

A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado em uma escola no campo

Benedito Eugênio^{1*} , Catiana Nery Leal¹ 

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

*Autor de correspondência: dodoeugenio@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta os 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, Ciências 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.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo
Educação no campo
Prática Pedagógica
Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

The article presents the results of a research on ethnic-racial relations in the curriculum of a rural school. The objective was to identify how contents of Afro-Brazilian and African history and culture are worked by teachers of the Portuguese Language, History, Science and Arts subjects at Escola Municipal Margarida Maria Alves, located in the city of Amargosa-Ba. For the production of data, we carried out a qualitative research, of the case study type, using the semi-structured interview. The data were organized according to the content analysis technique and allow us to point out that the teachers' pedagogical practices show signs of an intercultural education for peasant students.

KEYWORDS:

Curriculum
Ethnic-Racial Relations
Pedagogical Practice
Rural education

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre las relaciones étnico-raciales en el currículo de una escuela rural. El objetivo fue identificar cómo los contenidos de historia y cultura afrobrasileña y africana son trabajados por profesores de las asignaturas de Lengua Portuguesa, Historia, Ciencias y Artes de la Escuela Municipal Margarida Maria Alves, ubicada en la ciudad de Amargosa-Ba. Para la producción de datos, realizamos una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso utilizando la entrevista semiestruturada. Los datos fueron organizados según la técnica de análisis de contenido y permiten señalar que las prácticas pedagógicas de los docentes muestran señales de una educación intercultural para estudiantes rurales.

PALABRAS-CLAVE:

Currículo
Educación en el campo
Práctica Pedagógica
Relaciones étnico-raciales

SUBMETIDO: 14 de agosto de 2022 | **ACEITO:** 11 de novembro de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de dezembro de 2022
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

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 comporão 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, nele também está presente a concepção de sociedade (EUGÊNIO, 2009, 2016; 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 seu elemento 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, o currículo é abordado por meio da proposta de Sacristán (2000). Este estudo foi realizado no município de Amargosa-Ba, que pertence ao território de identidade Vale do Jiquiriçá. A pesquisa foi realizada 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 a 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 a 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: a) As concepções de relações étnico-raciais de professores de uma escola no campo e b) 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); Eugênio *et al* (2021); Candau (2016); Santiago e Batista Neto (2016), Gomes (2010); Sacristan (2000); Sacristan e Gomez (1988); Eugênio (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.

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.

Compreendemos 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 da cultura, da 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 pros 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 [...] (Profa. 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[...] (Prof. 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. 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 Eugênio *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".

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. Joaquim).

De acordo com Eugênio *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 resalta 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. 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”.

A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado

Eugênio (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 na perspectiva do currículo prescrito para a educação básica urbanocêntrico e consubstanciado no livro didático e na BNCC. Contudo, nas entrevistas com os docentes é possível identificar indícios de possibilidades de uma educação intercultural.

Gomes (2010, p. 102) aponta que a escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro para a 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 (Profa. 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. 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”.

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. 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. 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 Bibliográficas

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. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622007000200004>

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>. Acesso em: 21 mar. de 2021.

BAHIA. Prefeitura Municipal de Amargosa. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/historico>. Acesso em: 25 de out. 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 fev. de 2021.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar- aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belém, 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 G. O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano em uma escola municipal de Belo Horizonte. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

EUGÊNIO, Benedito G. **Políticas curriculares para o ensino médio no estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. DOI: <https://doi.org/10.47749/t/unicamp.2009.469618>

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 nov. de 2021.

EUGÊNIO, Benedito G. *et al*. Formação docente e relações étnico-raciais nas narrativas de professoras dos anos iniciais. In: SCHUTZ, Jenerton A. *et al*. **Fazeres docentes na pluralidade de contextos**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. Disponível em: <https://editorametrics.com.br/livro/fazeres-educacionais-na-pluralidade-de-contextos>. Acesso em: 12 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.46550/978-65-89700-79-1>

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. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022003000100012>

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>

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.

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. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2002. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

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, 2014. DOI: <https://doi.org/10.47749/t/unicamp.2014.936043>