

Currículo e relações étnico-raciais em uma escola no campo no município de Amargosa-Ba

Benedito Gonçalves Eugenio^{1*} , Catiana Nery Leal¹ , Fatima Moraes Garcia¹ 

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

*Autor de correspondência: dodoeugenio@gmail.com

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. As análises foram realizadas por meio da leitura do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Ensino dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes. Os documentos curriculares analisados apontam 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 adota nas escolas do campo um currículo urbano. Algumas ações inseridas no plano de ensino dos professores indicam que os conteúdos referentes às relações étnico-raciais, estão presentes no cotidiano da escola, ainda que de forma bem tímida, sobressaindo-se na disciplina de História.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo
Educação no campo
Relações Étnico-Raciais

KEYWORDS:

Curriculum
Ethnic-Racial Relations
Rural education

ABSTRACT

This article presents an analysis of the school curriculum in the countryside and the ethnic-racial relations in the municipality of Amargosa-Ba, a municipality located in the identity territory of the Jiquiriçá Valley. The locus of the research was the municipal school Margarida Maria Alves. The analyzes were carried out by reading the Political-Pedagogical Project and the Teaching Plans of the Portuguese Language, History, Science and Arts teachers. The curriculum documents analyzed point to evidence that education in the countryside of the municipality is being worked with the paradigm of education in the functional field, because it recognizes the differences, however, the municipality still adopts an urban curriculum in rural schools. Some actions included in the teachers' teaching plan indicate that the contents referring to ethnic-racial relations are present in the daily life of the school, albeit in a very timid way, standing out in the discipline of History.

PALABRAS-CLAVE:

Currículo
Educación rural
Relaciones étnico-raciales

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis del currículo escolar rural y de las relaciones étnico-raciales en el municipio de Amargosa-Ba, municipio ubicado en el territorio identitario del Vale do Jiquiriçá. El lugar de la investigación fue la escuela municipal Margarida Maria Alves. Los análisis se realizaron a partir de la lectura del Proyecto Político-Pedagógico y de los Planes de Enseñanza de los profesores de las disciplinas de Lengua Portuguesa, Historia, Ciencias y Artes. Los documentos curriculares analizados apuntan a evidenciar que la educación en el campo del municipio está siendo trabajada con el paradigma de la educación en el campo funcional, pues reconoce las diferencias, sin embargo, el municipio aún adopta un currículo urbano en las escuelas rurales. Algunas acciones insertas en el plan de enseñanza de los profesores indican que los contenidos referentes a las relaciones étnico-raciales están presentes en el cotidiano de la escuela, aunque de forma muy tímida, destacándose en la disciplina de Historia.

SUBMETIDO: 08 de julho de 2023 | **ACEITO:** 20 de dezembro de 2023 | **PUBLICADO:** 21 de dezembro de 2023

© ODEERE 2023. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

Este artigo aborda o currículo para a educação das relações étnico-raciais em uma escola no campo no município de Amargosa. É resultado de uma pesquisa mais ampla sobre currículo e diversidade étnico-racial para a educação básica. Para a conceituação de currículo nos apoiamos nas contribuições de Gimeno Sacristan (2000) e Lopes e Macedo (2011).

De acordo com Sacristan (2000):

[...][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-nos 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 (2000) 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 pode ser definido como as experiências de aprendizagem planejadas, ou seja, a seleção e organização do que é considerado 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 (EUGENIO; LEAL, 2022). Neste artigo, adotamos uma perspectiva crítica para a análise do currículo articulada com as contribuições do grupo Colonialidade/Modernidade latino-americana e das epistemologias do sul proposta por Boaventura de Sousa Santos, construtos empregados em muitas pesquisas sobre as relações étnicas, a exemplo de Ferreira; Santana; Verastegui (2022); Santana; Santos; Ferreira (2022) e Santos; Eugenio (2023).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada no município de Amargosa-Ba, 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 Alves¹, 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

¹ Nome fictício atribuído à escola.

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. A escolha por essas disciplinas foi em virtude da disponibilidade por parte dos docentes em participar das entrevistas. Também foram analisados o Projeto Político-Pedagógico da escola 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 da Leitura flutuante, a Codificação e a Categorização.

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

Ramos & Cunha (2018) 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).

Em concordância com Ramos e Cunha (2018), as discussões curriculares são amplas e necessita de muito debates nas escolas, a RER é uma delas. Nesse caso, é preciso também, no caso da instituição por nós estudada, uma articulação com a educação do campo. Entendemos que a educação do campo agrega toda uma diferença e envolve um conjunto de sujeitos cada um com sua especificidade, cujos conhecimentos devem ser considerados na construção curricular cotidiana.

