a discussão sobre a importância para nós, brasileiros, de conhecer a história e a cultura de um continente pouco abordado nos livros de História;➤ Refletir sobre as relações entre cultura material, memória, identidade e história de um povo.➤ Perceber-se como sujeito capaz de contribuir para mudanças históricas e valorizar a diversidade
--	--------------------------------	---

		<p>cultural.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Compreender a importância do aparecimento da escrita e da descoberta da agricultura para o desenvolvimento da organização social do homem.➤ Compreender a complexidade da organização social, política, econômica e cultural das primeiras civilizações e apresentar suas características.➤ Identificar aspectos e formas de registros das sociedades antigas da África, do Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados
--	--	---

		<p>presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Identificar os espaços territoriais ocupados e aportes culturais, científicos, sociais e econômicos, dos astecas, maias e incas, e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.➤ Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas;
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">➤ Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base e uma concepção europeia;➤ Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.➤ Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.➤ Analisar os diferentes
--	--	--

		<p>impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).➤ Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências
--	--	--

		<p>sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o império.➤ Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, etc.) com vistas a tomada de consciência e a construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.➤ Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo
--	--	--

		<p>no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p> <p>➤ Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</p>
<p>Plano de Ensino de Artes</p>	<p>Plano de ensino construído com conteúdos essenciais para o modelo de aulas remotas para o período de 2020/2021. O plano indica metas e ações para abordá-los.</p>	<p>Ações</p> <p>➤ Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar</p>

		<p>a experiência com diferentes contextos e práticas artísticas visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.➤ Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da
--	--	--

		<p>música e do conhecimento musical.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. ➤ Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.
--	--	---

Plano de Ensino de língua Portuguesa	Plano de ensino construído com conteúdos essenciais para o modelo de aulas remotas para o período de 2020/2021. O plano indica metas e ações para abordá-los.	Ações ➤ Ler, de forma autônoma, e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo, poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação
---	---	--

		<p>sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores;</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção;➤ Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a
--	--	--

		<p>comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.</p> <p>➤ Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.</p>
	<p>Plano de ensino construído com conteúdos essenciais</p>	<p>Ações</p> <p>➤ Associar os gametas à transmissão das</p>

<p>Plano de Ensino de Ciências</p>	<p>para o modelo de aulas remotas para o período de 2020/2021. O plano indica metas e ações para abordá-los.</p>	<p>características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferenciar genótipo de fenótipo; ➤ Compreender os conceitos básicos em genética; ➤ Respeitar as diferenças individuais do corpo e de comportamento nas várias fases da vida;
---	--	--

Quadro 1- Organização dos documentos coletados.

1.4. Situando o lócus da pesquisa: o município de Amargosa

Nesta subseção descrevemos um breve recorte sobre o município de Amargosa, pois é uma cidade que tem sua história marcada por muita luta e resistência. De acordo com as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2021), o território onde se encontra Amargosa é uma região que antigamente era de propriedade dos povos indígenas Karirís de língua Karamuru e Sapuyá, que prosseguiu até meados do século XIX quando os indígenas foram massacrados pelos colonizadores. Os sinais desses povos estão em toda parte da cidade, está presente na religiosidade, nos ritmos musicais, folclore, a forma de produção das culturas de permanência, principalmente na cultura da mandioca.

Foi aproximadamente no período dos anos de 1840 que começou então a desenvolver um pequeno arraial cujas famílias pioneiras foram as de Gonçalo Correia Caldas e Francisco José da Costa Moreira, em volta de uma Capelinha por eles construída, e mais à frente foi construída a Igreja de Nossa Senhora do Bom Conselho das Amargosas, pertencendo à Vila de Tapera (atual Santa Terezinha). De acordo as informações, a cidade foi crescendo devido os cultivos de café e de fumo a qual gerava exportação através da estação ferroviária que passava pelo município, conforme informações disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal.

Diante desse contexto, a imigração e colonização europeia no final do século XIX permanecem ainda muito presentes na cultura de Amargosa e nas construções ainda existentes, seja ela italiana, portuguesa ou espanhola que se estabeleceram na cidade. Para reforçar, também é necessário ressaltar a importância dos afrodescendentes que aqui chegaram na condição de povos escravizados para executarem os afazeres na cultura do café.

O nome da cidade Amargosa teve origem na caça das pombas de “carne amarga” que viviam na região da fauna e da flora local, onde havia uma tribo indígena com o nome de Baitinga, cujos os povos indígenas atraídos pela caça na região, costumavam chamar seus companheiros empregando a expressão “vamos às amargosas?”

O Município está situado na região do Recôncavo da Bahia⁴, com população estimada em 37.631 mil habitantes, em 2021 e pertence ao Vale do Jiquiriçá⁵. Atualmente Amargosa

⁴ O Recôncavo Baiano ou Recôncavo da Bahia é uma área formada por 20 municípios no Estado da Bahia, na região da baía de todos os Santos. Está a cerca de 100 quilômetros de distância da capital Salvador.

⁵ O Vale do Jiquiriçá é uma região do estado brasileiro de Bahia, na Região Nordeste do país, que é principalmente definida pelas cidades próximas ao Rio Jiquiriçá.

é conhecida e atraída por muitos visitantes pelos belos jardins e praças e também pela festa de São João que ocorrem no mês de junho.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Margarida Maria Alves, em Corta Mão, distrito localizado totalmente na zona rural, a uma distância de 18 km da sede do município. Esta escola é a única localizada no campo que contém turmas com os anos finais do ensino fundamental e funciona apenas durante o turno matutino.

No mapa abaixo apresentamos a cidade de Amargosa rodeada de várias comunidades rurais que fazem parte do município, dentre elas, está sinalizado o distrito de Corta Mão, onde fica localizada a escola Municipal Margarida Maria Alves.

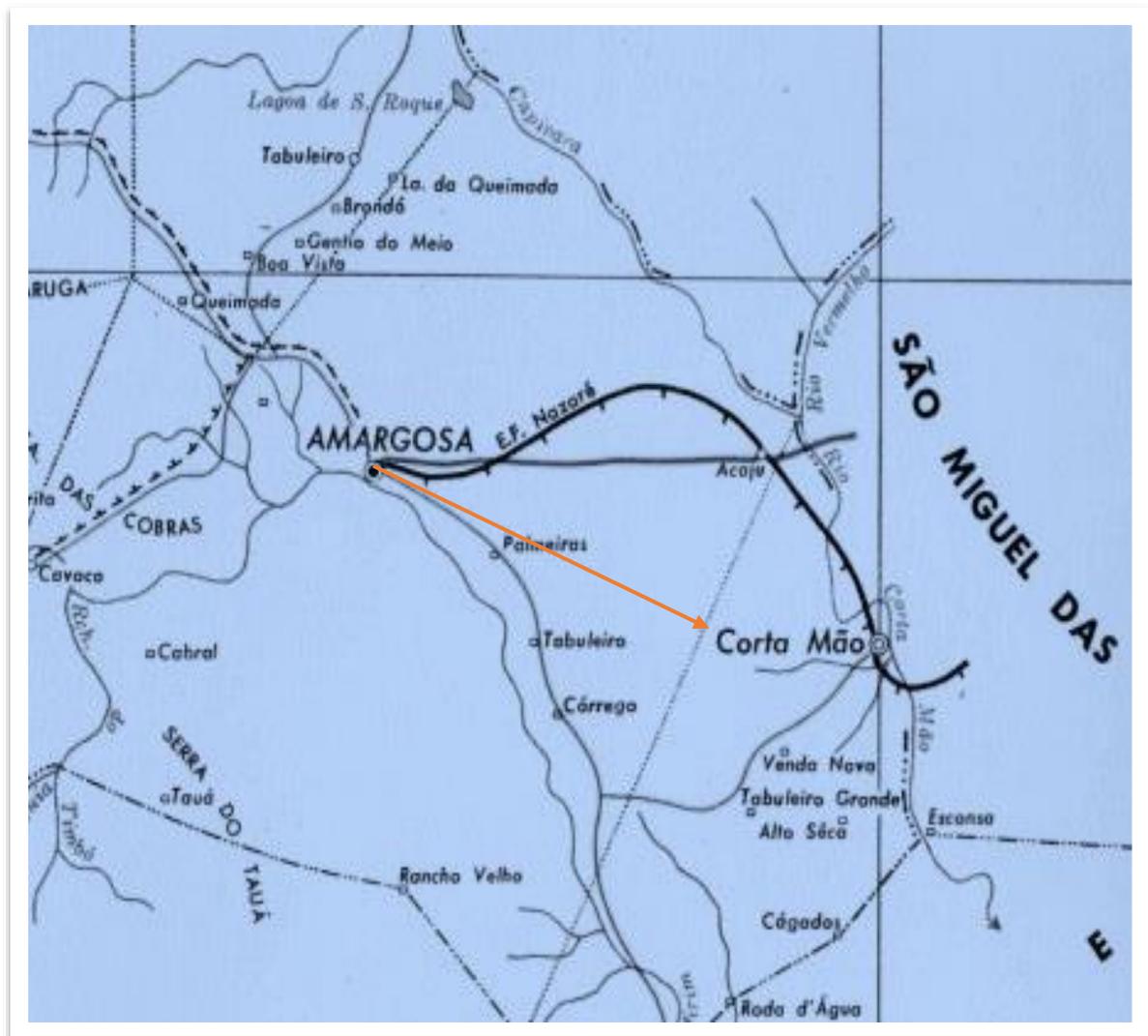


Figura 1: Município de Amargosa. Fonte:googlemaps.com

Este distrito é composto por várias localidades circunvizinhas e os habitantes se deslocam até Corta Mão para acessar os serviços existentes como o comércio local, a

Unidade de Saúde da Família, a Escola, o Cartório, as igrejas católica e evangélica, assim como outros serviços de profissionais autônomos. A comunidade tem aproximadamente quatro mil habitantes.

1.5 O sistema de ensino de Amargosa e a educação no campo

O sistema de ensino de Amargosa é composto por 36 escolas na rede municipal, sendo 22 destas escolas localizadas na área da zona rural. O núcleo quatro que é responsável pela escola lócus de pesquisa deste estudo é composto por cinco escolas: Escola Municipal Margarida Maria Alves, Escola Municipal Leobino Pimentel, Escola Municipal José Medrado, Escola Municipal Professor Rosalino José dos Santos e a Escola Municipal Euzébio Joaquim Veloso. As escolas supracitadas acima são administradas por uma equipe composta por um (a) diretor (a), um (a) secretário (a) escolar e dois (a) coordenadores (a) pedagógicos (a), trabalhando num sistema de escolas nucleadas.

De acordo as informações no PPP da escola, no ano de 2016, a escola passou por outra reforma e ampliação, dessa vez com a finalidade de oferecer o Ensino Fundamental II. Das escolas municipais situadas no campo, a Escola Municipal Margarida Maria Alves, é a única até o momento que oferta os anos finais do ensino fundamental, que vai do 6º ao 9º Ano. Os níveis e modalidades de ensino oferecidos pela escola Margarida Maria Alves são: Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Fundamental (Anos Finais).

De acordo com as informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade, existe uma coordenação de educação no campo na estrutura da secretaria, composta por duas coordenadoras. Em conversas informais com as coordenadoras da educação do campo, fomos informadas de que a proposta curricular do município foi reformulada e está aguardando ser aprovada, contudo, o município ainda segue um currículo urbano nas escolas localizadas no campo.

A rede municipal de ensino de Amargosa tem aproximadamente 5.312 alunos matriculados na educação básica. A Escola Margarida Maria Alves possui atualmente 168 alunos matriculados em todos os anos do ensino fundamental neste ano de 2021. Em conversa informal com a diretora da escola, ela deixou explícito que a escola não teve problemas com evasão dos estudantes durante este ano, mesmo com tantos desafios ocasionados pela pandemia.

A Escola Municipal Margarida Maria Alves fica localizada na comunidade de Corta Mão, que é o maior distrito do município de Amargosa, e que durante muitos anos, além de

escola, o local antigamente já funcionou como residência de professores, que geralmente vinham de outras cidades, pois ali na região não havia professores formados. Posteriormente, com a criação de um campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em Amargosa, foi formando professores da própria comunidade.

Atualmente a escola funciona com aulas apenas no turno matutino, tem uma estrutura ampla, dividido em oito salas de aula, onde funcionam quatro turmas do ensino fundamental dos anos iniciais e Educação infantil, sendo duas destas turmas multisseriadas e quatro turmas do ensino fundamental dos anos finais, as quais foram oferecidas gradativamente desde 2016.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das escolas localizadas no campo, apenas a Escola Municipal Margarida Maria Alves é avaliada, e até o ano de 2017 o IDEB observado é com base nos anos iniciais, pois até então a escola não ofertava o 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal que atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou a média 6,0, conforme consta em seu Projeto Político-Pedagógico.

1.6 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram os professores/as da escola no campo Margarida Maria Alves, do município de Amargosa/Ba. Para a escolha dos colaboradores seguimos alguns critérios de participação:

- a) Ser professor/a em exercício da docência na escola no campo do município de Amargosa;
- b) Ter a formação em licenciatura nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes e;
- c) Concordar com os objetivos da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE).

A proposta inicialmente era realizar a pesquisa com os professores de todas as disciplinas dos anos finais da escola pesquisada, no entanto, devido à pandemia e alguns percalços que foram apontados pelos professores, dentre eles problemas de saúde na família, nem todos os professores puderam colaborar no momento em que estava sendo feita a coleta de dados.

Diante do contexto de pandemia da Covid-19, contamos com a adesão dos docentes para a realização das entrevistas. Assim, participaram da pesquisa três professores que

ministraram o total de quatro disciplinas: Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes, todos com graduação em cursos de licenciatura. Os horários e o dia das entrevistas foram previamente combinados e agendados, em espaços sem perturbações sonoras, contando apenas com a presença do pesquisador e do colaborador.

Os professores colaboradores receberam os nomes de Maria, Arnulfo e Joaquim. A escolha dos nomes foi feita de forma aleatória, não sendo identificada por semelhança com seu nome verdadeiro, gênero ou ordem de realização das entrevistas, ou seja, empregamos nomes de forma pseudônima.

A seguir será apresentado no quadro dois, o perfil com a formação e a experiência profissional dos colaboradores da pesquisa.

Colaborador/a	Formação	Cargo	Tempo de exercício da docência
Maria	Graduação em Ciências Biológicas; Pós-graduação no Ensino da Biologia; Pós-graduação em Ciências 10 (em andamento).	Professora de Ciências	12 anos
Arnulfo	Graduação em História e pós-graduação em História e Cultura Afro-brasileira.	Professor de História e Artes	6 anos
Joaquim	Graduação em Letras pela UNEB e Especialização em Antropologia Cultural (UESB). Especialização em Língua Portuguesa e Sociologia para o Ensino Médio. Mestre em	Professor de Língua Portuguesa	11 anos

	Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB).		
--	--	--	--

Quadro 2: colaboradores da pesquisa

Os professores citados acima residem todos na zona urbana da cidade de Amargosa e se deslocam para a escola apenas nos dias de suas disciplinas para ministrar as aulas, utilizando o transporte escolar que o município disponibiliza.

1.7 A técnica para organização e análise dos dados

Para analisarmos os documentos e as entrevistas narrativas utilizamos a análise de conteúdo, tal como proposta por Laurence Bardin (1977). Este tipo de análise é um procedimento para pesquisa qualitativa. Segundo Bardin (1977), essa técnica de análise envolve primeiramente uma aproximação, ou seja, um primeiro contato com os documentos que de acordo com as leituras flutuantes, para isso foram selecionados os estudos coletados que mais se enquadram na nossa pesquisa. Após feita a leitura flutuante, aconteceu junto com o orientador a formulação dos nossos objetivos e toda organização do material coletado e selecionado.

Bardin (1977, p. 31) comenta sobre essa técnica de análise:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicação. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Após a leitura flutuante de todos os documentos coletados, fomos pontuando e destacando nas leituras de modo geral dos textos tudo que fosse relevante para a pesquisa. Desse modo, fizemos um recorte do material.

No quadro a seguir descrevemos passo a passo das três etapas para realização das análises dos documentos selecionados: As etapas utilizadas foram: Primeiro-Leitura flutuante dos dados, segundo-Codificação, a classificação desses dados e terceiro-Categorização, que é a explanação desses resultados encontrados nesses dados coletados.

Quadro 3: Descrição das etapas da análise de conteúdo

Etapas de análises	O que é indicado	Medidas empregadas na pesquisa
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Busca das pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes. ➤ Escolha dos documentos para reorganizar a pesquisa e reformular os objetivos; ➤ Leituras flutuantes das pesquisas levantadas, momento de aproximação com os textos para obter informações relevantes a pesquisa; ➤ Seleção das pesquisas, avaliando as demandas para dar conta da compreensão do tema levantado, e reorganizar os objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleção dos textos encontrados; ➤ Seleção dos documentos escolhidos para análises; ➤ Leitura dos documentos coletados; ➤ Seleção das entrevistas narrativas de forma agendada com dia e horas para cada um colaborador, respeitando os protocolos de segurança da OMS; ➤ Transcrição das entrevistas narrativas; ➤ Leitura das entrevistas narrativas; ➤ Releitura das entrevistas narrativas; ➤ Entrevistas narrativas semiestruturada; ➤ Categorização das entrevistas narrativas transcritas.
Fase exploratória	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fase de organização dos textos; ➤ Classificação dos textos; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comparar as entrevistas, e eliminar as falas repetidas; ➤ Selecionar as categorias para ser utilizadas nos artigos;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Argumentação dos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão teórica dos dados das

Resultados de explicação	<p>resultados pontuados nos textos;</p> <p>➤ Propor novos estudos abordando e explanando o tema da pesquisa.</p>	<p>entrevistas narrativas fundamentada com os autores dos estudos decoloniais e de currículo;</p>
-------------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria

Como pontuam Oliveira *et. al.* (2003) a análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos.

No próximo capítulo apresentamos a teoria que nos auxiliará na interpretação e análise dos dados da pesquisa.

2. ESTUDOS DECOLONIAIS, EDUCAÇÃO NO CAMPO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo apresentamos os conceitos teóricos que nos auxiliam na compreensão do objeto desta dissertação. Para dar conta dessa discussão vamos contar com as contribuições de Janssen Felipe da Silva (2013; 2020), Vera Maria Ferrão Candau (2003; 2013; 2010; 2016; 2017), Roseli Salete Caldart (2003;2016), Nilma Lino Gomes (2001; 2012; 2017), Aníbal Quijano (2005), Miguel Gonzalez Arroyo (2007), Maria Antônia de Souza (2008), Boaventura de Sousa Santos (2002; 2007).

2.1 Modernidade e colonialidade e os estudos decoloniais

A escola pode ser compreendida como espaço em que se entrecruzam diferentes culturas, conforme nos aponta Perez-Gomez (2003). O espaço escolar é um local onde devemos promover a igualdade, diferença e o sentimento de pertencimento dos estudantes, para que dessa maneira os estudantes possam se politizar. Para tanto, torna-se essencial o processo de descolonização dos currículos, para que dessa forma possa dar uma maior visibilidade às lutas empreendidas contra a colonialidade a partir das pessoas, das práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Conhecer outras culturas é também uma forma de aprendizagem e conhecimentos. Partindo disso, acreditamos que é na escola que a diversidade cultural se faz presente, por mais que os currículos ainda sejam monoculturais. Partindo desse entendimento sobre cultura, a prática docente não se restringe à simples repetição das políticas educacionais, mas é também resultado dos diversos contextos, sujeitos, crenças, valores, teorias com as quais professores/as se identificam e abraçam para compor a sua prática nas redes cotidianas que são constituídas por contradições, ambivalências e assimetrias (SANTOS; SILVA, 2020).

Oliveira e Candau (2010, p.18) afirmam que a colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno. No entanto, a modernidade está acoplada a essa colonialidade. Dessa forma, compreendemos infelizmente que a colonialidade se mantém presente em nosso cotidiano, ou seja, é um dos elementos desenvolvidos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Diante disso, sustenta-se na determinação de uma classificação racial/étnica da população do mundo. Assim, o poder capitalista torna-se mundial, eurocentrado, e a Europa é vista como centro do mundo, mas vale repensar sobre quais

perspectivas ela é universal. No entanto, quando falamos do eurocentrismo, não é sobre os europeus, mas sim, sobre as pessoas que constituíram esse tipo de pensamento.

Quijano (2005) traz um destaque essencial sobre o eurocentrismo:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são, sem dúvida, mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e experiência as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p.115).

Quijano (2005, p. 115) chama nossa atenção que não é exatamente sobre a Europa, e sim, sobre esse modelo hegemônico eurocêntrico. Em face disso, as colonialidades do poder, do saber e do ser devem ser questionadas o tempo todo, é sobre isso que precisamos acionar na nossa pesquisa e na sociedade. O poder vai produzindo relações de exploração articulados no meio de existência. Diante disso, devemos romper essa forma de pensamento, desconstruir essa relação de poder, para assim podermos avançar um pouco mais a cada dia. A raça é o elemento característico da colonialidade, por isso é tão empregado a questão da decolonialidade para que a gente reflita sobre as questões étnico-raciais. Imediatamente, a decolonialidade é uma tentativa de desconstrução desse padrão por meio da categoria raça.

Entretanto, percebemos que os elementos centrais para começar esse processo de desconstrução, são na constituição do currículo e na formação de professores, para que de fato possa acontecer essa desconstrução dentro da sala de aula. Compreendemos que o currículo é o elemento mais difícil para mudar na escola, pois é ele quem define o caminho a percorrer.

Nesse contexto, o currículo é o primeiro passo para romper com essa colonialidade do poder dentro do espaço escolar, e em ambientes não formais também. Todavia, é indispensável que a escola faça todo um repensar epistemológico sobre sua existência, não basta que haja apenas a transformação no currículo, mas colocá-los em práticas na sala de aula. Logo, é importante pontuar que o colonialismo ainda prevalece no nosso país, através dos comportamentos cruéis, e também no capitalismo, que se afirma no contexto da realidade brasileira de exclusão. Assim, o processo de globalização e expansão do capitalismo resultou

em transformações, principalmente no modo de vida das pessoas que vivem no campo e consequentemente no apagamento de sua cultura.

Acreditamos ser imprescindível pesquisar acerca das relações étnico-raciais no currículo escolar, pois essa pode ser uma possibilidade de enfrentamento da colonialidade na produção do conhecimento. O processo de descolonização está voltado a questionar a colonialidade existente na sociedade.

Contudo, a efetivação da educação das relações étnico-raciais é muito mais do que a inclusão de componentes curriculares nos cursos de licenciatura, e de conteúdo no currículo da escola da educação básica. A efetivação desse giro epistemológico demanda uma inversão total acerca de nossa compreensão sobre o papel da educação no combate ao racismo.

De acordo com Silva (2006, p. 500), ao abordar acerca da inclusão dessas discussões nos espaços escolares, o autor afirma sobre a importância e a necessidade desses debates estarem presentes no currículo, e principalmente na prática docente, ou seja, que esses debates perpassem no cotidiano dos estudantes.

Silva (2006, p. 500) ressalta a importância dessa discussão no contexto geral e na escola:

É preciso tratar de identidades, culturas, etc., no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, pois nossa sociedade é excludente e discriminatória a qual muitos ainda insistem em conservar, e cabe a nós enquanto professores desconstruir com nossos alunos, levando esses temas para as aulas, para serem problematizados, e que os alunos reflitam. (SILVA, 2006, p.500).

É notório que se faz necessário muito mais do que incluir conteúdos numa ou noutra área do conhecimento. Exige de todo corpo docente mudança no olhar sobre as pessoas negras, de modo que as experiências de vida e práticas culturais destes sejam respeitadas nas universidades, nas escolas, e em todos os espaços, haja vista delas serem carregadas de saberes que nem sempre estão contemplados no currículo.

Conforme Candau (2003), essa preocupação é decorrente de a escola ainda ser vista como uma das instituições sociais responsáveis pela socialização dos alunos, de diferentes costumes, crenças, etnias que a frequentam cotidianamente. Por isso, independente de corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, e etc., produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados (SILVA, 2007, p. 501).

No entanto, dependendo das práticas pedagógicas dos professores, de como são abordados os temas durante as aulas, deve-se estar atento, porque podem reforçar ainda mais

essas diferenças raciais, ou seja, é tarefa dos professores também desenvolver aulas que desconstrua pensamentos eurocêntricos e discriminatórios sobre a questão de etnia, gênero e de pessoas com deficiência, que são estigmatizados. E essas mudanças devem estar inseridas no currículo escolar. De tal modo, é tornar palpável outras dialéticas e formas de pensar e ampliar esses discursos para que ocorra uma mudança positiva.

Em decorrência dessa discussão, têm-se produzido conhecimento que tem contribuído para o contexto da educação brasileira contemporânea referente aos currículos em escolas no campo. Dessa forma, a educação no campo deve se basear em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população no campo, e levar em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem naquele ambiente rural. Assim, compreendemos que para falar de uma comunidade, de um grupo, é muito importante, porque cada grupo possui uma cultura diferente.

Caldart (2003, p. 66) apresenta uma observação importante sobre a educação do campo:

A escola no campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos no campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito, porque não há escolas no campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p.66).

Para Caldart (2003), ao abordarmos a educação do campo trata-se de compreendê-la como uma modalidade da educação e não de uma escola diferente, mas com culturas e lutas diferentes das escolas localizadas em áreas urbanas. Desse modo, a tarefa é de todos e de qualquer professor, independente do seu pertencimento étnico-racial, gênero, crença religiosa ou posição política, a sua função é oferecer conhecimentos para os alunos, para que os mesmos se orgulhem da sua origem, que se vejam incluídos, e que seja garantido o direito de ampliar conhecimentos, sem negar a si mesmo.

Pensar em educação no campo e em relações étnico-raciais é pensar as diferentes culturas que existe dentro do espaço escolar. Nesse sentido, sabemos que as práticas dos professores são fundamentais nesse processo de desconstrução e construção de práticas que rompem esse cânone eurocêntrico e que valorizem os sujeitos, suas lutas e suas histórias que foram silenciadas e negadas, e que por muitas vezes foi e continua sendo contada de forma distorcida.

Caldart (2003) pontua as barreiras das lutas sociais dos povos do campo, e o alargamento sobre a cultura do direito à escola do campo, e ressalta que:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica no campo é cultural: as populações no campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair no campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito (CALDART, 2003, p.66).

Dessa maneira, as escolas localizadas no campo, devem ter o currículo constituído de acordo com as necessidades dos povos campesino. Entendemos que abordar a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar deve começar desde a educação infantil, pois essa é uma fase de construção do conhecimento dos estudantes, assim, dessa maneira possam crescer com pensamentos antirracistas. Todavia, penso que o professor é um forte aliado para formar cidadãos livres de racismo.

Contudo, a educação no campo deve se basear em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população no campo, e levar em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem naquele ambiente rural, suas histórias, suas tradições, o modo de viver estão ali presentes o tempo inteiro e não podemos mais silenciar essas questões.

Arroyo (2007) aponta que apesar de tudo, o campo e a sua diversidade acabam sendo esquecidos na hora de reformular o currículo, ou seja, não se constrói um currículo pensando na educação no campo. Apesar dos avanços que tem acontecido na educação, ainda assim, encontramos um currículo urbanizado e eurocêntrico.

De acordo com Arroyo (2007, p. 158):

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa no campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007, p.158).

Compreendemos a Lei 10.639/03 como uma importante ação de política afirmativa, estabelecendo um marco para repensar a sociedade brasileira e as desigualdades socio-educacionais. A inclusão da temática étnico-racial na educação básica e, conseqüentemente, no currículo, visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas

por ele. No entanto, mesmo diante da obrigatoriedade da Lei, essas questões ainda continuam sendo silenciadas no currículo escolar.

Arroyo (2007, p. 160) apresenta os avanços que as políticas públicas têm acontecido no âmbito educacional:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

Caldart (2003, p. 67) ressalta o processo de formação das pessoas que vivem no campo e como as escolas situadas nesse espaço são vistas no processo de formação das pessoas camponesas:

A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair no campo para estudar, ou estudar para sair no campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele (CALDART, 2003, p.67).

No entanto, o processo de formação das pessoas no campo, requer um cuidado durante a construção do currículo da educação no campo, é indispensável um currículo construído pensado nas especificidades do campo. Nesse ponto percebemos que a Lei por si só não garante esse debate nas escolas, ela cria condições, mas depende das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos. A Lei provoca toda uma alteração e aponta que a escola precisa trabalhar com outras perspectivas, precisa trabalhar no caminho da decolonialidade. Dessa forma, é necessárias ações pedagógicas dentro desses espaços escolares.

Nesse sentido, as instituições de ensino precisam aprimorar conhecimentos e compreender que a nossa sociedade é dinâmica, pluriétnica e caminha sempre em constantes transformações históricas.

Para Arroyo (2007, p. 162), é importante destacar que:

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos no campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública no campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola no campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra é componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra,

escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura (ARROYO, 2007, p. 162).

A diversidade existe e a sociedade tem buscado encontrar formas de inserir discussões envolvendo os assuntos como etnia, gênero, sexualidade, inclusão, e etc., na estrutura educacional e que necessitam estar presentes no currículo da escola, e com foco nas discussões da socialização e da prática docente através de conteúdos presentes no currículo e na prática pedagógica, envolvendo a formação dos indivíduos, cultura local, e identificando as questões significativas que determinam o acesso a esses conteúdo, que perpassam por todos os elementos da cultura dos sujeitos envolvidos no processo.

Gomes (2012, p. 102) nos mostra o quanto é importante e desafiadora a efetivação de mudanças no currículo:

O currículo é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento de conteúdo dos currículos, a realidade social, e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p.102).

Muitos são os atravessamentos e desafios que a educação enfrenta, no entanto é imprescindível não negligenciar o conhecimento, e de forma alguma deixar de incluir a história dos povos negros nos currículos da educação básica.

O processo de descolonizar segue sendo conciso e urgente. A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos, e que questiona a colonialidade do poder, do saber, e do ser.

Dessa maneira, é um processo que também significa outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. Elas são responsáveis por carregar e também por ocultar as relações de poder que definem quais personagens terão suas vidas exibidas e quais serão lançadas ao silêncio. Entretanto, descolonizar, tem a ver com consentir que todas as histórias emanem à luz, que todas as vidas sejam honradas de serem contadas. É visibilizar essas histórias e culturas tão engavetadas ainda no contexto escolar.

2.2 Interculturalidade e pedagogia decolonial

O discurso sobre a educação intercultural permanece sendo uma necessidade para a sociedade de maneira geral e para a educação, em particular. Vem ganhando espaço, todavia, os avanços ainda estão em passos curtos e lentos. Percebemos sim, que estão presentes as discussões que envolvem as relações étnico-raciais, sexualidade, gênero, racismo, inclusão, religião entre outros. Mas compreende-se também, que ainda está de forma rudimentar essas abordagens, tanto nos espaços escolares, como também fora deles. Entretanto, compreendemos que essas questões ainda são um ponto difícil que afeta o dia a dia das escolas e o trabalho dos professores.

Para Candau (2016, p. 21), compreendemos que:

Colocar essas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2016, p.21).

Diante desse contexto, podemos perceber que nem todo professor que defende a perspectiva intercultural crítica tem uma prática decolonial. Muitos professores têm a dimensão sobre essas desigualdades, tem dimensões sobre essas questões que estão sendo poucas abordadas, mas devido ela seja por falta de formação, excesso de carga horária, entre várias questões, acabam que deixando como estão. Sendo assim, precisamos problematizar sobre esse silenciamento e compreendemos que não é uma tarefa fácil, é um caminho longo e bastante complexo.

É importante que a escola seja um espaço de desconstrução de conhecimentos e aprendizagens, principalmente se levarmos em consideração que nela se encontram estudantes com diferentes culturas e diversidade étnica. É com base nos estudos decoloniais Latino-Americanos que pretendemos aprofundar nos estudos sobre as relações étnico-raciais no currículo de uma escola no campo. Para Silva *et. al.* (2013, p. 245) a escola, nesse sentido:

Estar comprometida em ensinar a aprender a desaprender criticamente aquela racionalidade que inventou um mundo profundamente discriminatório e, por conseguinte, desumano, humilhante e sequestrador das dignidades dos povos e dos grupos historicamente subalternizados. No seio dessa escola são indispensáveis práticas curriculares fundadas em

epistemologias outras que questionam a supremacia da racionalização e da racializações modernas.

O questionamento do currículo monocultural é cada vez mais necessário. Para Silva et al (2013, p. 255):

Nos currículos escolares que tomam a história da Europa como História Universal; no padrão de beleza hegemônico, que compromete a autoimagem daqueles e daquelas que não possuem os traços fenotípicos europeizados; no conhecimento considerado válido (científico/eurocêntrico) e no considerado senso comum (os saberes dos povos indígenas, africanos, e de todas as outras partes do mundo que não estejam baseados na racionalidade científica europeia); entre outros vários aspectos da vida moderna.

O racismo tem servido à dominação e à exploração dos povos subalternizados, como os negros, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os refugiados, os deficientes, entre outros. Diante disso, Silva *et al* (2013) pontuam que a educação intercultural não se reduz apenas em incluir temas no currículo escolar ou modificar as formas de abordar na sala de aula. Todavia, faz-se necessário a preparação dos professores, visto que a educação nasce de lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia, de valorização, e de suas epistemologias.

Desde 2003 a legislação brasileira instituiu de forma obrigatória o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica no Brasil e ensejou um amplo conjunto de pesquisas na pós-graduação, livros, artigos em periódicos, eventos e cursos de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais e de uma pedagogia antirracista. Na perspectiva teórica com a qual trabalhamos nesta dissertação, a Lei 10.639/2003 se insere na luta de mudanças por uma educação intercultural, com a problematização da colonialidade na busca por uma pedagogia decolonial.

De acordo com Candau (2016, p. 21):

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a questionar e construir alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAU, 2016, p.21).

A perspectiva de uma pedagogia decolonial também é promover a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade outra, além da colonialidade do saber, do poder e do ser. Então podemos entender que este tipo de pedagogia é um modelo que luta contra as heranças deixadas pelo colonialismo na educação, que de acordo com a tradição gerou um modelo educacional separatista, criando a escola do rico e a escola do pobre.

A escola é, de modo geral, um estabelecimento conservador e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política.

Desse jeito, é necessário conhecer como as práticas curriculares estão debatendo a educação das relações étnico-raciais no chão da escola. É notório também que essas discussões vêm acontecendo em processos lentos. No entanto, a perspectiva está em direção para a descolonização dos currículos escolares, pois ainda se encontra em uma epistemologia eurocêntrica. Essa descolonização segue sendo uma emergência no sistema educacional.

2.3 A sociologia das ausências e das emergências

Adentramos nessa discussão sobre os estudos das ausências e das emergências na sociologia, onde se propõe a visar e estabelecer a legalidade dos saberes e práticas silenciados e invisibilizados na busca de descolonizar os saberes ocultos. Utilizamos para compreendermos sobre as ausências e emergências o pensamento de Boaventura Santos. Para Santos (2002, p.239), a sociologia das ausências e das emergências tem em vista garimpar e conferir legalidade aos saberes e práticas esquecidos ou invisibilizados, na busca por alternativas emancipatórias latentes e descolonizadoras.

Para reforçar, Santos (2002) ressalva o quanto a nossa sociedade é excludente quando pontua esses saberes inviabilizados. No caso do currículo das escolas brasileiras há uma permanente invisibilização dos conhecimentos das populações negras e indígenas. Há todo um apagamento da história da África, de várias culturas, dos vários saberes.

Diante desse contexto sobre o apagamento de conhecimentos específicos de determinados povos, compreendemos que houve um epistemicídio, ou seja, houve uma morte da cultura, dos saberes, dos conhecimentos, da história, etc., e que precisamos resgatar esses conhecimentos, esses saberes e essas culturas, dentro da sala de aula. Não tem lugar melhor para debater assuntos sobre a história Afro-brasileira e Africanas, que não seja o espaço escolar, a sala de aula.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 252) pontua que:

A sociologia das ausências se confronta com a colonialidade procurando uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença e abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais- uma ecologia de diferenças feitas de reconhecimentos recíprocos (SANTOS, 2002, p 252).

Os estudos sobre a sociologia das ausências e das emergências tem procurado possibilitar e visibilizar essas diferenças. Portanto, Boaventura Santos apresenta uma sugestão sobre a valorização das diversas probabilidades de pensar a vida, das diversas formas de produzir conhecimento, ao qual uma não seja mais importante que a outra e que outro mundo é possível dentro das distintas possibilidades.

Assim, a escola é um espaço de produção de conhecimento para os estudantes e para a sociedade, ela produz o sistema de ideias importante, ou seja, alimenta a existência de uma elite, as relações de poder. Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*, comunga dos mesmos pensamentos de Santos, e pontua de uma maneira bem nítida sobre a sociologia das ausências e emergências, ressaltando que:

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar ausências em presenças (GOMES, 2017, p.41).

De acordo com Gomes (2017), o que se trata aqui, é sobre uma sociologia que consiste em substituir o que está vazio, o que está silenciado, e dessa maneira propor possibilidades plurais, concreta e inovadoras. Assim, faz-se necessário um currículo flexível e que seja possível sugerir condições para abordar em diversas áreas, essas discussões tão necessárias quanto qualquer outro conteúdo da educação. Portanto, não basta apenas falar dessas ausências que existem no currículo e na prática pedagógica, precisamos propor ideias, indicar caminhos que proporcione essas mudanças, se não for assim continuaremos no mesmo lugar.

Gomes (2017, p. 42) aponta a importância de uma organização política e social, e o quanto isso tem contribuído como mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a Sociedade, a Escola básica e a Universidade. Dessa maneira, organiza e sistematiza saberes específicos estabelecidos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva.

Diante dessa conjuntura, Gomes (2017) ressalta que:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldades e reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausência (GOMES, 2017, p.42).

Todavia, precisamos tornar visíveis essas discussões tanto no currículo escolar quanto na prática docente, tornando presente e indispensável esses debates nos espaços formais e não formais de ensino. Entretanto, para que essas discussões possam estar presentes na sala de aula, é necessário que aconteça mudanças de forma coletiva e interdisciplinar, e que debates como esses não estejam presentes apenas em datas específicas.

Boaventura Santos (2007) recomenda que reinventemos a emancipação social a partir do Sul, ou seja, um pensamento constituído fora dos centros hegemônicos, através daquilo que ele propõe como Sociologia das Ausências, uma maneira de enfrentar o desperdício de conhecimentos sociais que é o mundo. Portanto, Boaventura Santos (2007, p. 28-29), menciona que uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não provável, como uma alternativa descartável, invisível a realidade hegemônica do mundo.

Santos (2002, p. 238), apresenta algumas ideias para combater esses desperdícios de conhecimentos:

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a produzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2002, p.238).

Desse modo, a sociologia das ausências seria a estrutura pelo qual o que está ausente passe a ser presente, ou seja, que os conteúdos que estão sendo negligenciado, passem a estar presente nos conteúdos das disciplinas no dia a dia da sala de aula. Assim, esses debates possam se expandir para além dos muros escolares, e se tornar presentes durante todo ano letivo.

Santos (2002, p. 253), relata que o exercício da sociologia das ausências é contra factual, e tem lugar através de uma comparação com o senso comum científico tradicional. Sendo assim, a sociologia das ausências seria o mecanismo pelo qual o que está ausente passe a estar presente, e Santos apresenta as cinco formas de ausências:

Há cinco formas de ausência que criam esta razão metonímica, preguiçosa e indolente: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo[...] se queremos inverter essa situação – por meio da sociologia das ausências temos de fazer com que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não-críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar objetos ausentes em objetos presentes (SANTOS, 2007, p. 32).

Todavia, sabemos que o fato de não sabermos trabalhar com os objetos ausentes é um legado do positivismo. Santos (2007), assegura que a carência da ausência é um desperdício, e recomenda a transferência das monoculturas pelas ecologias no método da Sociologia das Ausências, com a finalidade de tornar os conhecimentos ausentes em conhecimentos presentes. E não deixar que esses debates estejam apenas presentes em datas comemorativas nas escolas. É evidente, que precisa muito mais do que isso, é necessário que exista um trabalho coletivo e interdisciplinar.

Para Gomes (2017, p.49), a urgência para tornar as discussões sobre a história afro-brasileira e africanas presentes no currículo e na prática pedagógica, que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. É necessário compreender o quanto essa discussão sobre as relações étnico-raciais é importante de ser abordada na escola, porque a escola é um espaço de produção de conhecimento para a sociedade. No entanto, não basta apenas compreender que são necessárias essas abordagens, é preciso reconhecer e propor essas transformações, entretanto, é preciso indicar caminhos possíveis para uma educação antirracista.

Entretanto, essas discussões para se tornarem visíveis, devem perpassar a todo momento dentro da sala de aula, através dos conteúdos da educação, e principalmente para além dos muros da escola, que possam transcorrer esses diálogos em diversos espaços, seja eles na comunidade em que vivem, entre a família, no bairro, na rua, na brincadeira no momento de lazer entre as crianças e adolescentes, etc., para que dessa maneira os estudantes possam crescer com esses debates presentes em suas vidas, e que possam levar esses diálogos para qualquer espaço formal e não formal da educação.

2.4 Raça, racismo e educação das relações étnico-raciais

Partimos do entendimento de que raça, segundo a concepção teórica assumida nesta dissertação, é o conceito principal para pensar a sociedade brasileira e conseqüentemente as desigualdades educacionais. Devemos abordar a questão racial dentro da sala de aula, já que raça é o conceito que estrutura todas as relações sociais em nosso país. Porém, sabemos que descolonizar essa discussão dentro da sala de aula com um currículo engessado e com gestões tão coloniais, se torna ainda mais difícil a caminhada. Realmente apenas o marco legal não dá conta dessa desconstrução histórica, é também necessária uma vontade política e de qualificação. É preciso rever o conjunto do sistema.

Compreendemos que o racismo estrutura as relações sociais e opera como uma distribuição de poder. Oliveira e Silva (2019, p. 9) apontam para a invisibilidade e naturalização dessa temática:

Por isso o colonizador destrói o imaginário do outro e o edifica como invisível e subalterno, enquanto reafirma o próprio imaginário. A colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico/material e impõe novas formas de vida naturalizando o imaginário do invasor europeu em um processo de edição e censura da história. Essa operação pode se realizar de várias formas, como através da sedução pela cultura do colonizador e do fetichismo cultural criado em torno da mesma, o que cria o desejo de tornar-se, pelos sujeitos subalternizados, parte da cultura europeia. Decerto, ascender à civilização significa adotar todos esses padrões, embora jamais haja a possibilidade de tornar-se um igual perante o colonizador (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.9).

A educação antirracista ajuda na valorização da identidade e da trajetória dos diferentes povos que formam o país. Os currículos praticados no interior da sala de aula promovem a invisibilidade dos conhecimentos das populações negras, assim como suas culturas, cosmologias (o que entendemos sobre a visão do mundo) e cosmovisões (que subjaz às ideias, práticas, hábitos e sonhos de uma sociedade). Temos de conceber a sala de aula como espaços de criações e resistências, possibilitando outras leituras possíveis, interrogando o currículo eurocêntrico oficial.

No caso específico do currículo, é notório que ainda temos muito que avançar nessas questões, nossos currículos precisam ter um olhar diferenciado e valorizar o negro para além das datas comemorativas. Penso que é uma caminhada extremamente árdua e estudos como o proposto nesta dissertação constituem espaços que nos fortalecem para continuar na luta. Todavia, compreendemos que os professores são profissionais que ocupam um espaço central de transformação ou de conservação das práticas de trabalho com as relações étnico-raciais.

Oliveira e Silva (2019, p. 18) destacam acerca da importância de os professores reconhecerem e compreenderem as práticas antirracistas:

Primeiramente é importante reconhecer que os lugares onde estamos também são espaços e tempos de produção de conhecimentos; esses lugares informam sobre quem somos, nos formam e compreendem nossas práticas militantes no sentido ampliado – em qualquer território e tempo – e/ou no sentido restrito, que compreende focar em um movimento localizado de forma tática e estratégica e pensar e agir em uma perspectiva política de projeto de sociedade outra. Portanto, rupturas paradigmáticas podem e devem ser aprendidas com os movimentos sociais que, historicamente, produzem conhecimento desde outras possibilidades políticas e filosóficas, como os movimentos negros, indígenas, de mulheres, de estudantes e muitos outros. Para isso é preciso analisar as experiências e ter consciência dos desafios que nos espreitam. Não é tarefa fácil, pois o desgaste e a energia empreendida na militância exigem abrir mão de certas comodidades e ambições, bem como de alguns estilos de

vida. Mais que isso, exige ainda uma tarefa mais difícil: a comunhão coletiva negociada (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.18).

Ressaltamos que ainda há uma resistência de modo geral para discutir temas sobre a EREER, a nossa educação não abre espaço para esse debate, dessa forma cabe ao professor se apropriar dessas discussões e colocá-los em prática dentro da sala de aula. Nossa educação foi pautada no silenciamento da EREER no currículo e na formação dos professores, demandando, assim, que esteja cada vez mais inserida nas práticas pedagógicas em sala de aula.

No entanto, para Gomes (2001, p. 84):

Pensar a articulação entre a Educação, cidadania e raça significa ir além, das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania (GOMES, 2001, p.84).

Apesar de a Lei 10.639/2003 tornar obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana, ainda assim, essas questões aparecem de forma muito tímidas nos debates das escolas e nos livros didáticos. Percebemos a cada dia mais, a importância e a certeza que esses temas sobre as relações étnico-raciais devem estar presentes desde a educação infantil, nas creches, já que é nessa fase onde as crianças começam a aprender sobre as cores, e também a usar os lápis de cor, a desenvolver a coordenação motora ampla e a integração sensorial, além do comportamento social e afetivo das crianças nas atividades propostas em sala de aula, e sabemos das questões envolvendo o tão discutido nos últimos tempos que é o lápis cor de pele, aquele lápis de cor rosa. Dessa maneira vamos construindo pensamentos antirracistas desde a educação infantil.

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar os desafios de implementar políticas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formuladores/as de políticas educacionais (GOMES, 2001, p.84).

Para os professores, é indispensável ter uma formação continuada, no entanto essa formação continuada precisa ser pautada dentro de uma perspectiva decolonial, porque não adianta nada ter uma formação e ela ser construída com pensamentos eurocêntricos. Dessa forma, continuaria da mesma maneira. Devemos reformar nossos pensamentos, nossos conhecimentos, e a partir disso criar condições para que os estudantes tenham acesso a um currículo que não seja monocultural.

Acreditamos que o professor é a peça-chave nesse processo de descolonização, deve ter propostas inovadoras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. Descolonizar é exatamente questionar o que tem sido assumido como padrão inquestionável. Questionar o porquê, para que, quem etc., sobre certos padrões considerados como certos, como únicos. Discutir quem impôs esses padrões e quem são os beneficiados com isso que está sendo impostos. E é claro que os beneficiados não são a classe pobre e preta.

Gomes (2001, p. 88) pontua algumas dificuldades que ainda são presentes na nossa população brasileira:

Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto a identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. Esse apelo à homogeneização ainda é muito forte no Brasil, apesar da apologia da miscigenação racial (GOMES, 2001, p.88).

A autora vem ressaltando que essas dificuldades contemporâneas em nossa população brasileira é fruto da construção histórica da negação, do desprezo, e do medo do diferente, pois ser negro no nosso país, possui uma complexidade muito maior, e não se restringe a um dado biológico.

Partindo da atual conjuntura pela qual estamos vivendo, um momento histórico com implicações na política, na saúde e na educação do nosso país, tornou-se cada vez mais necessário tratar das relações étnico-raciais, principalmente porque os casos e situações de racismo nas redes sociais ampliaram-se, a violência contra a população negra também cresceu exponencialmente e no campo educacional os estudantes negros foram os mais impactados seja no acesso à internet para o acompanhamento das aulas, seja pela necessidade de trabalhar para a complementação da renda salarial familiar.

Para Gomes (2001, p.85), o aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar esse arcabouço, os currículos, os tempos e os espaços escolares. Dessa maneira, torna-se essencial que os professores tomem para si a importância de escolher a decolonialidade em seu currículo, e mostrar outra proposta nova para seus estudantes. É dessa maneira que se faz a diferença, levando propostas inovadoras.

Essa é uma discussão que vem crescendo muito, apesar dos desafios encontrados para abordá-los, contudo, ainda precisamos lutar muito para avançarmos dentro do cenário educacional. Deste modo, devemos tomar cuidado, uma vez que, para garantir que a escola seja igual para todos e que respeite a característica do povo negro não depende apenas de regulamentos legais, demanda muito mais que isso.

2.5 Educação no campo e decolonialidade

A década de 1990 é marcada por uma série de mudanças no Estado brasileiro, a exemplo do aprofundamento das políticas neoliberais, particularmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC); a escassez de financiamento público para as políticas sociais; a proposição de um currículo centralizado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o sucateamento das instituições públicas. É nesse contexto que a educação no campo como modalidade de ensino é proposta. Sua inserção nos documentos curriculares data de 1996. Anterior a essa década, identificamos que a concepção era de educação rural.

Por educação no campo estamos compreendendo nesta dissertação, tal como nos apontaram Fernandes; Cerioll; Caldart (2004, p.25):

Quando discutimos a Educação no campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras no campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e o trabalho no meio rural.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, podemos visualizar quatro grandes paradigmas da educação para a população camponesa no Brasil: Paradigmas da educação rural; Paradigmas da educação no campo; Paradigmas funcional da educação no campo; Paradigma decolonial da educação no campo⁶.

Para Caldart (2012, p. 257), a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Podemos compreender que a Educação no campo se constitui em um projeto coletivo, construído pelos trabalhadores e pelos movimentos sociais no campo, para quem a educação não se resume à escolarização, mas constitui-se em prática social produzida na coletividade, com preocupação para uma formação humana unilateral e ligada diretamente com a produção da existência.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação do campo nos apontam:

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos no campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se no campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência(...) O que caracteriza os povos no campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família,

⁶ Esses paradigmas serão melhores exploradas no capítulo três desta dissertação.

cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (BRASIL, 2006, p.24).

O campesino sempre foi visto como o roceiro, o caipira, o atrasado, e por muitas vezes, eles próprios assumem essa identidade, principalmente no contexto do ruralismo educacional e pedagógico. Podemos desconstruir esse rótulo no cotidiano das escolas por meio de currículos que considerem as culturas dos povos no campo e suas diversidades.

Para Arroyo (2007, p.158):

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

O autor nos chama a atenção sobre a educação urbana dirigida na escola no campo, ou seja, as escolas do campo ainda mantêm um currículo urbanizado. Diante disso, entendemos que a cultura local dessas pessoas que vivem no campo, foi e estão sendo silenciadas no currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares da Educação no campo destacam que:

A educação no campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos no campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade no campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação no campo e, em especial, a educação pública no Brasil (BRASIL, 2006, p.28).

Percebemos que as discussões sobre a educação no campo ainda permanecem ausentes nos currículos escolares. Ainda há um discurso que desconsidera os saberes dos sujeitos no campo nos materiais curriculares, particularmente o livro didático utilizado nas escolas.

Souza (2008) trata sobre a educação no campo e suas ausências e emergências:

A emergência da educação do campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação no campo,

reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação no campo (SOUZA, 2008, p.1095).

A escola no campo não é só mais uma escola que faz parte de uma rede de ensino, aquele espaço geográfico no qual ela está localizada tem uma história, tem uma população que reside nas proximidades, com seus costumes, suas tradições, religiões, gêneros, etnias diferentes, não podem continuar ausentes do currículo escolar essas questões tão importantes e indispensáveis.

Souza (2008) cita os princípios dessa educação e aponta que:

[...] a educação do campo de qualidade é um direito dos povos no campo; a educação no campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação no campo no campo; a educação no campo enquanto produção de cultura; a educação no campo na formação dos sujeitos; a educação no campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação no campo e o respeito às características no campo (SOUZA,2008, p 1097).

A educação no campo é um direito de todos e deve ser desenvolvida pensando na formação desses sujeitos no campo. Diante desse contexto, a autora apresenta a concepção de educação rural e educação no campo:

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação no campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais no campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos no campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. Embora a concepção de educação no campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar. No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso às bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá a encontro da educação no campo. São problemas – infraestruturas e pedagógicas – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais no campo (SOUZA, 2008, p.1098).

Entretanto, além de pontuar esses diferentes conceitos sobre a educação rural e a educação no campo, mesmo com o fortalecimento que vem conquistando, destaca alguns desafios durante a caminhada nas escolas, com problemas variados, dificuldades na prática pedagógica, materiais didáticos, infraestrutura, currículo, entre outras demandas.

Nos dois próximos capítulos, que estarão escritos em formato de artigos, analisamos os dados produzidos durante a pesquisa de campo.

3. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA

Catiana Nery Leal⁷
Benedito G. Eugenio⁸

Resumo

Este artigo apresenta uma análise sobre o currículo da escola no campo e as relações étnico-raciais no município de Amargosa-Ba, município localizado no território de identidade do Vale do Jiquiriçá. O lócus da pesquisa foi a escola municipal Margarida Maria Alves, localizada na zona rural da cidade. As análises foram realizadas por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico -PPP e dos Planos de Ensino-PE dos professores das seguintes disciplinas de: Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes referentes ao ano de 2020/2021. Os dados foram organizados em categorias e os documentos curriculares analisados veem apontando indícios de que a educação no campo do município está sendo trabalhada com o paradigma da educação no campo funcional, porque reconhece as diferenças, todavia, o município ainda aborda nas escolas do campo um currículo urbano. No tratamento dos dados utilizamos da técnica de Análise de Conteúdo. Os documentos analisados pontuam que há uma defesa pelos direitos dos povos camponeses, porém, ainda estão ausentes as lutas pelos direitos de uma educação onde valorize as diferenças desses povos, ou seja, é necessário construir um currículo na perspectiva intercultural, e não basta ter somente um currículo voltado para a população camponeses, é necessário emergir as questões da história Afro-brasileira e Africana nos documentos e na prática curricular dos professores.

Palavra-chave: Educação no campo. Relações Étnico-Raciais. Currículo.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o currículo para a educação de uma escola no campo e as relações étnico-raciais na educação básica no município de Amargosa. Inicialmente faremos a conceituação de currículo a ser empregada no texto. Para isso, nos apoiamos nas contribuições de Gimeno Sacristan (2000) e Lopes e Macedo (2011).

De acordo com Sacristan (2000):

⁷ Licenciada em Educação Física (UFRB). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC-UESB).

⁸ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB).

[...][o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquele que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTAN, 2000, p.16).

Sacristan chama nossa atenção com essa função dupla que o currículo tem, tendo em vista que ele pode ser tanto organizador (que organiza o que vai ser ensinado), quanto unificador do ensinar/aprender (todos os estudantes vão seguir que foi padronizado). Esses dois elementos é que determinam o poder regulador do currículo. Assim, desde o movimento de reconceptualização e da Nova Sociologia da Educação da década de 1970, questões relacionadas à ideologia, poder e cultura passaram a fazer parte das discussões curriculares.

Para Lopes e Macedo (2011):

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares tem definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino aquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas, e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

O currículo é um documento que pode ser definido como as experiências de aprendizagem planejadas, ou seja, a seleção e organização do que é considerando importante ensinar para os estudantes e nele estão envolvidas questões referentes à ideologia, cultura e relações de poder, tal como nos apontaram os estudos críticos de currículo. Assim, ao se definir o currículo, o projeto de sociedade está nele subjacente. Neste artigo adotamos uma perspectiva crítica para a análise do currículo articulada com as contribuições do grupo Colonialidade/Modernidade latino-americana⁹ e das epistemologias do sul proposta por Boaventura Santos.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na introdução apresentamos o conceito de currículo e uma visão sobre a educação no campo do município de Amargosa. Logo em seguida, tratamos sobre a metodologia que utilizamos para a produção dos dados desse estudo, os resultados e discussões e por último as considerações finais deste artigo.

⁹ O grupo modernidade/colonialidade é um importante coletivo de pensamento crítico da América Latina, ativo na primeira década do século XXI.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no município de Amargosa, localizado no território de identidade do Vale do Jiquiriça, com população estimada em 37.631 mil habitantes, segundo os dados do IBGE (2021). Desse total de habitantes, 5.312 estão matriculados na rede de educação básica municipal, de acordo como os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa segue por uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O estudo foi realizado na Escola Municipal Margarida Maria Alves, em Corta Mão, distrito localizado na zona rural, a 18 km da sede do município. Esta escola é a única pertencente à modalidade de educação no campo que oferece os anos finais de ensino, funciona apenas durante o turno matutino e possui 168 alunos matriculados, todos residentes no campo, divididos em quatro turmas do ensino fundamental dos anos iniciais e Educação infantil, sendo duas destas turmas multisseriadas e quatro turmas do ensino fundamental dos anos finais.

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, os estudantes estavam assim distribuídos: 6º ano: 26 estudantes; 7º. ano: 27 estudantes; 8º ano: 28 estudantes e 9º ano: 23 estudantes.

Conforme consta no Projeto Político-pedagógico, a escola tem disponível uma sala onde funciona a brinquedoteca, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, uma cozinha ampla com dispensa, devidamente equipada com mobiliários e utensílios suficientes para a demanda, banheiros masculinos e femininos para professores, estudantes e para funcionários, um almoxarifado e um pátio, mobiliário para professor e para os estudantes.

De acordo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa, todos os estudantes da escola Margarida Maria Alves recebem fardamento e os professores e os estudantes que residem mais distantes da escola tem acesso ao transporte escolar. Para a produção dos dados, foram entrevistados três professores que lecionam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes. Também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico e os Planos de Ensino das disciplinas citadas anteriormente, por nós considerados como documentos curriculares.

Para analisar esses documentos, utilizamos a pesquisa documental, aqui compreendida como um tipo de pesquisa que utiliza de fontes primárias, sobre dados e informações que ainda não foram tratados de forma científica. O objetivo é identificar nesses materiais a

presença de discussões sobre as RER e a educação no campo e como estão sendo inseridos essas questões nos documentos do município.

Na visão de Sá-Silva *et al* (2009, p. 4), quando um pesquisador emprega documentos com o objetivo de retirar dele informações, ele o faz investigando, observando, usando técnicas apropriadas para seu manejo e análise. Primeiro organizamos as informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas. Utilizamos a análise de conteúdo, que é uma técnica de organização dos dados, tal como proposta por Laurence Bardin (1977). As etapas utilizadas para análise de conteúdos partiram de uma Leitura flutuante, a Codificação e a Categorização. As categorias resultantes desse processo constituíram através de uma pré-análise, onde apresentamos todo processo de levantamento de dados, e seguidas previamente de leituras flutuantes; em seguida a fase exploratória, que é a fase onde organizamos e classificamos os textos selecionados com base em uma leitura mais profunda; e por último apresentamos os resultados de explanação, que é a etapa onde argumentamos os textos e propomos novos estudos sobre a temática estudada.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos, as análises dos dados dos documentos curriculares do município de Amargosa-Ba.

3.1.1 Currículo, relações étnico-raciais e interculturalidade na educação no campo

Ramos & Cunha (2018, p.872) destacam que:

As discussões sobre uma base curricular e de bases universalizantes têm sido muito significativas nos últimos anos, embora não seja uma discussão nova, essa memória discursiva principalmente na educação do campo e nas escolas do campo, faz retomar com grande força as discussões em torno da homogenia nas produções do conhecimento e vem se apresentando como espaços de amplo debate, trazendo para o campo das políticas curriculares e para os possíveis currículos para as escolas do campo, estranhamentos, discussões, articulações discursivas, buscas por significação e pela fixação de conhecimentos que pretendem universalizar o que deve ser ensinado nas escolas, o que é legítimo de ser ensinado, simultaneamente aprendido e ainda avaliado(RAMOS & CUNHA, 2018, p.872).

Ainda é recorrente nas escolas do campo termos fragmentos da educação urbana para o meio rural. Não estamos defendendo, evidentemente, uma relação de oposição ou antagonismo, mas de complementaridade e interdependência entre esses espaços, tal como pontua Wanderley (2009):

A interconexão entre os espaços rurais e urbanos se afirmar, igualmente, pela forma como, a partir da cidade, é equacionada a distribuição espacial da infraestrutura básica. Longe de ser um apanágio urbano, como foi assinalado acima, a instalação de equipamentos públicos, tais como eletricidade, vias de comunicação, canalização de águas pluviais e sistemas de esgotos sanitários, deve refletir o reconhecimento dos direitos dos cidadãos, independentemente de seu local de moradia (WANDERLEY, 2009, p.73-74).

Todavia, é importante compreender que cada espaço tem sua particularidade, tem suas culturas, conhecimentos e lutas sociais que devem ser visibilizados no currículo escolar e na prática pedagógica dos professores.

Para Ramos & Cunha (2018, p.877) o currículo é:

[...] é um terreno de negociações marcado pela contingência e precariedade. Não se pode pensar, a partir da categoria discurso – lugar do qual falamos – pensar o currículo, bem como as políticas curriculares como documentos oficiais em seu fundamento último pronto a ser executado. É deslocada a demanda de uma educação ‘no’ campo – apenas no território campesino – a luta ganha outro objeto político, a qualidade da educação do e no campo, princípio este vinculado principalmente à garantia de uma educação pensada a partir das especificidades dos povos do campo, além de a educação ser, acontecer e ser reinventada no território campesino. É um currículo para uma escola do e no campo em construção, são políticas curriculares de Educação do Campo sem um fundamento último, e é esse vazio normativo que acreditamos ser capaz de reinventar o curso e o percurso da educação do campo, a constituição de seu conceito, embora seja impossível pensar uma definição fixa do que seja educação do campo, visto a impossibilidade do fechamento do social.

O currículo, como já pontuaram os teóricos da abordagem crítica, é constituído por relações de poder e ideologias, em que diferentes paradigmas se fazem presentes. No contato da educação do campo, Silva et al (2014) identificam quatro paradigmas que orientam o currículo e as práticas docentes: Paradigma da educação rural; Paradigma da educação no campo; Paradigma funcional da educação no campo; Paradigma decolonial da educação no campo. A seguir apresentamos as características de cada um desses paradigmas, valendo-nos das contribuições de Silva *et al* (2014), Caldart (2003) e Molina e Freitas (2011), dentre outros. O paradigma da educação rural é aquele que compreende que o povo campesino não tem conhecimento, não tem saberes, ou seja, desconsidera completamente tudo aquilo que ele sabe. Esse paradigma é caracterizado pela negação e silenciamento dos sujeitos campesinos e evidencia toda a colonialidade do saber ao não considerar os saberes dos povos no campo como legítimos para fazerem parte do currículo.

Silva *et al* (2014) destacam algumas preocupações sobre a educação nos espaços rurais e pontuam que:

As primeiras preocupações com a educação nos territórios rurais coincidem com a distinção entre em campo e cidade. Neste contexto, as décadas de 1920 e 1930 são significativas, uma vez que nestas introduz-se uma mudança das bases produtivas da economia brasileira e estas de ser predominantemente agrícolas para aderir ao curso industrial em formação no Brasil (SILVA *et al.*, 2014, p.20).

O modelo pedagógico proposto para a educação dos camponeses na primeira metade do século XX foi denominado de ruralismo pedagógico, cujo objetivo era a fixação dos sujeitos no campo em seus locais de origem, com práticas educativas instrumentais com o objetivo de conformar as pessoas ao modelo de desenvolvimento industrial em curso no Brasil. Em uma sociedade que cada vez mais saía do modelo agrário-exportador para a mecanização, o campo e seus sujeitos foram representados como rústicos, atrasados. Ao mesmo tempo, houve o incentivo por parte do Estado para que os sujeitos retornassem ao campo como alternativa para a diminuição do inchaço populacional nos centros urbanos.

No modelo do ruralismo pedagógico o camponês é representado nos materiais didáticos e curriculares como não sendo detentores de saberes e suas experiências são desperdiçadas. A educação no paradigma da educação rural assume os sentidos de educar como instrumento de controle, com instrução mínima que expropria o camponês de sua condição de sujeito epistêmico. No campo curricular, esse paradigma evidenciou a colonialidade do saber e do ser por meio da negação do conhecimento do camponês e priorizando conhecimentos urbanocêntricos. Os conhecimentos dos povos no campo eram representados de forma folclorizada, considerados não científicos.

O paradigma da Educação no campo luta por uma educação específica e diferenciada em relação à educação ofertada nos territórios urbanos, onde o direito à educação vigora sobre o desperdício de conhecimento social produzido pela escola moderna/colonial. Nesse sentido, para construir uma educação nesse modelo, é preciso que se devolva aos sujeitos camponeses a condição epistêmica de pensar modelos outros de educação que estejam alicerçados em projetos outros de sociedade.

Para Caldart (2003), são os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação, e pontua que:

Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e no campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem

algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir (CALDART, 2003, p.67).

A luta por mudança no currículo da educação no campo, com conteúdo que façam parte do dia a dia dos povos camponeses, por muito tempo tem tornado temas de discussões em vários espaços formais e não formais de ensino. Ainda assim, vale pontuar que todas as questões que envolvem a cor da pele, textura de cabelo, religiões, culturas, etnias, etc., precisam ser levados em conta tanto na hora da elaboração, como também na hora da materialização do currículo, tanto da educação no campo como também na educação urbana, ou seja, devem estar presentes essas questões e discussões em todas as escolas, independente dos espaços geográficos que estão inseridas.

Dessa forma, a educação no campo é um paradigma que compreende o camponês como sujeito epistêmico, sujeito de/ com direitos. Importante ressaltar que há 10 anos, em artigo escrito por Molina e Freitas (2011), as autoras pontuavam alguns dos desafios da educação do campo, dentre eles: a formulação de um projeto de educação integrado com um projeto de transformação social liderado pela classe trabalhadora, garantir o acesso ao conhecimento científico e vincular os processos de ensino e aprendizagem com a realidade social dos educandos. Esses desafios continuam atuais, particularmente hoje no contexto desse modelo da nova gestão pública e do gerencialismo da educação e que se exacerbou no contexto da pandemia.

Para Molina e Freitas (2011, p. 19):

A Educação do campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais no campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Considerando a concepção acima como definidora da educação no campo, esse paradigma demanda o acesso ao conhecimento e o direito à educação escolar para os povos no campo, compreendidos em sua multiplicidade de modos de vida e saberes, tendo em vista que por muito tempo a educação escolar para os camponeses funcionou para manter a colonialidade do poder. Portanto, a principal característica do paradigma da educação no campo é a vinculação com os movimentos sociais, a luta pela defesa da reforma agrária, priorizando assim, práticas curriculares diferenciadas para esses sujeitos no campo.

No entanto, afirmando a educação popular como elemento importante para esse processo de reconhecimento da educação no campo, por uma defesa não somente pela luta de uma reforma agrária, mas por uma necessidade de uma educação específica, que leva em consideração que esses sujeitos no campo possuem saberes. Esse paradigma, denuncia uma lógica de uma matriz muito colonial do conhecimento. Os povos no campo, ao reivindicar a necessidade de considerar os saberes dos camponeses, defende outro tipo de currículo e outro tipo de conhecimento.

Nesse sentido, há uma resistência a essa educação que não considera os saberes e as culturas dos povos camponeses. Caldart (2003) considera que:

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdo de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender porque não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento (CALDART, 2003, p.72).

Não há como falar de educação no campo sem destacar a diversidade de saberes e conhecimentos que a população no campo carrega e que são invisibilizados no currículo. Por isso é tão urgente repensar a produção do conhecimento, considerar que esse conhecimento seja pautado em uma educação antirracista e intercultural e que lute contra o desperdício da experiência, conforme ressalta Santos (2007).

Os estudos sobre a EREER ainda não têm muito acúmulo, ainda é um estudo recente para a educação do campo. Compreendemos que a educação do campo agrega toda uma diversidade e abarca um conjunto de sujeitos muito extensos, cada um com sua especificidade. E a educação do campo ainda não consegue olhar todas essas especificidades, e uma delas é a EREER.

Sobre isso, Candau (2008) destaca que:

[...]uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p.23).

Pensando sobre o currículo na educação das escolas situadas no campo, é cada vez mais urgente visibilizar outros conhecimentos, contribuindo assim para a superação da monocultura

da classificação social, por meio da qual os sujeitos são classificados tomando como eixo de análise os critérios de cientificidade construídos na/pela modernidade.

Para Silva (2015, p.71):

A hierarquia racial repercute na subalternização dos povos no campo em relação aos povos dos territórios urbanos através da vinculação do modelo de identidade campesina e seu lugar de subalternidade na sociedade capitalista. Esta relação entre identidade racial e lugar de subalternidade é reforçada pelos currículos das escolas localizadas nos territórios campestinos, na medida em que tomam como referência o modelo de identidade urbana (SILVA, 2015, p. 71).

Portanto, os estudantes do campo têm culturas, saberes e fazeres e os professores precisam reconhecer quem são seus alunos, valorizar os saberes que cada um tem. Essa pluralidade de saberes incomoda porque questiona determinados saberes da modernidade colonial, em que prevalece uma monocultura do conhecimento no currículo.

Benevides (2000) menciona sobre a sua concepção de cultura:

Quando falamos em cultura, não nos limitamos a uma visão tradicional de cultura como conservação, seja dos costumes, das tradições, das crenças e mesmo dos valores – muitos dos quais devem, é evidente, serem conservados. A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença (BENEVIDES, 2000, p.01).

No entanto, temos na escola uma diversidade de cultura, os estudantes têm vozes vibrantes, que na maioria das vezes são silenciadas. Deste modo, esses saberes devem atravessar os muros escolares. O aluno não pode ser visto apenas como um receptor, ele possui saberes e conhecimentos que precisa ser visibilizado e expandido. Essa é uma constante luta para afirmarmos e ocuparmos lugares. É necessário sim tornar presentes esses saberes que ainda permanecem ausentes na sala de aula.

Sobre a ausência dessas discussões em sala de aula, recai também muito na formação do professor. Souza (2008) pontua que:

A emergência da educação no campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação no campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação no campo (SOUZA, 2008, p.1095).

No entanto, Souza (2008) destaca o quanto faz-se indispensável e urgente ter professores que explorem as representações e também como trabalhar com a autoestima dos estudantes negros, e percebemos o quanto que essas pequenas ações refletem positivamente na vida dos estudantes.

Sobre o paradigma da educação no campo funcional, ela é a defesa por uma outra perspectiva de educação para a população no campo, mas sem mexer no sistema capitalista. É um paradigma que não considera importante a luta contra o sistema capitalista, ou seja, há a defesa de que os povos camponeses têm saberes, mas não reconhece que só vai ser possível ter uma educação voltada às populações no campo se lutarmos contra o sistema capitalista e o agronegócio. Não adianta só pensar na diferença camponesa, tal como propõe o neoliberalismo ao reestruturar a relação com as diferenças culturais, incorporando-a aos documentos curriculares para promover o silenciamento das diferenças por meio da monocultura do saber. Nesse caso, as diferenças são apropriadas na perspectiva da interculturalidade funcional, que segundo Walsh (2009, p.21):

[...] não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais.

Silva et al (2014) apontam que este paradigma avalia que a única escolha em voga seria a modernização no campo, via o agronegócio. Dessa maneira:

O Paradigma da Educação no campo Funcional, que paradoxalmente se utiliza da Diferença Colonial Camponesa para oficializar-se, tem como alicerce não as lutas sociais dos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada crítica, mas a utilização do termo Educação no campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder[...]O Paradigma da Educação no campo Funcional lança mão de discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo quando menciona que não é preciso deixar o campo para obter uma formação de qualidade, via empreendedorismo. Todavia esta formação privilegia modelos de educação que se desvinculam das bandeiras de lutas sociais levantadas pelos movimentos sociais vinculados aos territórios rurais (SILVA et al, 2014, p.29).

O paradigma da educação no campo funcional, apesar de reconhecer as diferenças, está empenhado em manter a lógica da colonialidade. Esse paradigma reconhece as diferenças, mas não luta para o combate das práticas discriminatórias, das práticas contra o agronegócio, e o sistema capitalista; na verdade, esse paradigma trabalha com as referências urbanas para propor a educação dos povos no campo. As diferentes populações camponesas são

reconhecidas e contempladas com o seu direito, no entanto, essa defesa está ainda ancorada em aproveitar as conquistas dos movimentos como uma relação de interculturalidade funcional. Nesse modelo funcional, os povos no campo ainda continuam com um currículo monocultural, com folclorização das atividades educacionais, mantendo o status quo da sociedade capitalista.

Já o paradigma decolonial da educação no campo está baseado na precisão da afirmação das diferentes nações que são silenciadas pela colonialidade. Seria um currículo construído pelos próprios camponeses. Esse paradigma procura visibilizar e valorizar os diferentes sujeitos no campo em suas lutas sociais, tornar presentes os saberes que ainda permanecem ocultos, promovendo uma interculturalidade crítica.

De acordo com Candau (2012):

O discurso sobre os direitos humanos tem uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais. No entanto, a configuração que adquiriu está fortemente marcada por referenciais da modernidade, tendo no centro Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos de sua construção a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade. Hoje, vários grupos questionam a pertinência desta construção e se perguntam se esta pode ser referência para se reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento, práticas e visões de mundo (CANDAU, 2012, p. 239-240).

Assim, a sociologia das emergências defendida por Santos constitui um procedimento epistemológico, que fará emergir esses saberes, esses conhecimentos, esses sujeitos, etc., e colocar no mesmo poder de disputa. Dessa maneira, não basta construir uma pesquisa que discuta essas ausências, é necessário ter teoria e prática, ou seja, é preciso descolonizar nossas práticas curriculares para além dos espaços escolares.

Nesse sentido, compreendemos que houve avanços nos últimos anos na educação no campo, principalmente após o movimento por uma educação no campo; as diretrizes operacionais para a educação no campo; a Pedagogia da Terra, que formou muitos professores das escolas dessa modalidade; as licenciaturas em Educação no campo; periódicos específicos, a exemplo da Revista Brasileira de Educação no campo; linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, etc. Porém, sabemos que ainda existe a ausência de um currículo intercultural no cotidiano das escolas. Apesar dos avanços, a educação no campo ainda não caminha para a construção de um currículo intercultural crítico, o currículo urbano ainda é o que destaca para os estudantes camponeses.

A seguir abordamos o que os documentos consultados apontam sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a educação do campo do município.

3.1.2 O projeto político-pedagógico da escola

Neste documento ressaltamos qual o objetivo para a escola e qual a concepção sobre a ERER e sobre a EC da escola Municipal Margarida Maria Alves. Assim, o Projeto Político-Pedagógico tem o compromisso da efetivação das intencionalidades da escola sem perder de vista a dimensão política que se cumpre na medida em que a prática pedagógica é realizada no sentido da formação dos cidadãos para um determinado tipo de sociedade.

De acordo com o PPP da escola pesquisada:

Em Amargosa com um trabalho sério que o governo municipal junto com a secretaria de educação vem desempenhando, há um olhar diferenciado para o homem campesino. Nos últimos dois anos há uma preocupação com a escola no campo, nas séries iniciais foi inserido ao currículo a disciplina de Educação no campo, onde os estudantes passam a ter a oportunidade de estudarem sobre temas e conteúdo que são de fundamental importância para a vida no campo. Vale salientar que a escola no campo deve ter seu projeto político pedagógico vinculado às causas; aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador no campo (PPP, 2018, p.44).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico das escolas do Núcleo 04, com um total de 127 páginas, atualizado em 2018 e com nova atualização em 2021, tem por finalidade garantir a efetivação de um processo democrático da gestão, além do cumprimento no campo burocrático, por ser um documento legal e obrigatório, a LDB - Lei 9.394/96, institui o PPP como instrumento da Gestão escolar que deve ser construído coletivamente.

De acordo com o PPP (2018) do núcleo 04, o documento está organizado das seguintes formas:

- a) Introdução, onde se apresenta a justificativa da construção do documento, os pressupostos legais e uma breve descrição de como foi;
- b) A caracterização: onde se descreve a estrutura física, os aspectos pedagógicos e administrativos;
- c) O diagnóstico, onde se apresenta as informações mais gerais de funcionamento da instituição;
- d) Os pressupostos epistemológicos onde se aborda o marco filosófico ou doutrinal e na sequência as concepções de sociedade, educação, educação no campo, educando, ensino aprendizagem, currículo, avaliação e concepção de planejamento e também o marco operacional um plano de metas e ações estratégicas traçadas de acordo com o diagnóstico;

- e) A organização pedagógica, os objetivos gerais e específicos das modalidades de ensino, procedimento metodológicos e avaliativos da unidade escolar, objetivos estratégicos, proposta curricular e calendário interno das atividades, também são evidenciados.
- f) Por fim está o plano de ação para avaliação e monitoramento desse projeto político-pedagógico.

É nesse documento que se agrupa todas as propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período de tempo, assim, define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem devendo considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

Veiga (2003) pontua que:

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem no tríplex finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p.268).

A autora traz uma reflexão acima sobre a inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora. Dessa maneira, percebemos o quanto o documento curricular da escola ele é importante para a cidadania, pois esse documento tem o poder de direcionar o que será abordado em cada área pelos professores.

De acordo com Veiga (2003, p. 268-269), para que isso ocorra, o agente inovador, em geral os professores e coordenadores de curso, ou dirigentes da instituição ou do sistema, lança as ideias e trabalha para sua aceitação e implementação. Para isso, é necessário a presença de micro ações envolvendo as questões étnico-raciais nas escolas.

Veiga (2003) aponta que:

Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja

temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado (VEIGA, 2003, p. 270).

Essas questões para serem colocadas em práticas, os professores precisam compreender sobre o tema e desenvolverem projetos que abarquem de forma coletiva no ambiente escolar. A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico ligado as atividades que vão provocar um produto final: um documento pronto e acabado.

Segundo as informações do PPP da escola meu lócus de pesquisa, o documento vem destacando que:

[...] a forma como é elaborado o PPP, não garante uma atuação democrática efetiva da gestão, porém acreditamos que quando a escola tem a capacidade de construir, implementar e avaliar o seu próprio projeto político pedagógico, ela está exercendo sua autonomia pedagógica, tendo a consciência de sua missão na sociedade e na vida de seus alunos (PPP, 2018, P.05).

De acordo com o PPP da escola, assinala o principal objetivo desse documento curricular:

O objetivo desse documento curricular é promover o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que viabilize uma postura pesquisadora nos educandos, e estimule a autoestima e a valorização no campo para a formação de valores, tendo em vista o fortalecimento dos laços familiares e o crescimento social da comunidade (PPP, 2018, p. 04).

No PPP há o reconhecimento da importância de se construir coletivamente o projeto político-pedagógico levando em consideração as especificidades da instituição e de seus sujeitos estudantes e professores, contudo, não se menciona de que forma esses saberes epistemicamente farão parte do currículo e das práticas pedagógicas, conforme observamos no fragmento abaixo.

Cada escola é única, portanto, deve traçar suas metas e objetivos dentro da sua própria realidade social, econômica e cultural, planejando os caminhos que precisa seguir, dentro das suas possibilidades, portanto o PPP, não pode ser elaborado apenas por uma pessoa e nem mesmo de uma só vez, por acreditar que este deve ser construído coletivamente de forma processual e gradativa é que aproveitamos desde as discussões das reuniões de pais até os momentos de estudos realizados com professores e funcionários das escolas, valorizando as ideias de todo o grupo (PPP, 2018, p.08).

Todavia, a educação no campo é compreendida no PPP como:

Por sua vez, a Educação no campo é compreendida ao mesmo tempo como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico, que se forma e se firma no conjunto das lutas de movimentos sociais camponeses; que se manifesta e transforma nas relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado (2018, p..47-48).

Percebemos que o campo é compreendido a partir do conceito de territorialidade, um lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. Todavia, não localizamos no PPP nenhuma estratégia abordando o ensino da história afro-brasileira e africana.

Sobre a exclusão ou ausência dos conteúdos sobre a EREER, Oliveira (2012) destaca:

Nesse sentido, desenvolve uma argumentação importante para a reflexão curricular e ao enfrentamento dos problemas relacionados às formas perversas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivas e socialmente “injustiçados” alunos e conhecimentos destoantes do padrão dominante (OLIVEIRA, 2012, p.4).

Ainda temos nas escolas um currículo monocultural em que impera a lógica da colonialidade do saber. Reside nesse fato a necessidade da produção de propostas curriculares emancipatórias, aqui compreendidas como:

De certo modo, as propostas curriculares já são produtos de diálogos entre o pensamento hegemônico, as demandas das práticas, as condições políticas e sociais concretas de sua produção. A ampliação da pressão das práticas emancipatórias sobre elas pode, nesse sentido, contribuir decisivamente para a legitimação em textos de práticas e abordagens hoje marginais conforme já ocorreu com a incorporação da obrigatoriedade do ensino das contribuições afro e indígena para a formação cultural brasileira (OLIVEIRA, 2012, p.14).

A Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana na educação, busca ampliar as discussões. Desse modo, a EREER na educação no campo, devem ser pensadas em uma perspectiva intercultural crítica que permita a valorização das experiências construídas nos saberes coletivos com seus pares, na ancestralidade e nos movimentos sociais. Não basta ter um currículo intercultural, é fundamental que a prática do professor seja pautada em uma discussão dentro de uma perspectiva intercultural crítica e antirracista.

A seguir apontamos as concepções da EREER e sobre a EC identificada nos planos de ensino dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes.

3.1.4 Os planos de ensino dos professores

Nessa subseção abordamos sobre os planos de ensinos dos professores. Sobre os PE Schewtschik (2017) ressalta que planejar é uma atividade inerente ao trabalho do professor, que exige dele um trabalho de reflexão sobre o ensino e sobre a aprendizagem. O PE é um documento curricular em que cada professor especifica os conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Neste documento está organizado quais são os conteúdos que os professores vão abordar em suas áreas de ensino, de que maneira irá abordá-los esses conteúdos e quais os recursos didáticos será necessário para aquela aula e, portanto, colocá-los em práticas. O PE tem o objetivo de organizar todo conteúdo que será trabalhado durante o ano letivo, o semestre, etc.

Para Vasconcellos (2000, p.43),

o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. É uma mediação teórico metodológica para a ação consciente e intencional que tem por finalidade fazer algo vir à tona, fazer acontecer, para isto é necessário estabelecer as condições materiais, bem como a disposição interior, prevendo o desenvolvimento da ação no tempo e no espaço, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise (VASCONCELOS, 2000, p.43).

Ainda segundo Vasconcellos (2000, p 43), do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque manifesta finalidades. Segundo o autor, planejar é organizar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade. O autor acima, dá ao planejamento o significado de intervenção na ação e de reflexão sobre essa ação, de modo a intervir na realidade. É nesse aspecto que o ato de planejar assume uma importância conscientizadora de transformação, sem a qual não se poderia promover mudanças

Os PE dos professores foram construídos apenas com conteúdo essenciais para o modelo de aulas remotas para o período de 2020/2021. Percebemos que os PE das disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Artes apontam indícios para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Algumas ações inseridas no plano de ensino dos professores indicam que as questões afro-brasileira e africana estão presentes no plano de ensino, ainda que de forma bem tímida em algumas áreas e sobressaindo mais na disciplina de História.

Portanto, compreendemos através da análise do plano de ensino que os professores reconhecem a importância para os estudantes, para conhecer a cultura de um continente pouco abordados nos livros, reconhecem a importância de visibilização das relações étnico-raciais na escola, nos livros didáticos e no currículo.

Entretanto, é notório nos documentos curriculares que a educação das relações étnico-raciais do município e da escola trabalha na perspectiva intercultural funcional. Gomes (2010) pontua sobre essa ausência dessas discussões abordando as relações étnico-raciais na escola:

Essa lacuna na interpretação crítica da realidade racial brasileira, assim como

das lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro a exigir do estado e da escola política e práticas educacionais que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial, como é o caso da lei 10.639/03, anteriormente citada. Por outro lado, os avanços trazidos por essa lei ainda são lentos e tem dificuldades de responder adequadamente às necessidades das escolas e dos educadores(as) (GOMES, 2010, p.105).

Assim, percebemos ao analisarmos os documentos curriculares do município de Amargosa, que não basta estar apenas escrito no documento, precisa alterar a lógica da dominação colonial no currículo.

Considerações finais

As análises realizadas nos documentos curriculares da escola sinalizam que foi possível identificar no Plano de Ensino dos professores questões sobre as RER e a concepção de educação no campo nos documentos. No Projeto Político-Pedagógico, que ainda se encontra em processo de reformulação, segundo a direção da escola, foi possível identificar questões voltadas para a educação no campo, mas não localizamos nenhuma questão voltada para o trabalho com a história Afro-Brasileira e Africana na sala de aula.

Observamos nos documentos analisados que há indícios de que a escola Margarida Maria Alves, em seu cotidiano desenvolve uma prática educativa em que elementos de uma educação no campo funcional são perceptíveis, contudo, compreendemos que no interior da sala de aula os textos curriculares são ressignificados pelos docentes e, assim, há a possibilidade de ações docentes que levem em consideração o trabalho cotidiano com as relações étnico-raciais. Da mesma forma, a intenção, neste artigo, não é estabelecer uma dicotomia entre funcional e intercultural, uma vez que dada a complexidade do processo pedagógico, essa classificação nem sempre se torna exequível.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores (as) no campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BAHIA. **Prefeitura Municipal de Amargosa. História da cidade de Amargosa - Ba.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Disponível em: 21 mar. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 1977.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 19 de set. de 2021.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

CALDART, Roseli Salette. A Escola do campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5645284/caldart-roseli-a-escola-do-campo-em-movimento/8>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação. Soc**, Campinas, v. 118, n. 33, p. 235-250, jan.mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWpmbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de set. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>. Acesso em 27 jul. 2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1.ed.,1. Reimp.- Belo Horizonte: Autentica, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em 28 set.2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticadospensados. **E-Curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação intercultural e antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, vol.26, n.01, p.15-40, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMARGOSA. **Dados das escolas no município de Amargosa/Ba.** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?id=35691&view=detalhes>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, p. 871-894, dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social. São Paulo: **Boitempo**, 2007. Disponível em: <https://www2.boitempoeditorial.com.br/produto/renovar-a-teoria-critica-e-reinventar-a-emancipacao-social-144>. Acesso em: 07 de jul. de 21.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. **Educere**, São José do Rio Preto, v. 0, n. 0, p. 10661-10677, jun. 2017.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar**: um olhar através das epistemologias do Sul. Caruaru: O Autor, 2015.

SILVA, Janssen Felipe da *et al.* Paradigmas da educação no campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100>. Acesso em: 18 set. 2021.

SOUZA, M. M. O. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.8, p.64-75, jan./dez. 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação no campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: **Libertad**, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 set. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos.soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, n° 1, 2009, p. 60-85.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2005.

4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO PRATICADO EM UMA ESCOLA NO CAMPO

Catiana Nery Leal¹⁰
Benedito G. Eugênio¹¹

Resumo

O artigo apresenta o resultados de uma pesquisa sobre as relações étnico-raciais no currículo de uma escola do campo. O objetivo foi identificar de que forma conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana são trabalhados pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciência e Artes da Escola Municipal Margarida Maria Alves, localizada na cidade de Amargosa-Ba. Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso utilizando a entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados segundo a técnica de análise de conteúdo e permitem apontar que as práticas pedagógicas dos professores apresentam indícios de uma educação intercultural para os estudantes camponeses.

Palavra-chave: Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica. Educação no campo. Currículo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas dos professores. O objetivo foi identificar de que forma conteúdos de história e cultura Africana e Afro-brasileira estão presentes no currículo praticado nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes da escola Margarida Maria Alves, localizada no campo no município de Amargosa-Ba.

Compreendemos que o currículo praticado se refere àquilo que é de fato trabalhado no cotidiano da sala de aula pelos professores. Partimos da concepção de que currículo, de acordo com Sacristan (2013), é o cruzamento de práticas diferentes e se transforma em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos chamar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Há muito já aprendemos que o currículo, ao definir os saberes que compõem as trajetórias de diferentes sujeitos, não pode ser considerado como um artefato neutro e de transmissão desinteressada do conhecimento. Ao contrário, quando se define o currículo,

¹⁰ Licenciada em Educação Física (UFRB). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC-UESB).

¹¹ Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e dos Programas de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/UESB) e Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC-UESB).

nele também está presente a concepção de sociedade (EUGENIO, 2009, 2017, SILVA, 2020; LOPES, MACEDO, 2011).

Para Apple (1999, p.210): “[...] o currículo não é pensado como uma coisa, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social”.

No cerne de toda discussão curricular encontra-se seus elementos central: o conhecimento escolar. Consideramos que “[...] O conhecimento escolar agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior de conhecimento e princípios sociais disponíveis” (APPLE, 2006, p. 42). É por meio da análise das práticas dos docentes que podemos compreender melhor o papel do conhecimento escolar na produção do currículo, pois “As definições sociais sobre o conhecimento escolar – definições que são dialeticamente relacionadas e que repousam no contexto maior das instituições sociais e econômicas circundantes – são mantidas e recriadas pelas práticas do senso comum de ensino e avaliação nas salas de aula” (APPLE, 2006, p. 89).

Neste artigo a perspectiva de análise do currículo leva em consideração a proposta de Sacristán (2000). Este estudo foi realizado no município de Amargosa-Ba, que pertence ao território de identidade Vale do Jiquiriçá. A pesquisa aconteceu na escola municipal Margarida Maria Alves, uma escola no campo, que fica localizada a 18 km da sede da cidade, em um distrito da zona rural chamado de Corta Mão. Esta escola possuía, em 2021, 2 168 alunos matriculados e funciona apenas no turno matutino.

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com 03 docentes. Os professores participantes da pesquisa foram: Maria: graduada em Ciências Biológicas, com especialização em Ensino de Biologia. É professora de Ciências e exerce à docência há 12 anos; Arnulfo: graduado em História e especialista em História e cultura afro-brasileira. É professor de História e Arte, com 06 anos de experiência como docente; Joaquim: graduado em Letras, especialista em Antropologia Cultura e mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). É professor de Língua Portuguesa e exerce à docência há 11 anos.

Após transcritas, as entrevistas foram categorizadas utilizando a técnica de análise de conteúdo. Apresentamos os resultados dos dados referentes a duas categorias: As concepções de relações étnico-raciais de professores de uma escola no campo e A educação das relações

étnico-raciais no currículo praticado. A análise dos dados conta com a contribuição de autores como Oliveira e Candau (2010); Torres (2013); Eugenio *et al* (2021); Candau (2016); Santiago e Batista Neto (2016), Gomes (2010); Sacristan (2000); Sacristan e Gomez (1988); Eugenio (2004; 2016); Santos (2002).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da UESB e aprovada sob o parecer de número 4.656.123, em 16 de abril de 2021. Todos os professores/colaboradores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1.1 As concepções de relações étnico-raciais no currículo praticado em uma escola no campo

Para Sacristán (2000, p.16) o currículo pode ser compreendido como:

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.

No currículo se fazem presentes práticas e processos pedagógicos que se realizam em meio a condições materiais e simbólicas. O currículo, segundo Sacristán (2000), não é apenas um documento, mas um complexo artefato que envolve ações, políticas e práticas que organizam e transmitem o conhecimento escolar e está imerso em um conjunto de relações contextuais e sociais.

Diversos níveis compõem o currículo, englobando desde as políticas curriculares, os documentos escritos internos e externos à escola (projeto político-pedagógico, livro didático, plano de ensino dos docentes, cadernos dos estudantes etc), as práticas dos professores, dentre outros (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000), é a prática pedagógica no ensino, isto é, o que se passa nos espaços educativos na relação com os estudantes que é a finalidade do currículo. Discutir o currículo como prática é compreender como ele se realiza de fato na instituição educativa. É em um sistema escolar e uma realidade concreta, com as ações de docentes e discentes que o currículo ganha forma. No caso da pesquisa aqui apresenta, a rede municipal de ensino de

Amargosa e a Escola Municipal Margarida Maria Alves, localizada no campo, são o sistema e a realidade concreta. Além disso, temo como pressuposto o fato de que

entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

A seguir apresentamos os dados construídos por meio das entrevistas realizadas com os professores. E para dar conta dessa discussão dividimos em duas categorias: 1) As concepções de relações étnico-raciais de professores de uma escola no campo; e 2) A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado.

Comprendemos que no cotidiano da sala de aula os professores passam diretamente por várias situações envolvendo a prática do racismo e da discriminação racial. Entretanto, na maioria das vezes a abordagem dessas temáticas no currículo se efetiva de forma muito tímida ou apenas em datas específicas, como o dia da Consciência Negra. Ao entrevistarmos os professores da escola pesquisada a respeito do que eles compreendem por educação das relações étnico-raciais, e por História e Cultura Afro-Brasileira, a professora Maria nos apontou que:

A questão étnica racial eu acredito que seja assim né, de trabalhar mais a questão da cultura, a questão desses processos, contínuo, da questão dá cultura, dá vivência deles e a questão do afro-brasileiro é a questão de trabalhar a questão das raças, da questão da negritude, porque aí isso é um conteúdo bastante abrangente. Então diante das situações que nós vivemos hoje em dia é um conteúdo, é um tema muito pertinente pra está se trabalhando nas escolas, tá explicando pro meninos como isso acontece e como isso vem acontecendo na sociedade e que as vezes não dá pra discutir devido ao conteúdo que tenho que dar conta [...] (Prof.^a Maria).

A professora Maria compreende que a educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira está relacionado à cultura, aos costumes; já a compreensão de raça, para ela, é sobre abordar as questões envolvendo a negritude.

Assim, o currículo das escolas brasileiras tem sido historicamente dominado pelo conhecimento de um único grupo étnico, os brancos, levando a uma colonialidade do poder. Como pontuam Oliveira e Candau (2010, p.18):

A colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18).

O poder da colonialidade torna ausentes os saberes do povo campesino no currículo da escola. Contrapondo a perspectiva da ausência, é indispensável inovar o currículo da escola para que as diferenças sejam visibilizadas na prática pedagógica dos professores. Desse modo, a escola ainda tem um currículo eurocêntrico muito presente.

Para o professor Arnulfo:

Olha só, se tu for pensar nessa questão e enquanto historiador e historiador negro, eu penso que essas questões elas estão imbuídas em tudo né, por mais que as vezes a gente não trabalhe ela na escola, essas questões estão sempre tão latentes, agora estamos em um momento singular da pandemia e eu percebo que algumas meninas da Escola Margarida Maria Alves não ligam a câmera, e eu me perguntava porque elas não ligam a câmera, e aí depois em uma conversa fora da aula elas falaram que não ligavam por que tinha vergonha por causa do cabelo, eu sempre busco tá elogiando as alunas, olha como seu cabelo tá lindo, acho importante[...](Pref.º Arnulfo).

O docente reconhece que situações envolvendo o racismo e a discriminação racial estão presentes no cotidiano da escola. O cabelo aparece como um desses elementos que potencializam as situações de racismo. Estudos como os de Gomes (2003) e Santiago (2014) evidenciam o quanto o cabelo é um dos símbolos de construção identitárias da população negra.

Dessa forma, a intervenção docente é fundamental, pois possibilitará a construção de práticas pedagógicas racialmente orientadas. Contudo, apesar dos avanços que tivemos nos últimos 20 anos, a exemplo da Lei 10639/03, da política de cotas para ingresso no ensino superior, da ampliação da presença da população negra nas universidades, do aumento da escolarização da população negra, a inserção plena das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo ainda é um desafio. No atual cenário, em que a base nacional comum curricular se tornou reguladora do currículo e o conservadorismo que procura apagar as diferenças faz parte do cotidiano das escolas, essa é uma tarefa ainda mais complexa.

Para o professor Joaquim, a luta ainda continua árdua apesar dos avanços e conquistas, mas destaca que é necessária uma modificação no currículo escolar que ainda se encontra eurocentrado.

A minha concepção é uma concepção de que a gente ainda tem muito chão a pisar, a trabalhar e na verdade ainda falta muito ceifeiros, a gente teve uma conquista em 2003 que foi a Lei 10.639, a gente teve uma inserção da cultura afro-brasileira dentro da educação, mas conseguimos avançar muito pouco no que diz respeito a prática do ensino, né[..]Mas a minha concepção sobre essa educação das relações étnico-raciais perpassa muito pela compreensão e pela modificação que a gente precisa fazer no nosso currículo escolar né, o nosso currículo é um currículo que destoa da relação social, destoa do nosso contexto social, e é um currículo ainda muito embranquecido, um currículo

eurocêntrico que despreza as questões das relações étnico-raciais[...](Prof.º Joaquim).

Fica evidente o conhecimento que o professor Joaquim tem sobre as questões afro-brasileira e africana, pois sua formação foi voltada para essas questões e ele sempre buscou estudar sobre. É notório que a formação para o professor é crucial para que eles aprendam como discutir em suas áreas assuntos como esses tão necessário ser debatido na sala de aula e não apenas no currículo turístico, conforme conceitua Santomé (1995).

De acordo com Eugenio *et al* (2021) a compreensão pelo professor ao papel atribuído à escola como reprodutora e mantenedora de práticas educacionais excludentes em relação à população negra, colaborando com a perpetuação do racismo, perpassa pela formação docente, pela compreensão do professor acerca das relações étnicas, de como essas relações foram demarcando as diferenças ao longo dos anos.

Acerca da Lei 10639/03, a professora Maria nos apontou que:

Na minha opinião, eu acho bem pertinente porque vai tratar dessas questões né, porque a lei ela obriga esse ensino nas escolas, então né, eu acho muito pertinente (Prof.ª Maria).

A professora destaca a importância desse tema nas escolas. Diante disso, mesmo com reconhecidos avanços presentes na educação brasileira com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo, Oliveira & Candau (2010, p.31) pontuam que “as polêmicas sobre as questões raciais e suas relações com a educação continuam fortemente presentes na sociedade e nos universos acadêmicos e pode-se afirmar que os debates incorporam inclusive certa geopolítica do conhecimento nas disputas sobre a noção de identidade nacional”.

O professor Joaquim narrou o seu entendimento sobre a Lei 10.639/03:

Então, essa Lei é bom que se registre, e todas as conquistas que tivemos, dentro dos movimentos sociais, é fruto de muita luta né, e uma luta histórica. A lei 10.639 ela é parte dessa luta, do movimento negro, dentro da história e da formação da sociedade brasileira, e que foi negada durante muito tempo, mas que se acabou por concluir, acabou-se por executar. Primeiro que, e depois ela é transformada pela 11.645 né, teve uma modificação. A importância disso é que tem uma importância simbólica primeiro por representar uma conquista do movimento negro, uma conquista dos setores que sempre foram excluídos, isolados né, e tem essa importância simbólica, tem a importância prática porque a gente de certa forma é, faz uma provocação, mas uma provocação dentro da legalidade pra que a escola repense o seu currículo, repense o seu conteúdo diário, repense a sua forma de transmitir os conteúdos né, e que incluam a história que foi negada, que foi

não só negada, mas ao tempo que foi negada, foi também, foi muito estigmatizada (Prof.º Joaquim).

De acordo com Eugenio *et al* (2021, p.65-66), após a publicação da Lei 10639/03, as “discussões sobre as questões raciais no campo da educação foram ampliadas significativamente, com a produção cada vez maior de artigos, dissertações, teses e livros sobre a temática. Também os cursos de formação de professores em diversas universidades passaram a inserir disciplinas sobre educação e relações étnico-raciais no currículo”.

Ainda sobre a importância da Lei 10.639/03, o professor Joaquim ressalta que:

Existe desde lá pra cá muitas formações para os professores, muitos materiais, não dá mais pra dizer que não tem material, que não tem recurso, que não tem formação, porque tem, mas é necessário que os professores, os educadores de modo geral compreendam essa importância e que possa se despir né, dos preconceitos, se despir de uma formação preconceituosa, cristalizada né, eurocêntrica a onde tudo que vem ou que vinha de África é relacionado ao que não presta, ao demônio, a coisa ruim, enfim, a essa estigmatização que foi construída ao longo do tempo ela começa a ser desfeita, não totalmente né, com fruto desse projeto que consolida a lei 10.639 como uma alternativa, uma possibilidade da gente modificar a educação no sentido de que uma história nova pode ser contada, estar sendo contada pelos professores que se comprometem a se colocar a lei em prática, porque pela lei não tem efeito se não houver a prática da lei (Prof.º Joaquim).

A partir da promulgação da Lei 10639/03, a disponibilidade de material didático para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais foi significativamente ampliada, a exemplo do programa A cor da cultura, da criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade nos governos do Partido dos Trabalhadores, responsável pela produção de material e realização e financiamento de pesquisas. Pesquisas realizadas nas universidades, assim como cursos de formação continuada em diversos formatos tiveram papel significativo para a produção de materiais didático-pedagógicos.

Segundo Candau (2016.p.299), os desafios que os docentes enfrentam no cotidiano escolar ainda estão muito distantes dos temas por nós privilegiados, pesquisadores das áreas de formação de professores, trabalho docente, didática e currículo. “Apesar dos avanços desde a implementação da Lei 10.639/03 ainda temos muitas lutas pela frente para alcançarmos as conquistas pelo direito do povo”.

4.1.2 A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado

Eugenio (2004, p.59) destaca que “é através do currículo que se realizam necessariamente as funções da escola como instituição formadora”. Para Sacristan (2000, p.

102), o que é implementado na prática pedagógica “está sujeito a um processo de decisão aberto, que envolve diferentes sujeitos e procede de uma série de autoridades e convergentes”. Na sala de aula os professores abordam seus conteúdos em um exemplo de currículo praticado, cada um com valores, culturas, histórias, perspectivas diferentes, além da formação, experiência e da sua identidade.

Entretanto, percebemos que a escola pesquisada trabalha no contexto de um currículo hegemônico, ainda não é uma escola intercultural, ela tem indícios de possibilidades por parte dos professores, mas intercultural ainda não. Gomes (2010, p. 102) aponta que a escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação antirracista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Desse modo, a escola é responsável por construir ações de combate ao racismo e desigualdade raciais.

É imprescindível, cada vez mais, principalmente diante do conservadorismo nas políticas curriculares, a exemplo da retirada das discussões de gênero e das relações étnico-raciais na BNCC e em muitos planos municipais de educação, compreendermos a importância da luta pela manutenção da Lei 10639/03, uma vez que:

A Lei 10639/03 é uma política pública de ação afirmativa, isto é, um conjunto de medidas e ações, especiais e temporárias, realizadas pelo Estado e cujo objetivo é eliminar ou reduzir os diferentes tipos de desigualdades (raciais, étnicas, de gênero, religiosas, dentre outras), acumuladas historicamente, visando garantir mais igualdade de oportunidade e tratamento, compensando perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Com a referida Lei, a perspectiva é que os currículos da educação básica superem a perspectiva eurocêntrica que sempre caracterizou nossa educação e abordem conteúdo que contemplem os saberes e práticas dos africanos e afro-brasileiros (EUGÊNIO *et al*, 2016, p.1922).

Quando questionamos para os professores de que forma sua disciplina pode contribuir com uma educação antirracista, a professora Maria nos sinalizou que:

Tem a questão de determinados conteúdos que a gente aborda muito a questão da ciência, e dessa forma né, temos como trazer e explicar pros meninos, é, de que forma eles pensam em relação da ciência né, essa questão, todo esse contexto né. Agora assim nem todos os conteúdos dá pra trabalhar dessa forma entendeu? Alguns conteúdos sim, um conteúdo voltado assim pra biodiversidade né, então não tem como você trazer muito essa questão, mas quando eu vou lá pra questão de evolução e outros assim, tem como você abordar mais esse tema (Prof.^a Maria).

Na fala da professora fica evidenciado que alguns conteúdos contribuem mais diretamente para a abordagem das relações étnico-raciais no currículo. Já o professor Arnulfo ressalta:

Enquanto educador e um educador negro, a todo momento por mais que o currículo não me permita, eu tento tá puxando de alguma forma, e as vezes eu faço algo que eu me sinto muito legal, mas eu me sinto muito bem, quando eu percebo que alguma menina tá conseguindo deixar o cabelo natural eu vou lá e elogio, e percebo o quanto isso ajuda, olha seu cabelo tá lindo, eu percebo o quanto as meninas se sentem valorizadas e começam a puxar isso, né, então todas as vezes que eu percebo qualquer tipo de brincadeira, um exemplo muito clássico é quando eu vou trabalhar sobre o surgimento da humanidade né, aí a gente vai falar sobre o criacionismo, evolucionismo, sobre os primeiros hominídeos né, e a gente percebe o quanto essa questão racista está enraizadas, os primeiros hominídeos existiam ainda a fisionomia muito similar ao macaco né, e aí a gente percebe a brincadeira: Olha parece não sei quem, e aí eu tento naquele momento, olha achei um gancho, não é bem assim, naquele momento debater um pouco, então enquanto professor não posso deixar passar nenhum tipo de brincadeira né e também não posso deixar de passar nenhuma possibilidade de elogiar uma negra por tá deixando seu cabelo natural, uma negra por tá se aceitando com os lábios grossos, eu acho que dessa forma eu tento na medida do possível elencar e trabalhar essas questões (Prof.º Arnulfo).

A escola é o caminho para discutir as questões sobre racismo. Nessa perspectiva, Sacristan e Gómez (1998, p. 64) ressaltam que “os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo”.

Para o professor Joaquim, de Língua Portuguesa, busca sempre trabalhar com músicas, poemas, poesias.

Então a disciplina ela tem uma função importante nessa perspectiva no momento em que eu não abandone no conteúdo aquilo que eu considero importante, mas que eu articule um conteúdo de língua portuguesa com referências, com textos, com material, com músicas, a onde eu possa questionar e denunciar o racismo na nossa sociedade brasileira né, e na sociedade mundial de modo geral, mas no mesmo tempo a onde eu questiono, a onde eu denuncio isso a todo instante, com texto né, com artigos de opinião, com recortes de revista né, com construção de poemas, construção de poesias, construção de cordéis né onde eu possa tá valorizando a todo instante a cultura afro-brasileira e ao mesmo tempo também denunciando né o racismo que existe dentro da escola, dentro das estruturas, o racismo estrutural, o racismo institucional, então cabe muito ao professor e eu acho que a disciplina de forma geral ela tem como contribuir sim para uma educação antirracista que possa ultrapassar os muros da escola (Prof. JOAQUIM).

Este professor deixa explícito que dá para articular os conteúdos com as questões afro-brasileira e africana de forma articulada, sem necessariamente deixar ausente os conteúdos da disciplina.

Contudo, compreendemos que em algumas disciplinas não é tão fácil articular os conteúdos. Para superar esse currículo de coleção, em que cada disciplina funciona com classificações e enquadramentos fortes, é fundamental o trabalho coletivo que caminhe em direção à interdisciplinaridade.

Aos solicitarmos que os professores descrevessem as atividades que realizam ao tratar dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, eles narraram o seguinte:

Dentro da minha disciplina de Língua Portuguesa eu costumo sempre tá realizando várias atividades, como por exemplos a construção de poemas, poesias, textos, cordéis e músicas que possam articular com os elementos da cultura afro-brasileira e africana e discutir as relações étnico-raciais dentro do contexto escolar (Prof.º Joaquim).

Eu trabalhei sobre as questões das máscaras africanas, inclusive até passei uns vídeos de Uganda, não teve como eu aprofundar muito por causa do tempo, por causa do currículo. E de novo, essa entrevista vai servir pra que toda vez que eu tiver planejando algo, olha posso trabalhar, e duvido que tu vai, é, são poucos professores que discutem isso, e quanto maior a carga horária dele, menor a disponibilidade para debater isso, a não ser claro, que eles já sejam envolvidos nessa questão né, se ele faz parte de algum grupo de pesquisa, aí ele já tem esse arcabouço né, fora isso provavelmente não (Prof.º Arnulfo).

A professora Maria relatou que aborda o seguinte: “*não, diretamente não, eu elenco quando tô trabalhando com um conteúdo que dá pra falar sobre essa questão*”. Dessa maneira, a professora Maria demonstra que tem dificuldades em articular alguns conteúdos com o tema das relações étnico-raciais. Contudo, é perceptível nas narrativas dos professores que aparecem indícios de uma educação intercultural, por mais que ainda haja o predomínio de um currículo urbanocêntrico e que é necessário propor formação para os professores.

Considerações Finais

Os resultados obtidos e analisados nas narrativas dos professores da Escola Municipal Margarida Maria Alves sinalizam para duas situações: primeiro, que a escola mesmo localizada no campo ainda segue um currículo urbano, deixando ausente as discussões da cultura local e os saberes dessa população presentes no currículo escrito. Segundo, que os professores, apesar do currículo eurocêntrico, propõem em suas disciplinas discussões e atividades sobre as

questões afro-brasileira e africana no currículo praticado em sala de aula, mesmo que muitas vezes aconteçam de forma esporádica e em determinados conteúdos.

Compreendemos que para ter uma educação intercultural e antirracista nas escolas localizadas no campo é necessário que o currículo seja construído de acordo com a comunidade que a escola está situada. E que sejam visibilizados no currículo e na prática pedagógica dos professores em seu dia a dia a cultura local, costumes e saberes dessa população, que valorize a pluralidade dos sujeitos camponeses. Para isso, ‘os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas da terra ao longo de nossa história, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar, etc’ (ARROYO, 2007, p.167).

As entrevistas assinalam que no currículo praticado na Escola Municipal Margarida Maria Alves, apesar dos desafios que enfrentam no currículo escolar, os docentes procuram articular as relações étnico-raciais em suas aulas, mesmo que timidamente. Esses pequenos gestos podem ser indícios de práticas antirracistas que tentam romper com o paradigma dominante na produção do conhecimento no cotidiano da escola. As narrativas dos professores apontaram indícios que podem contribuir para o desenvolvimento de uma educação intercultural e antirracista para a população camponesa.

Referências

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 1977.

BAHIA. **Prefeitura Municipal de Amargosa. História da cidade de Amargosa - Ba**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Disponível em: 21 de mar. de 2021.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática Pedagógica e Formação de Professores**: João Francisco de Souza. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q> Acesso em: 01 de fev. de 2021.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belem, v. 0, n. 2, p. 298-318, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/51971/38773>. Acesso em: 20 abr. 2021.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EUGÊNIO, Benedito G. *et al.* Currículo e Relações Étnico-raciais: a Implementação da Disciplina “História da Cultura Afro-brasileira “no Município de Jequié/Bahia. **Revista E-Curriculum**, Jequié-Ba, v. 14, n. 04, p. 1288-1309, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29569/21864>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

EUGÊNIO, Benedito G; Milena L. Tamborrielo; Catiana Nery Leal; Maria do Socorro Pereira. **Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras dos anos iniciais**. In: SCHUTZ, Jenerton A. et al. Santo Ângelo: Metrics, 2021. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/fazer-es-educacionais-na-pluralidade-de-contextos>. Acesso em: 12 dez. 2021.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed.,1. Reimp. - Belo Horizonte: Autentica, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PREFEITURA DE AMARGOSA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. 4. ed. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Coimbra: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002.

SANTIAGO, ” **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>. Acesso em: 20 fev.2022.

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

A Lei 10.639/03, que modificou a Lei de Diretrizes da Educação, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica, significou um avanço significativo na inserção da temática da diversidade racial no currículo das escolas, possibilitando a discussão do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Segundo aponta Cavalheiro (2001) uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas um discurso, mas também nas práticas dos professores as diferenças raciais.

Nesta dissertação buscamos identificar as concepções de educação para as relações étnico-raciais presentes nas práticas curriculares dos professores/as da educação no campo das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes da Escola Margarida Maria Alves, do município de Amargosa-Ba. O interesse pela pesquisa se constituiu durante a graduação em Educação Física e as experiências nos projetos, estágios obrigatórios e em seguida como professora em duas escolas localizadas em espaços geográfico diferentes. Lecionar em duas escolas uma na zona rural e a outra na zona urbana me fizeram refletir e questionar sobre o currículo monocultural presente para ambas escolas, e sobre as questões de as RER serem abordadas apenas em datas comemorativas durante o ano letivo.

Com base na leitura geral dos resultados apontados nesta dissertação, identificamos nos documentos analisados e nas entrevistas narrativas dos professores possíveis indícios para uma educação intercultural e antirracista presentes nas práticas pedagógicas dos professores colaboradores. Os professores demonstraram que as relações étnico-raciais ainda são poucos exploradas nas práticas curriculares. Contudo, compreendem que precisam propor ações dentro da sala de aula e que a mudança para um currículo antirracista precisa estar presente na prática do professor, contribuindo para uma pedagogia das emergências, tal como propõe Gomes (2017).

Com base nos dados analisados nesta pesquisa evidenciamos a importância de continuarmos com pesquisas abordando as relações étnico-raciais nas escolas localizadas no

campo, e lutar para que os saberes do povo campesino não permaneçam ausentes no currículo e na prática pedagógica.

Acreditamos na importância e pertinência do desenvolvimento de outras pesquisas que discutem uma educação intercultural e a luta pela emergência das questões envolvendo a educação no campo e as relações étnico-raciais no currículo do município de Amargosa-BA. Todavia, é necessário discutir e problematizar que o processo de inclusão das RER deve acontecer em todas as ações que são desenvolvidas dentro do âmbito escolar. As populações que vivem no campo são pessoas dignas e que lutam pelos seus direitos. São pessoas que tem conhecimento, mas que não são valorizadas, estão excluídos do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Ana Maria de Barros. O termo de consentimento livre e esclarecido: desafios e dificuldades em sua elaboração. In: GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luísa Sandoval; ZICKER, Fábio. **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2008. Cap. 13. p. 207-209.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores (as) no campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BAHIA. **Prefeitura Municipal de Amargosa. História da cidade de Amargosa-Ba**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Disponível em: 21 de mar. de 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 1977.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). Prática Pedagógica e Formação de Professores: João Francisco de Souza. Recife: **Ed. Universitária da UFPE**, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00127.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2021.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 fev. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 19 de set. de 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q> Acesso em: 01 de fev. de 2021.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no campo. **Cadernos por uma educação no campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CALDART, Roseli S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli S. et al. [Orgs]. **Dicionário da Educação no campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5645284/caldart-roseli-a-escola-do-campo-em-movimento/8>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em: 23 de jun. de 2021.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) **somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 15-34, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982016000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 de jul. de 21.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc**, Campinas, v. 118, n. 33, p. 235-250, jan.mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pecb036-01&Itemid=30192. Acesso em: 23 de jun. de 2021.

Dados das escolas no município de Amargosa/Ba. <https://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo.html?id=35691&view=detalhes>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola/Eliane Cavalleiro (organizadora). -São Paulo: Selo Negro, 2001.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Benedito G. Eugênio. Campinas [s/n], 2009.

EUGÊNIO, Benedito G. *et al.* **Currículo e Relações Étnico-raciais**: a Implementação da Disciplina “História da Cultura Afro-brasileira “no Município de Jequié/Bahia. **Revista E-Curriculum**, Jequié-Ba, v. 14, n. 04, p. 1288-1309, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29569/21864>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

EUGÊNIO, Benedito G; Milena L. Tamborrielo; Catiana Nery Leal; Maria do Socorro Pereira. **Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras dos anos iniciais**. In: SCHUTZ, Jenerton A. et al. Santo Ângelo: Metrics, 2021. ISBN 978-65-89700-79-1

DOI 10.46550/978-65-89700-79-1. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/fazer-es-educacionais-na-pluralidade-de-contextos>. Acesso em: 12 de dez. 2021.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas. A Entrevista Narrativa e Suas Contribuições Para a Pesquisa em Educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 117-132, 2017. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260> Acesso em: 30 de abr. de 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “**Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’**: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004

FRANK, A. G.; YUKIHARA, E. Formatos alternativos de teses e dissertações (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086/2512>. Acesso em: 30 de out. de 2021.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. edição São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis Rj: Vozes, 2017. 153 p.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo Sem Fronteiras, Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 01 de mar. de 2021.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**.1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.: pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Bogotá - Colombia, v. 14, n. 02, p. 55-73, dez. 2015. Disponível

em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2356/1451>. Acesso em: 18 de nov. de 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [S.n.], jan. /fev. /mar. /abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

LEMOS, Girleide Tôrres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MATOS, Cleide Carvalho de. O currículo da Educação do Campo no contexto das legislações nacionais. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Breves - Pa, v. 5, n. 0, p. 01-23, 2020.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, M.C.; MONTENEGRO, J.L.A.; OLIVEIRA, L.L.N.A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2, jan.-dez. 2009; v. 29, n. 1, p. 174-190, jan.-jun. 2010.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2011. p. 35-62.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação no campo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em 28 set.2021.

MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Brasília: Cortez, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288 p.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, ago. 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticadospensados. **E-Curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10984>. Acesso em 27 de jul. de 21.

OLIVEIRA, Luiz F.; CANDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação intercultural e antirracista no Brasil. **Educação em Revista**, vol.26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238480398_Pedagogia_decolonial_e_educacao_antirracista_e_intercultural_no_Brasil. Acesso em: 14 de maio de 2021.

OLIVEIRA; Luiz Fernandes de; SILVA, Danielle Tudes Pereira. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos - SP, v. 11, n. 23, p. 07-19, Jan./abr. 2019.

OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMARGOSA. **Dados da cidade de Amargosa/Ba** <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/amargosa.html>. Acesso em :22 de nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal (**org.**). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, p. 871-894, dez. 2018.

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica no campo**. Brasília, 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. 4. ed. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 25 de jan. de 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 349 p.

- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 1-542.
- SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. **Educere**, São José do Rio Preto, v. 0, n. 0, p. 10661-10677, jun. 2017.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTIAGO, ” **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”:hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/319164>. Acesso em: 20 de fev.2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Coimbra: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/34598207>. Acesso em: 07 de jul. de 21.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Percepções da Diferença**. vol. 01. ed. Nove&Dez Criação e Arte, 2007.
- SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Pernambuco, v. 12, n. 0, p. 387-407, maio 2020.
- SILVA, Janssen Felipe da *et al.* Paradigmas da educação no campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5100>. Acesso em: 18 set. 2021.
- SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/570>. Acesso em: 12 fev.2021.
- SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set. /dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092/>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- SILVA, Petronília B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. **Anais IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, Salvador, 2006.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar**: um olhar através das epistemologias do Sul. / Filipe Gervásio Pinto da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação no campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOUZA, Thiana do Eirado Sena de; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Entrevista narrativa: dispositivo para a pesquisa em educação. In: MÜH, Eldon Henrique. **Sobre Teoria e prática**: Ensaio e narrativas de experiências narrativas formativas e pedagógicas. Passo Fundo: UPF, 2019. p. 224-238.

TARDIF, M. Saberes Professores e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459074010.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2021.

TORRES, Denise Xavier. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 set. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WANDERLEY, M. N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos.soc.agric**, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 1, 2009, p. 60-85.

WELLER, Wivian. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v14n2/1984-7289-civitas-14-02-0325.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

WELLER, Wivian; Zardo, Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista Faeeba**, p. 131-143, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444>. Acesso em: 16 jun. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 201 p.

APENDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Catiana Nery Leal

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Professor Drº Benedito Gonçalves Eugênio

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA:

As Relações Étnico-raciais no Currículo de uma Escola da Educação do Campo no Município de Amargosa-Ba.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Este tema deu início a partir de uma revisão sistemática com a finalidade de analisar de que maneira a temática das relações étnico-raciais vem sendo abordada na Educação Física Escolar nas produções científicas produzidas por meio de artigos, dissertações e teses no período de 2015 a 2020. As inquietações de investigação encontradas nos auxiliaram a situar esta pesquisa no campo dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo na educação do campo em uma escola no município de Amargosa-Ba.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

A pesquisa tem como objetivo analisar quais sentidos de educação para as relações étnico-raciais estão presentes nas práticas curriculares de professores/as da educação do campo das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Artes Inglês e Educação Física no município de Amargosa-Ba.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Entrevistas Narrativas com os professores.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Nos dias XX/YY/ZZ e AA/BB/CC.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30min

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO (X) MODERADO () ALTO ()

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os participantes poderão sentir constrangimento para realizar a entrevista, e relatar sua experiência acerca do assunto.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Deixar bem explícito a todo momento que se desejarem desistir da participação na pesquisa não serão impedidos, e nem sofrerá penalizações por esta decisão.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A pesquisa permitirá um ambiente confortável para que os participantes possam se expressar, acerca dos seus pensamentos e opiniões sobre o que compreende sobre o assunto e como estes assuntos estão inseridos nas suas aulas.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

O município por meio desta pesquisa poderá compreender a forma que os professores compreendem as relações étnicos raciais, de como estão inseridos esse tema, conforme os resultados poderá pensar em intervenções que mobilize as escolas do campo e todo o município.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa? R: O pesquisador responsável o precisará ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? R: Nenhum. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br Página 3 Rubricas: Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente? R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável:

CATIANA NERY LEAL Endereço: 1ª TRAVESSA DO GRAVATÁ, Nº 22, BAIRRO SANTA RITA, AMARGOSA-BA. Fone: (75)988279136 / E-mail: CATIANANERY@GMAIL.COM

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB) Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091. Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

AMARGOSA, Clique aqui para inserir uma data.

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital (Se for o caso) Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié (73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br Página 4 Rubricas:

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/AS PROFESSORES/AS

1. O que você compreende por educação das relações étnico-raciais e por História e Cultura Afro-Brasileira?
2. Você acha importante ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira na escola? Por quê?
3. Qual sua opinião sobre a existência de uma lei (10.639/03) que tornou obrigatório o ensino de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais na escola?
4. Quais referências você utiliza para trabalhar com conteúdo das relações étnico-raciais com seus estudantes?
5. Você recebeu algum material específico para trabalhar com esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira) nas suas aulas? Que materiais? Como você utilizou esse material?
6. Se não houvesse a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, você se sentiria motivado (a) a tratar esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira) em suas aulas? Por quê?
7. Em seu curso de licenciatura houve alguma disciplina ou discussão sobre as relações étnico-raciais?
8. Você poderia elencar os conteúdos trabalhados por você sobre esses componentes curriculares (História e Cultura Afro-Brasileira)? Por que esses e não outros?
9. Os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira são abordados em que momento e de que forma em sua disciplina? São dedicadas quantas horas-aulas ou aulas?
10. De que forma sua disciplina pode contribuir com uma educação antirracista?
11. Os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira estão presentes nos livros didáticos que você utiliza? Se sim, que em momento do livro ele aparece?
12. Há algum material específico que você utiliza para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira? Se sim, quais?
13. Você procura outros materiais que lhe servem no trabalho com os conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira? Quais?
14. Descreva as atividades que você realiza ao tratar dos conteúdos dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira.
15. Como você desenvolve essa temática nas suas aulas?
16. Você sente alguma dificuldade em tratar dessa temática na sala de aula? Qual(is)?
17. A que você atribuiria essa(s) dificuldade(s)?