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.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 campestre 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 campestres 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 campestres 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 campestre 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 campesino 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 campesino 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 vigore 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 campesinos 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 campesinos, 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 campesino 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, defendem 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 RER 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 RER. 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 campesinos, 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 precisam ser visibilizados e expandidos. 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.

O paradigma da educação no campo funcional defende 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 será possível ter uma educação integral 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. 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. 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 campestres.

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

O projeto político-pedagógico da escola

Neste documento ressaltamos qual o objetivo para a escola e qual a concepção sobre a RER 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 campestre. 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 (Escola Margarida M. Alves, 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 tríplice 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 locus da pesquisa:

[...] 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 (Escola Margarida M. Alves, 2018, p.05).

De acordo com o PPP da escola, assinala o principal 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 (Escola Margarida M. Alves, 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 (Escola Margarida M. Alves, 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 (Escola Margarida M. Alves 2018, p..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 RER, 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 essas discussões. Desse modo, a RER na educação no campo, deve ser pensada 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 RER e sobre a EC identificada nos planos de ensino dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Artes.

Os planos de ensino dos professores

Sobre os Planos de Ensino (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.

Os planos de ensino estão organizados todos os conteúdos que os professores abordam em suas áreas de ensino, como eles abordam esses conteúdos e os recursos didáticos necessário para as aulas e logo a seguir colocá-los em práticas. O principal objetivo do PE é organizar todo conteúdo que será trabalhado durante o ano letivo, durante 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), 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.

Os documentos curriculares analisados evidenciam elementos que nos permitem inferir que a educação das relações étnico-raciais no cotidiano da escola pesquisada é trabalhada 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 políticas 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).

Alterar a lógica da dominação colonial no currículo é uma das grandes dificuldades a serem enfrentadas pelas instituições escolares. Para isso, a educação das relações étnico-raciais tem muito a contribuir com a construção de práticas curriculares decoloniais.

Considerações finais

A intenção, neste artigo, não é estabelecer uma dicotomia entre práticas curriculares funcionais e interculturais, uma vez que dada a complexidade do processo pedagógico, essa classificação nem sempre se torna exequível. As análises realizadas nos documentos curriculares da escola sinalizam que foi possível identificar no Plano de Ensino dos professores questões sobre as relações étnico-raciais e a concepção de educação no campo nos documentos.

No Projeto Político-Pedagógico, que ainda se encontrava em processo de reformulação no momento de realização da pesquisa de campo, escola, foi possível identificar questões voltadas para a educação no campo, mas não localizamos nenhuma questão voltada para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula.

Observamos nos documentos analisados indícios de que a escola Margarida Maria Alves desenvolve uma prática educacional 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.

Referências

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

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

BENEVIDES, Maria 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

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. 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>

CANDAU, Vera 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>

CANDAU, Vera M. F. 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/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>

EUGENIO, Benedito; LEAL, Catiana N. A educação das relações étnico-raciais no currículo praticado de uma escola do campo. **Odeere**, vol.7, n.03, p. 167-180, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/11207>.

FERREIRA, Maria de F. A.; SANTANA, José V. J.; VERASTEGUI, Rosa L. Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre a branquitude e o racismo na escola. **Odeere**, vol.7, n. 2, p.50-70. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v7i2.11086>

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

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

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

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MOLINA, Mônica C. FREITAS, Helena C. A. 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>

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

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>.

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>

RAMOS, Jéssica R. S. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, p. 871-894, dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ramos-cunha.pdf>

SANTANA, José V.J.; SANTOS, Vilmar J.; FERREIRA, Maria de F.A. Colonialidade, relações raciais e o ensino de Geografia: reflexões a partir das epistemes decoloniais. *Odeere*, vol. 7, n.2, p.71-92, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v7i2.11088>

SANTOS, Boaventura S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Juliana B; EUGENIO, Benedito. Práticas pedagógicas e a educação das relações raciais na Escola Quilombola Alto Alegre: uma perspectiva intercultural. **Cenas Educacionais**, Caetité-Bahia -Brasil, v.6, n.e13165, p.1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/13165/11107>

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. 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. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>

SCHEWTSCHIK, Annaly. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. **Anais** do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, Fortaleza, 2017.

SILVA, Filipe G. P. 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. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, Janssen F. 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>

SOUZA, Murilo 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. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20161>

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>

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. 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/>.

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, Maria N. B. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, vol.

17, nº 1, p. 60-85, 2009.
<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308>

Disponível em: