



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO DISTRITO DE  
HUMILDES EM FEIRA DE SANTANA/BAHIA**

**Maria Fernanda da Silva Pereira Santos de Andrade**

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA  
2022**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO DISTRITO DE  
HUMILDES EM FEIRA DE SANTANA/BAHIA**

**Maria Fernanda da Silva Pereira Santos de Andrade**  
Pedagogia  
Universidade Federal da Bahia, 2006

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

**Orientador:** Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA  
2022**

A554e Andrade, Maria Fernanda da Silva Pereira Santos de

Educação para as relações étnico-raciais no projeto político pedagógico de uma escola do campo localizada no distrito de Humildes em Feira de Santana/Bahia. / Maria Fernanda da Silva Pereira Santos de Andrade. -- Feira de Santana, 2022.

87 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.

Orientador: Frederik Moreira dos Santos

Inclui apêndice - Produto Educacional: “A cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do campo”

1. Discriminação na educação - Brasil. 2. Educação para a diversidade. 3. Prática de ensino. 4. Relações étnico-raciais - Educação. I. Santos, Frederik Moreira dos. II. Título.

CDU 376.74

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGECD  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E  
DIVERSIDADE - PPGECD**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO  
LOCALIZADA NO DISTRITO DE HUMILDES EM FEIRA DE  
SANTANA/BAHIA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado  
Maria Fernanda da Silva Pereira Santos de Andrade

Aprovada em: 29 de junho de 2022

---

Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Orientador

---

Prof. Dra. Rita de Cácia Santos Chagas  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Interno

---

Prof. Dra. Ana Paula Inácio Diório  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. José Guilherme Franco Gonzaga  
Universidade Federal do Pampa  
Examinador Externo

## DEDICATÓRIA

*In memoriam*

Ao meu pai, Milton Pereira dos Santos, exemplo de força, garra, perseverança e coragem;

Aos meus avós maternos Brasilina e Astério, fortalezas da nossa família;

Aos meus avós paternos Celenita e Arlindo; pela dedicação com os netos e netas;

À minha querida tia Maria Augusta, que com a sua perseverança e garra nos mostrou a força de quem amava viver a vida e em auxiliar o próximo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus;

Às Forças da Natureza, que nunca me deixaram desistir desta caminhada;

Ao meu esposo, Carlos Ramiro, pelo companheirismo e apoio tão necessários para essa caminhada e na compreensão de exercer seu papel de pai e o de mãe, quando da minha ausência, para cuidar dos nossos filhos;

Aos meus filhos Maria Antônia e Carlos Milton pela compreensão da minha ausência em muitos momentos de suas vidas na construção deste trabalho;

À minha mãe, Maria das Graças, por sempre acreditar no meu potencial;

Ao meu irmão, Luiz Astério, o primeiro que acreditou na minha vontade de continuar os estudos e me deu o incentivo financeiro para que eu pudesse em concomitância dos estudos escolares participar de um cursinho pré-vestibular para ajudar no ingresso numa universidade;

À Simone Barbosa, que na época enquanto Coordenadora do Núcleo Territorial de Educação de Feita de Santana –NTE 19 concebeu-me a autorização necessária para que hoje eu pudesse (re) iniciar a minha jornada acadêmica;

À Mayne Cerqueira, colega do mestrado, servidora pública da instituição, que carinhosamente sempre nos atendeu apontando os encaminhamentos necessários;

À professora Dra. Luiza Ramos, por sua delicadeza em nos atender e dirimir dúvidas acadêmicas a respeito dos conteúdos de sua disciplina mesmo quando já não éramos sua discente. Pessoa especial e acolhedora no seu ofício de ensinar;

À professora Dra. Rita de Cácia Santos Chagas, que com ela muito aprendi a essência do que é ensinar ao me proporcionar participar de suas aulas no meu tirocínio docente;

À professora Dra. Ana Paula Inácio Diório, pela oportunidade em ter sido discente em sua disciplina no caminhar deste trabalho;

Ao professor Dr. José Guilherme Franco Gonzaga, pelo aceite do convite em participar da minha banca. Muito grata por tê-lo aceite;

E por fim, e não menos importante, ao meu orientador professor Dr. Frederik Moreira dos Santos, que por sua paciência e atenção conferidas ao meu trabalho (mesmo em dias de descanso e ou feriados) sempre esteve a minha disposição para dirimir quaisquer dúvidas em relação a construção do mesmo;

E por fim, a todos àqueles e àquelas que de forma direta e indireta contribuíram nessa caminhada.

## EPÍGRAFE

### Caçador de Mim

Milton Nascimento

Composição: Luís Carlos Sá / Sérgio Magrão.

Por tanto amor  
Por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz  
Manso ou feroz  
Eu, caçador de mim

Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar  
Longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim

## **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO LOCALIZADA NO DISTRITO DE HUMILDES EM FEIRA DE SANTANA/BAHIA**

**RESUMO:** O presente estudo analisa a promoção do ensino voltado para as relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola do campo, localizada no Distrito de Humildes na cidade de Feira de Santana/Bahia. Partiu de uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e teve objetivos de cunhos exploratórios-descritivos, sendo o objetivo geral: analisar como a educação para as relações étnico-raciais é e ou está abordada no projeto político-pedagógico de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Bahia. As análises realizadas no PPP da escola do campo pesquisada tiveram a princípio o conhecimento sobre o que é um PPP, falando sobre o seu conceito, base legal e princípios norteadores, perpassando pelos elementos básicos e necessários a construção do mesmo até fazermos um apanhado geral do PPP da escola do campo pesquisada. Este por sua vez, analisado sobre o recorte da promoção do ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola do campo, trazendo a priori as discussões sobre a importância de se fazer a lei federal 11 645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país com temas referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas. A pesquisa revelou que a abordagem das temáticas propostas pela lei 11 645/08 no PPP da escola do campo é de extrema importância a partir do momento que reflete o quanto a escola do campo está comprometida a superar os racismos e as colonialidades presentes nela bem como também demonstrou a importância da escola do campo reconhecer os sujeitos que são atendidos pela mesma e da importância de se oferecer um ensino pautado na educação do campo, trazendo o protagonismo dos sujeitos do campo para dentro dos aparatos didático-pedagógicos da instituição. Por fim, indicamos um Projeto Educativo como produto educacional a fim de difundir a promoção de um ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais nas escolas do campo.

**Palavras-chave:** educação; protagonismo; fortalecimento; racismo.



## **EDUCATION FOR THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF A FARMER FIELD SCHOOL LOCATED IN THE DISTRICT OF HUMILDES IN FEIRA DE SANTANA – BAHIA**

**ABSTRACT:** The present study analyzes the promotion of education focused on ethnic-racial relations in the Political-Pedagogical Project (PPP) of a rural school, located in the Humildes District in the city of Feira de Santana/Bahia. It started from a qualitative approach, of the descriptive type and had exploratory-descriptive objectives, the general objective being: to analyze how education for ethnic-racial relations is and or is addressed in the political-pedagogical project of a rural school located in the Humildes District in Feira de Santana/Bahia. The analyzes carried out in the PPP of the field school researched had, at first, the knowledge about what a PPP is, talking about its concept, legal basis and guiding principles, going through the basic and necessary elements for its construction until we make an overview of the PPP of the field school surveyed. This in turn, analyzed on the cut of the promotion of education aimed at strengthening ethnic-racial relations in rural schools, bringing a priori discussions about the importance of making federal law 11 645/08, which deals with the mandatory of teaching in the school curricula of all public and private schools in the country with themes related to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. The research revealed that the approach of the themes proposed by law 11 645/08 in the PPP of the rural school is extremely important from the moment it reflects how much the rural school is committed to overcoming the racism and colonialities present in it as well as also demonstrated the importance of the rural school to recognize the subjects that are served by it and the importance of offering a teaching based on rural education, bringing the role of rural subjects into the didactic-pedagogical apparatus of the institution. Finally, we indicate an Educational Project as an educational product in order to spread the promotion of teaching aimed at strengthening ethnic-racial relations in rural schools.

**Key words:** education; protagonism; strengthening; racism.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

COA – Cadernos de Objetivos de Aprendizagem

COVI-19 – Novo Coronavírus

DCN's para o EREER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DCN's EB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

D 01 – Docente 01

D 02 – Docente 02

D 03 – Docente 03

EF – Ensino Fundamental

EF I – Ensino Fundamental I

E I – Educação Infantil

ERER – Ensino para as Relações Étnico-Raciais

G – Gestor (a)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MF – Marco Referencial

MO – Marco Operacional

MR – Marco Referencial

MS – Marco Situacional

PME – Plano Municipal de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação da cidade de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Mapa da Cidade de Feira de Santana .....	18
<b>Figura 2-</b> Território de identidade Portal do Sertão.....	19
<b>Figura 3-</b> Distritos de Feira de Santana .....	20
<b>Figura 4-</b> Mapa de localização do distrito de Humildes.....	20
<b>Figura 5-</b> Quantidade de escola do campo por distrito.....	21
<b>Figura 6-</b> Imagens da escola do campo pesquisada .....	22

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	18
<b>3 O PPP DA ESCOLA DO CAMPO SOB À LUZ DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	25
<b>4 A IMPORTÂNCIA DA LEI 11 645/08 PARA O FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DO CAMPO</b> .....	30
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	41
<b>6 ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA DO CAMPO MUNICIPAL PESQUISADA</b> .....	44
6.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITO, BASE LEGAL E PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	44
6.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS BÁSICOS E APANHADO GERAL DO PPP DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA.....	48
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>APÊNDICE A - DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	81

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo, a educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo, localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Bahia.

Surgiu das inquietações advindas do nosso fazer profissional, enquanto docente da rede pública municipal de ensino da cidade de Feira de Santana/Bahia que exerce as suas funções em uma escola do campo na referida cidade e que durante o realizar de nossas atividades laborais percebemos o silenciamento tanto das temáticas referentes a lei federal 11 645/08 quanto da especificidade da população atendida pela instituição do campo, nas práticas educativas desenvolvidas pela mesma, bem como na escrita do próprio Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

Diante desta realidade vivenciada em nosso cotidiano escolar fomos motivados a propor o seguinte problema de pesquisa: como a educação para as relações étnico-raciais é e ou está abordada no PPP de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Bahia?. Trazendo o PPP como um dos objetos de análise deste estudo por compreendê-lo, enquanto um documento referencial pedagógico de grande relevância da instituição, principalmente se o configurarmos como um micro currículo a ser seguido por todo o coletivo da escola, com o diferencial de ter como uma de suas principais características a sua construção de forma coletiva, e assim, pelo menos trazer na teoria os diferentes olhares dos sujeitos pertencentes a mesma sobre os diversos aspectos geridos pela instituição.

Destarte, o presente trabalho partiu do seguinte objetivo geral: analisar como a educação para as relações étnico-raciais é e ou está abordada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Ba. E objetivos específicos: 1) descrever como as questões pertinentes a cultura afro-brasileira e indígena é abordada no projeto político-pedagógico de uma escola do campo a partir da legislação vigente; 2) identificar de que forma o projeto político-pedagógico de uma escola do campo aborda temas e ou ações pedagógicas referentes ao seu território e de sua comunidade; 3) elaborar uma

proposta de Projeto Educativo voltado para a promoção da difusão e o fortalecimento do ensino voltado para as relações étnico-raciais.

Em busca de responder o problema da pesquisa e alcançar os objetivos propostos pelo presente trabalho é que partimos de uma metodologia de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003), e de objetivos de cunho exploratórios-descritivos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Tivemos como objeto de análise descritiva deste trabalho, o PPP da escola do campo, pesquisada sob à luz da promoção do ensino voltado para as relações étnico-raciais. Com a intencionalidade de buscar identificar de que forma a escola do campo pesquisada aborda questões e ou ações educativas voltadas para o fortalecimento da diversidade étnico-racial, já que existe a obrigatoriedade de se fazer a lei federal 11 645/08, que fala sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país.

Deste modo, trouxemos uma discussão a princípio sobre o que é um Projeto Político-Pedagógico, seu conceito, base legal e princípios norteadores com base em Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001), em seguida, abordamos esses mesmos autores quando versam sobre os elementos básicos e essenciais para a construção de um PPP, bem como fizemos um apanhado geral sobre o mesmo da escola do campo pesquisada, elencando cada tópico apresentado, sob à luz das discussões trazidas por estes autores, e, fazendo um recorte da promoção do ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais, procuramos no PPP da escola pesquisada por palavras-chave, sendo estas as identificadas: raça, racismo, preconceito, diversidade étnico-racial, discriminação, negro, indígena, índio, África, africano (s), afro-brasileiro (s), com a finalidade de identificar de que forma o mesmo trata/aborda questões inerentes a promoção do ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola do campo pesquisada.

Assim, trouxemos a importância da criação da lei 11 645/08 contra as colonialidades presentes na educação, para isto, trazendo autores como Quijano (2009), Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2007,2009), bem como discutindo o papel relevante da escola do campo enquanto território composto por uma multiplicidade de sujeitos que conferem identidade a essa escola, apoiada entre outros autores, em Molina e Sá (2012).

A metodologia utilizada por este trabalho buscou refutar ou não a seguinte hipótese: sendo a escola do campo moldada no modelo eurocêntrico de ensino, então, esse modelo de ensino reverbera tanto em seus currículos, inclusive na construção do PPP da unidade escolar, quanto nas práticas pedagógicas dos seus professores e professoras, favorecendo o silenciamento dos temas pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na instituição.

Com a exigência da elaboração de um produto educacional pelo Programa de Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB, indicamos um Projeto Educativo que possa favorecer e promover a difusão e o fortalecimento do ensino voltado para as relações étnico-raciais nas escolas do campo.

Destarte, o presente trabalho está estruturado seguindo os seguintes capítulos:

A Introdução faz um apanhado geral das motivações e interesses da pesquisadora para a realização deste trabalho, indica o objeto de estudo, a problemática, o problema, objetivos e a hipótese do mesmo. Aponta a metodologia utilizada e as análises realizadas, bem como apresenta o produto educacional proposto para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

No capítulo II, apresentamos o campo de pesquisa de realização deste trabalho. Descrevemos a escola do campo pesquisada, sua localização geográfica e os sujeitos atendidos.

Nos capítulos III e IV trazemos as discussões teóricas deste trabalho. Falamos da importância da construção de um PPP que valorize as diversidades e diferenças presentes na educação, e aprofundamos os estudos desta pesquisa em relação a importância da lei 11 645/08 se fazer valer no currículo da escola do campo, enquanto um instrumento vital de superação dos racismos contra as populações negras e indígenas no espaço escolar e das colonialidades presentes nela. Trazendo a essência da especificidade da identidade da escola do campo ao apresentar uma discussão acerca da importância que na mesma se faça presente uma educação do campo, que valorize e traga a realidade de vida dos sujeitos atendidos pela escola nos aparatos didático-pedagógicos da instituição.

O Capítulo V por sua vez está reservado para a Metodologia do trabalho. Discorrendo sobre a abordagem e o tipo da pesquisa utilizada bem como



apresentamos os autores utilizados para as análises realizadas no PPP da escola do campo pesquisada.

Já o capítulo VI, apresentamos as análises realizadas no PPP da escola municipal pesquisada. Primeiro, em relação ao conceito, base legal e princípios norteadores de um PPP em seguida, sob o apanhado geral da mesma, fazendo um recorte da promoção de um ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola do campo e por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa ora apresentada foi realizada numa escola do campo localizada no distrito de Humildes, pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia. Com base em Minayo, Cruz Neto (1994) concebe o campo de pesquisa “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço e que representa uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o seu objeto” (p. 53).

Sendo assim, no caso em específico desta pesquisa, que tem como objeto de estudo a educação para as relações étnico-raciais no PPP de uma escola do campo, localizando-se em um distrito pertencente ao município de Feira de Santana, Bahia, começaremos a apresentação do nosso estudo fazendo um apanhado geral da referida cidade, adentrando sobre a especificidade geográfica em que a escola está situada, o distrito de Humildes, para assim trazer um recorte mais específico sobre a mesma.

Feira de Santana fica localizada no estado da Bahia e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) a sua área territorial corresponde a cerca de 1 304 325 Km<sup>2</sup> e está localizada a cerca de 108 km da capital Salvador.

**Figura 1-** Mapa da Cidade de Feira de Santana



Fonte: Matos *et al* (2017)

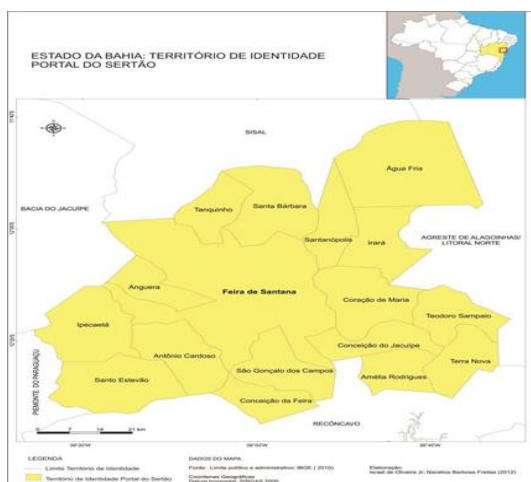
Reconhecida por ser a 2<sup>a</sup> (segunda) maior cidade do Estado, possuindo aproximadamente uma população estimada em 624 107 pessoas em 2021, Feira de Santana teve sua origem, segundo Teles (2020) nos informa, numa Fazenda, tendo tido como principal característica ter sido pouso de gado bovino que eram transportados pela região. Sendo que em 1732 (mil setecentos e trinta e dois) parte

da fazenda, denominada Santana dos Olhos d' Água, foi doada para a construção de uma capela dedicada a Sant' Ana e São Domingos, dando origem a igreja que atualmente é a Catedral de Santana e, segundo nos informa o PME (2016) do município, localiza-se no local onde se iniciou a formação de um aglomerado de casas onde posteriormente sediou uma feira que comercializava alimentos, animais, entre outros produtos, consolidando a atividade econômica que atualmente é significativamente importante para o setor econômico da cidade.

Em respeito ainda a sua importância econômica, a cidade Feira de Santana tem o maior entroncamento rodoviário do Norte e Norte-Nordeste do Brasil ao ser rodeado por 04 (quatro) grandes vias: a BR 116, BR 324, BR 101 e BA 502, possibilitando assim acesso a todas as regiões do país. Já em relação a sua posição geográfica, a cidade limita-se ao norte com os municípios de Tanquinho, Santanópolis e Santa Bárbara; ao leste, com Coração de Maria e Conceição do Jacuípe; ao sul, com Ipecaetá, Antonio Cardoso, e São Gonçalo dos Campos e ao oeste, Anguera e Serra Preta (TELES, 2020).

É uma cidade com grandes proporções territoriais. Está inserida no Território de Identidade Portão do Sertão, conforme decreto nº 12 354/2010 que institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências, e é popularmente conhecida como a Princesinha do Sertão.

**Figura 2-** Território de identidade Portal do Sertão

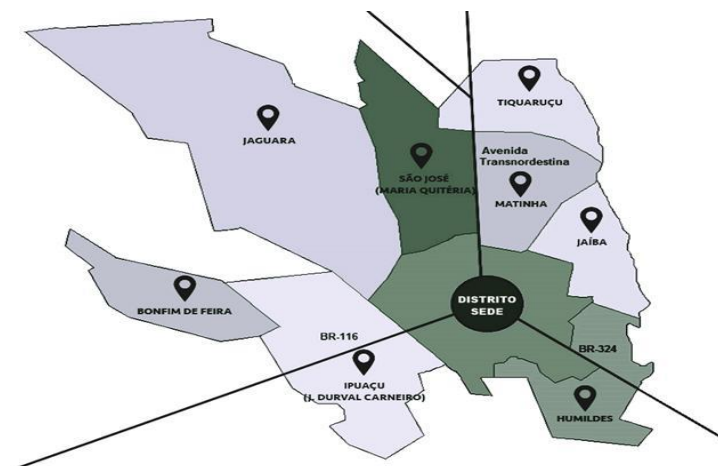


Fonte: PME (2016)

É constituída por 09 (nove) distritos, sendo eles: Feira de Santana (sede) e 08 (oito) localizadas no espaço rural: Bonfim de Feira, Governador João Durval Carneiro

(antigo Ipuacu), Humildes, Jaguará, Maria Quitéria (antigo São José), Matinha e Tiquarucu (antigo São Vicente). Conforme podemos verificar no mapa abaixo:

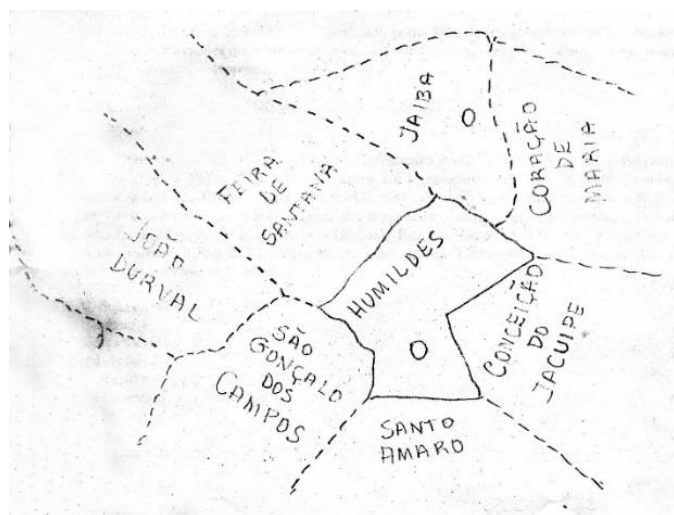
**Figura 3-** Distritos de Feira de Santana



Fonte: Favela É Isso Aí (2020)

E é num desses 08 (oito) distritos localizados na zona rural de Feira de Santana que a escola pesquisada por este trabalho faz parte: o distrito de Humildes. Dentre um dos seus aspectos geográficos, o distrito de Humildes está localizado à margem da BR 101 e 324, limitando-se ao norte por Feira de Santana e São Gonçalo dos Campos; ao sul, São Gonçalo dos Campos e Santo Amaro; ao leste, Coração de Maria, Conceição do Jacuípe e Santo Amaro e oeste, São Gonçalo dos Campos.

**Figura 4-** Mapa de localização do distrito de Humildes



Fonte: <https://distritodehumildes-fsa.blogspot.com/p/historia-de-humidls.html>

Tem como vista principal a Matriz de Nossa Senhora dos Humildes, cercada de grades de ferro, bem ao estilo português, no centro de uma larga rua em forma de praça. Ademais, a construção da igreja de Nossa Senhora de Humildes está correlacionada a origem do nome do distrito.

Durante as pesquisas realizadas sobre o Distrito de Humildes, descobrimos um blog que fala sobre a referida região e que está disponível no link <https://distritodehumildes-fsa.blogspot.com/p/historia-de-humidls.html> em 2022. Construído pela equipe pedagógica de uma das inúmeras escolas localizadas em Humildes, o mesmo discorre sobre toda a construção histórica da região. Um compilado de informações riquíssimas de um trabalho cuidadoso realizado pelos mesmos e que estão acessíveis facilmente na internet para quem desejar aprofundar conhecer sobre a origem do lugar em todos os seus aspectos: históricos, sociais, demográficos, geográficos, hidrográficos, religioso entre outros.

Sendo parte de uma das 16 (dezesesseis) unidades escolares pertencentes a este distrito, num total de 90 (noventa) distribuídas entre os 08 (oito) distritos, a escola do campo pesquisada participe deste trabalho faz parte de um distrito que possui o maior número de escolas localizadas na zona rural, como podemos verificar na figura abaixo:

**Figura 5-** Quantidade de escola do campo por distrito

QUANTIDADE DE ESCOLA DO CAMPO POR DISTRITO									
DISTRITO	MARIA QUITÉRIA	MATINHA	TIQUARUÇU	JAGUARA	JAIBA	BONFIM	GOV. J. DURVAL	HUMILDES	TOTAL
REDE MUNICIPAL	19	11	11	11	11	7	7	16	90

Fonte: PME (2016)

Localizada nas proximidades da BR 324 e às margens de uma grande Avenida, a escola municipal do campo pesquisada atende estudantes das comunidades vizinhas e a 02 (dois) Povoados circunvizinhos a mesma, que por motivo de confidencialidade ética da pesquisa manteremos em anonimato.

A escolha por este campo de pesquisa se deu por ser esta a instituição em que fazemos parte enquanto docente efetiva da mesma, momento ao qual solicitamos o PPP da escola para análise desta pesquisa.

Para trazer os dados relativos a escola do campo pesquisada utilizamos principalmente os contidos no PPP da instituição e os levantados durante a nossa vivência cotidiana laboral. Sendo assim, apresentamos o campo de estudo desta pesquisa como “um palco de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados que propicia a criação de novos conhecimentos.” (CRUZ NETO, 1994).

Levando em consideração as informações trazidas pelo PPP da escola do campo pesquisada, o mesmo nos informa que a referida escola foi fundada no ano de 1994, quando inicialmente funcionava em uma pequena casa e atendia a uma pequena quantidade de estudantes. Sendo que a partir do ano 2000, após doação de um terreno por um proprietário da cerâmica vizinha a escola, passou a funcionar onde se encontra atualmente. Desde então, a escola passou por algumas reformas em sua estrutura física que a ajudou melhor atender a sua população.

**Figura 6-** Imagens da escola do campo pesquisada



Fonte: PPP da escola

A maior delas foi em 2016, onde a escola foi amplamente reformada, sendo que atualmente, em 2022, passa a contar em sua estrutura física de: 01 (uma) sala de coordenação pedagógica, equipada com data show, computador, copiadora digital e climatizada com ar-condicionado, 01 (uma) sala da gestão, climatizada com ar-condicionado, 01 (uma) secretaria escolar para atendimento ao público, equipada com 02 (dois) computadores e 02 (duas) copiadoras digitais, 01 (uma) biblioteca escolar, 01(um) banheiro destinado a todos os docentes da escola, 01(um) banheiro masculino

e 01 (um) banheiro feminino destinado as crianças do ensino fundamental I, 01 (um) refeitório amplo e arejado e 01 (uma) cozinha geminada com 01 (um) depósito de alimentos. Possui também em suas dependências 01 (um) amplo jardim de inverno. Cada sala destinada a turma da educação infantil possui 01 (um) banheiro infantil. A escola do campo possui um dispositivo de alarme eletrônico de segurança patrimonial e é monitorada por câmeras de segurança.

Possui um amplo estacionamento dentro das dependências da escola destinado aos profissionais da mesma e um pequeno espaço aberto e arejado ao ar livre onde as crianças podem brincar no horário de recreio. Devido a sua localização geográfica, as aulas no período vespertino iniciam-se às 13 (treze) horas e findam às 16 (dezesesseis) horas e 30 (trinta) minutos. 30 (trinta) minutos antes do horário oficial da rede, que são às 17 (dezesete) horas.

Em relação a estrutura física percebemos que a escola casualmente sempre está passando por pequenas e ou grandes reformas possibilitando melhorias em suas dependências. Contudo, em relação ao corpo docente, a escola ainda está se estruturando internamente para que atenda a todas as suas turmas e principalmente, possibilite seus e suas docentes a gozarem de 1/3 (um terço) de sua carga horária para planejamento. Ou seja, docentes que assim como nós possuem uma carga horária semanal de 20 (vinte) horas, tenham direito a 07 (sete) horas de reserva divididas entre si em 04 (quatro) horas em local de livre escolha e 03 (três) horas nas dependências da escola, destinados exclusivamente para planejamento pedagógico. Já os docentes que possuem uma carga horária semanal de 40 (quarenta) horas tem direito a mesma reserva, só que com a carga horária dobrada em relação aos profissionais de 20 (vinte) horas.

Ainda em referência ao corpo docente, todos os profissionais da escola pesquisada possuem graduação em Pedagogia, pois é requisito fundamental para exercer a função de docente do quadro efetivo da SEDUC de Feira de Santana.

Atualmente, frente aos dados obtidos durante esta pesquisa, a escola do campo está composta em sua estrutura organizacional por 01 (um) corpo gestor, 01 (um) vice gestor (a), 01 (uma) coordenação escolar e 14 (catorze) docentes, distribuídos entre educação infantil, grupos 03 (três), 04 (quatro) e 05 (cinco), Ensino

Fundamental I, que vai do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, contando ainda com uma professora que atende exclusivamente estudantes na Sala de Recursos.

Já em relação aos funcionários de apoio e administrativo da escola pesquisada foram contabilizados 11 colaboradores. Estes por sua vez, são profissionais contratados via empresa cooperativa, não fazem parte de nenhum quadro efetivo da rede municipal e são contratados via contrato administrativo.

Em relação aos estudantes, são oriundos de comunidades, povoados circunvizinhos chegam a mesma diariamente utilizando os 02 (dois) ônibus escolares disponíveis para este serviço. Possuem 02 (dois) grandes marcadores estéticos bem definidos visualmente: o cabelo crespo e a cor negra, e em uma conversa informal junto a alguns desses estudantes, percebemos que são de origem familiar humilde, que na maioria das vezes vendem os alimentos que são plantados e cultivados em suas próprias terras e na dos vizinhos em feiras livres de grande circulação de pessoas.

A escola do campo pesquisada funciona no diurno e atendeu aproximadamente no ano de 2021 cerca de 288 (duzentos e oitenta e oito) estudantes, distribuídos em 146 (cento e quarenta e seis) estudantes no turno matutino e 142 (cento e quarenta e dois) no turno vespertino.



### **3 O PPP DA ESCOLA DO CAMPO SOB À LUZ DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento referencial da escola que deve ser elaborado por todos os membros da comunidade escolar, sendo esta uma das suas principais características, conforme nos informa os autores Veiga (2013), Vasconcelos (2015), Schneider (2001) e Padilha (2001), permitindo assim, trazer para dentro do mesmo uma multiplicidade de olhares sobre os aspectos pedagógicos ofertados pela instituição.

Significativamente importante a sua construção pela escola pois, é nele que deverá estar contido todas as premissas didático-pedagógicas a serem utilizadas e referendadas durante todo o ano letivo escolar, assim como estar explicitado as ações a serem desenvolvidas durante o decurso da mesma. Não existe escolas iguais. Portanto, cada escola deve construir o seu próprio PPP e assim traçar os rumos definidos a educação oferecida à sua população atendida.

Por isso, a necessidade de se olhar para dentro da instituição como uma lupa, para que se identifique em que ou em quais pontos estratégicos de aprendizagem os sujeitos da escola do campo responsáveis pela criação do PPP possam apontar os devidos encaminhamentos dos processos de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidos pela instituição.

Segundo Gadotti (1994), o PPP “é uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar.” (p. 03). Está inserido num cenário marcado pela diversidade, sendo resultado de suas próprias contradições. E com isso, desaparecendo a pretensa arrogância de saber de antemão os resultados do projeto. Ou seja, a construção de um PPP é um processo. É o onde a escola quer chegar com suas metas após defini-las. É quando a própria instituição escolar, seja ela qual for, olha para dentro de si mesma com vistas a delimitar os caminhos pedagógicos que irá trilhar durante o ano letivo. Momento pelo qual exige uma reflexão crítica por todos os envolvidos em sua elaboração, já que está diretamente ligada as ações que são e ou serão realizadas por estes mesmos indivíduos durante as suas atividades laborais.

Identificar, superar e apontar novos caminhos sobre as fragilidades identificadas nos processos pedagógicos da instituição e fortalecer a participação

ativa dos membros coletivos em todas as instâncias da instituição, são um dos principais elementos que tem por objetivo a criação de um PPP.

E, ao tratarmos de um PPP de uma escola do campo, que tem como principal desafio uma concepção contra hegemônica de educação visando a superação do capital em busca de uma transformação social (MOLINA; SÁ, 2012), o mesmo deverá se constituir como um espaço em que de fato reflita a operacionalização de um ensino voltado para o fortalecimento dos sujeitos do campo, pois, o ensino ofertado pela escola do campo não pode estar apartado da realidade de vida desses sujeitos, uma vez que a sua existência está atrelada a uma concepção de educação do campo (que veremos mais adiante):

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos tem o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 331).

Assim, a escola do campo precisa e deve ofertar uma educação que vise sobretudo, a transformação da realidade da sua população atendida, fortalecendo uma educação do campo enquanto ato político e transformador (FREIRE, s/d). Que seja capaz de superar a ideologia dominante que predomina nos currículos escolares da instituição.

Mas também, superar a ideologia dominante no currículo da escola do campo significa antes de tudo, reconhecer a escola do campo como um espaço que se faz presente com uma multiplicidade de indivíduos que precisam se verem reconhecidos nos processos de ensino aprendizagens, difundidos pela mesma. Para isto, necessita perceber-se enquanto um espaço de contradições e conflitos, principalmente quando os conteúdos selecionados por um currículo já pré-definido anteriormente não contempla toda a heterogeneidade presentes na mesma.

Currículo este que já vem imbuído de uma proposta comum para todos os sujeitos que são atingidos diretamente pelo processo educacional ao qual estão inseridos, mesmo quando este currículo imposto deixa estabelecido a obrigatoriedade de cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar complementar com uma parte diversificada (BNCC, 2017; LDB, 1996), ao trazer para dentro de seus currículos

as suas particularidades regionais e locais, tornando a temática da diversidade no debate curricular quase como um tema transversal.

Sobre o tema das diversidades na educação, Abramowicz et al (2011) nos esclarece que a mesma não pode ser dissociada do tema das diferenças, apesar de falar de ambas quase como sinônimas, existe diferentes noções e concepções de diversidade e diferença, sendo estas divididas pelas autoras a grosso modo em 03 (três) linhas:

A primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições. (ABRAMOWICZ et al, 2011, p. 91).

Enfatiza-se que a indiferenciação conceitual de diversidade e diferença produz desigualdades e fundamentalmente as diferenças. Sendo que a diversidade vindo sob o manto da tolerância, “significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas.” (p. 91).

De modo que, ao exaltar a diversidade, o campo educacional brasileiro acaba por silenciar as diferenças presentes nela, transformando a diversidade num campo esvaziado pelas desigualdades (ABRAMOWICZ et al, 2011),

[...] Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica. O exemplo da

escola francesa que é difundida ao Ocidente como a escola universal, única e laica, que tem por função transmitir os valores, as normas, as condutas de uma sociedade, é, portanto, indiferente aos territórios e as origens sociais étnicas e culturais dos alunos e da família, cuja função é transmitir valores únicos considerados universais. (ABRAMOWICZ et al, 2011, p. 94).

Essa uniformização de saberes eurocêntricos que tende a se perpetuar nos currículos de nossas escolas no campo educacional brasileiro, estando refletido especialmente nas escolas do campo, demonstra o quanto o campo do currículo é um espaço significativo de poder (SILVA, 2011), um recipiente não neutro dos conteúdos.

Uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; [...] pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. [...] Esse poder regulador ocorre -é exercido- sobre uma série de aspectos estruturantes, os quais, [...] impõe suas determinações sobre os elementos estruturados: elementos ou aspectos que são afetados. Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo norma, etc.

Os denominados conteúdos estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos [...]. (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

É sobre esses aspectos elencados por Sacristán (2013) que o currículo se faz presente dentro da ótica interna de cada instituição escolar e por isso o mesmo precisa ser concebido enquanto espaço de uma reflexão crítica, analítica e principalmente reflexiva sobre as práticas desenvolvidas pela instituição. Para que isto ocorra é necessário contextualizá-lo dentro do PPP. Portanto, visto como um micro currículo é seu papel fundamental, a partir do que está exposto no currículo oficial da rede de ensino da qual pertence, fazer um recorte sobre a sua própria realidade.

Identificar qual ou quais aprendizagens estão sendo difundidas e ou menosprezadas, quais estão sendo adotadas e quais estão sendo deixadas de lado (SACRISTÁN, 2013) é o marcador mais importante que o PPP de uma escola do campo deve vislumbrar com vistas a ser construída e embasada dentro da realidade ao qual está inserida.

Essa hierarquização de saberes se dá ao fato da nossa sociedade ter sido estruturada em 03 (três) grandes matrizes culturais, a saber: a branca europeia

colonizadora; o indígena brasileiro, nativo da terra e o negro africano. Aonde o primeiro detinha todo o monopólio do capital e do poder em suas mãos e subjugava os outros corpos culturais ao seu benefício, trazendo a sua raiz cultural e estética como a bela e exemplo a ser seguido em detrimento das demais.

Por isso, e com vistas a superar uma educação que fortalece e se perpetua pelo monopólio eurocêntrico de ensino e que traz apenas uma única raiz cultural como a universal, que a promulgação da lei 11 645/08 se fez importante e necessária para a promoção da difusão de um ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais nas escolas do nosso país.

Alterando a lei 10 639/03, que por sua vez modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo 26-A, a lei 11 645/08 torna obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos de todas as escolas públicas e privadas deste país, possibilitando assim, dar visibilidade a diversidade étnico-racial que está presente na nossa sociedade e que deve estar contemplada nos processos de ensino-aprendizagem ofertadas por nossas escolas.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA LEI 11 645/08 PARA O FORTALECIMENTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DO CAMPO**

A lei 11 645/08 versa sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares do nosso país. Alterou a lei 10 639/03, passando a incluir a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos, que por sua vez incluiu o art. 26-A da LDB (BRASIL, 1996). Vejamos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

Essa lei tem uma função social muito importante a partir do momento em que estabelece a obrigatoriedade de se fazer valer nos estabelecimentos de ensino, um currículo que também é e estará pautado na valorização das relações étnico-raciais na sala de aula. Assim, se torna importante destacar,

Que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além da raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26 A acrescido à lei 9 394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (DCN's para o EREER, 2004, p. 503).

Outro aspecto interessante a se observar é que a própria DCN's para o EREER, que é do ano de 2004 traz todo o direcionamento de como a escola e seus

profissionais de ensino devem trabalhar para o fortalecimento das relações étnico-raciais no currículo escolar baseada na lei 10 639/2003. Contudo, com a alteração da referida lei, há a necessidade de atualização da DCN's para o EREER (BRASIL, 2004).

A lei 10 639/03 é fruto de reivindicações do Movimento Negro pela difusão da diversidade étnico-racial nos currículos escolares em busca de uma educação antirracista. Com a sua alteração, pela lei 11 645/08, possibilitou dar vez e voz as matrizes culturais negra e indígena que por tanto tempo ficaram excluídas, silenciadas, negadas e ou até mesmo quando apresentadas de forma estereotipadas e discriminadas no âmbito escolar, ocasionando infelizmente, ainda hoje em práticas pedagógicas racistas na escola. Esclarecendo que não basta ter a lei, é preciso fazer valer a mesma dentro das nossas instituições de ensino operacionalizando e materializando as temáticas trazidas pela mesma nos bancos das salas de aulas

Moura (2019) em sua obra nos exemplifica bem sobre como esse racismo foi propagado na sociedade brasileira em relação aos povos negros, como fruto da “permanência dos traços e ou restos da formação escravista da sociedade brasileira” (p. 260), e já em relação aos povos indígenas, do estereótipo da imagem do ‘bom selvagem’ (p. 50), vistos de forma romantizada. Imagens estas difundidas principalmente pela literatura que apresentavam esses povos sempre de forma subalterna em relação ao povo colonizador.

Dessa forma,

O racismo constitui-se em um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial) que se nutre, entre outras coisas, no potencial da miscigenação brasileira. A ideologia da raça biológica encontra nos sinais diacríticos ‘cor da pele’, ‘tipo de cabelo’, ‘formato do nariz’, ‘formato do corpo’ o seu argumento central para inferiorizar os negros, transformando-os (sobretudo a cor da pele) nos principais ícones classificatórios dos negros e brancos no Brasil. Os indígenas também possuem uma história e sobre eles incidem leituras corpóreas de forma estereotipada; porém, a possibilidade de serem nomeados pelas diferentes etnias e sua história específica desde a colonização até a atual relação com o Estado merecem análises mais específicas e, em vários aspectos, se diferencia das relações raciais entre negros e brancos. (GOMES, 2010, p. 98-99).

A citação de Gomes (2010) deixa claro que a prática do racismo referenciada sobre o corpo negro está diretamente ligada aos aspectos fisionômicos dos mesmos

ocorrendo principalmente sobre a sua cor da pele, negra, e o tipo de cabelo, crespo, tidos como ícones identitários do povo negro (GOMES, 2019). O que nos lembra os estudos praticados por Nogueira (2006, p. 06) que, ao sistematizar alguns estudos anteriores ao dele, apresenta a expressão 'preconceito de marca' como uma reformulação do conceito de 'preconceito de cor', e afirma que no Brasil se opera o preconceito de marca. Vejamos:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 06).

Sendo assim, no Brasil basta que o indivíduo traga uma marca que o designe como uma determinada população (negra, no caso) para que o mesmo sofra os preconceitos, enquanto que em outros lugares basta ter a clareza que esse mesmo indivíduo pertence/ descende a uma determinada população para que sofra dos mesmos preconceitos.

Em seus estudos, GOMES (2010) nos esclarece que em relação ao corpo negro, "ele pode nos falar de processos emancipatórios e libertadores, assim como reguladores e opressores" (p.93), ao mesmo tempo em que também nos informa que,

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída na denúncia, proposição, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência, caminham junto com a luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade contra o neoliberalismo e a globalização neoliberal. Nesse sentido, não se trata de uma luta isolada, apesar da sua especificidade. (GOMES, 2010, p. 95).

Já se formos fazer um recorte sobre como a escola, em especial a escola pública, que abarca em seus espaços uma grande parcela da sociedade sendo estas principalmente oriundas da população negra, percebemos o quanto a escola se torna um espaço vital para o que Gomes (2010) chama de tensão regulação-emancipação



social do corpo negro. E por isso mesmo, a lei 11 645/08 sendo de fato aplicada em seus espaços a torna (a escola) tanto num espaço de manutenção de uma ideologia branca e portanto, racista, ou num espaço de ressignificação social ao tensionar os conflitos que foram gerados há anos pela nossa sociedade dando espaço em seus processos didáticos-pedagógicos a diversidade étnico-racial tão fortemente presente nas nossas escolas. Pois, como:

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu embate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas. (ARROYO, 2010, p. 113).

Sendo assim, a escola aparece como um espaço vital na desconstrução histórica de uma sociedade que está alicerçada em um racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) que acomete principalmente os povos negros, que provém em enxergar o outro, como diz Carneiro (2005), como um Não-Ser, não dotado de conhecimentos e tidos como uma cultura inferior.

Por isso, e como forma de combater os racismos acometidos contra as populações negras e indígenas no Brasil nas instituições educacionais do nosso país, e em consequência, na sociedade, é que a lei 11 645/08, ao abarcar essas duas grandes matrizes culturais, que devem estar incluídos de forma obrigatória nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país, traz para a escola a responsabilidade e o dever moral de ressignificar seus conhecimentos difundidos através do ensino e de um currículo pautado na valorização desses povos que por tanto tempo estavam sendo silenciados (CAVALLEIRO, 2020) e ou negados (SANTOMÉ, 1995) como povos dotados de saberes e conhecimentos, ou como nos informa Gomes (2017), de epistemologias.

Sabemos que, a escola por si só não será capaz de transformar-se em busca da valorização das relações étnico-raciais tendo em vista que sendo um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980) faz parte de uma estrutura maior que é a sociedade e está a serviço dela, e especialmente, a um tipo de sistema de governo. Um sistema que por sua vez desencadeia as suas propostas governamentais nas escolas através e principalmente dos seus currículos.

É preciso ir no cerne do que está exposto no currículo educacional da rede de ensino para poder afrontá-la e fazer valer a lei 11 645/08 em todos os seus aspectos. Assim, combater o racismo alimentado pelas colonialidades, bem como superar o epistemicídio sobre as culturas negras e indígenas brasileiras em nossas escolas.

Para isso, é necessário intervir nas estruturas e nas lógicas do sistema escolar em busca do que Arroyo (2010) chama de pedagogia multirracial em diálogo com a pedagogia escolar, e principalmente no combate ao racismo, pois a lei é importante e necessária ao indicar a necessidade de se trabalhar com a valorização das relações étnico-raciais, porém, necessita de aparatos pedagógicos para que possa de fato ser efetivada.

Situado o diálogo ou o embate nesse terreno das estruturas e lógicas do nosso sistema algumas consequências aparecem para pensar estratégias de intervenção. A primeira: não subestimar o caráter racista da própria organização escolar. Não responsabilizar apenas os docentes e seus imaginários. Pesquisar mais como o racismo institucionalizado foi produzido e legitimado. Conhecer melhor como a estrutura escolar produz e reproduz a marginalização e exclusão dos negros. Que efeitos produzem nessa reprodução as persistentes classificações das crianças e adolescentes, jovens e adultos negros, nos níveis de ensino considerados como os mais baixos na hierarquia escolar e nos indicadores de baixo rendimento, nas reprovações, turmas especiais, etc. pesquisar que possíveis relações entre essas estruturas e classificações e as formas políticas de 'administrar' a integração seletiva e a inclusão excludente das diversidades sócio-étnico-raciais. Com esses dados elevar as estratégias de intervenção nas estruturas do sistema em nível de políticas que redefinam essas estruturas e as lógicas que as legitima.

Chegando ao terreno das estruturas e lógicas estruturantes do sistema escolar teremos de voltar a questão nuclear: em que aspectos seria urgente um diálogo entre a pedagogia multirracial, popular e escolar? diríamos como orientação mais geral que a pedagogia multirracial e a popular teriam que trazer o diálogo para as bases racistas e excludentes em que historicamente se configuraram. Não começar por levar o debate das escolas aspectos pontuais por mais prementes que sejam, mas ir construindo através de políticas públicas, junto com o pensamento educativo e as pedagogias escolares e docentes, as bases em que assentar outra pedagogia escolar traduzida em novas lógicas que permitam o diálogo com a pedagogia multirracial e popular. Que permitam a superação de imaginários e condutas, mas, sobretudo que cheguem ao desmonte das lógicas, rituais e estruturas produtoras e reprodutoras do trato seletivo e excludente dos coletivos tratados de forma desigual devido a sua diversidade étnico-racial. (ARROYO, 2010, p. 117-118).

Diversidade étnico-racial essa que se faz muito presente nas nossas escolas, principalmente nas escolas do campo, e, que precisam estar materializados nos projetos educativos da instituição, até mesmo para identificar a qual tipo de educação a escola do campo serve: uma educação rural, que segundo Ribeiro (2012) se caracteriza como aquela desvinculada da vida dos indivíduos que tiram seus sustento de vida no campo e a eles são impostos os mesmos processos educativos oferecidos as populações que vivem nas áreas urbanas, ou uma educação do campo, esta por sua vez caracterizada no bojo de uma política pública que traz os conhecimentos dos povos do campo e a valorização sobre o seu trabalho sobre a terra como base do processo educativo.

Como possui uma especificidade muito maior em relação a educação rural, a educação do campo segundo Caldart (2012), traz algumas características específicas em relação a mesma e que merece destaque devido a seu caráter mais abrangente sobre os povos oriundos do campo, pois:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação de política educacional brasileira. [...].

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e atuação específica ajudam a melhor compreender e enfrentar. [...].

Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. [...].

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade, perspectiva de práxis. A Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um

projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. [...].

Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.

A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhe é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

A Educação do Campo, [...], busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).

Os educadores são considerados sujeitos fundamentais de formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART, 2012, p. 263-264).

As características de uma Educação do Campo abrange a uma multiplicidade de aspectos que dentro de suas particularidades de ações só confere maior responsabilidade sobre a práxis pedagógica desenvolvidas numa escola do campo, que devem expor as contradições sociais e o enfrentamento político dos mesmos que a produzem. Tem intencionalidade educativa e deve ser pensada a partir de uma realidade específica (CALDART, 1999).

E assim, observamos o quão importante é compreendermos qual a concepção de escola do campo estamos falando e para quem a mesma se destina: seus sujeitos, reafirmando as suas lutas de resistências e persistências tendo garantido aos mesmos o direito a uma educação que parta de sua realidade concreta de vida, ou ao Estado, que tende a homogeneizar o espaço da escola do campo visando a garantia do desenvolvimento capitalista e a manutenção da reprodução social?.

Sobre a concepção de escola do campo, Molina e Sá (2012) nos esclarece sobre a mesma, e a partir disso podemos perceber a complexidade e os desafios impostos por ela em busca da materialização da vida e ou reprodução social dos sujeitos que fazem dela nos aparatos pedagógicos da instituição. Pois,

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas

de educação dos trabalhadores do e no campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

Daí a importância de se conferir a escola do campo como um lugar de humanização e reafirmação dos povos do campo, partindo-se da afirmação de que “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos e não o contrário” (CALDART, 1999, p. 26). Ou seja, visando a escola do campo a superação do sistema de capital,

Ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto pela classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra hegemônica.

Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora e pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do AGRONEGÓCIO e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade dos sujeitos coletivos do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326-327).

Por convivermos em uma sociedade baseada no modelo capitalista de produção é fundamental que a escola do campo trate dessas contradições, porém, como ainda discorrem as autoras Molina e Sá (2012), a mesma só poderá de fato efetivá-las a depender de como a mesma está conectada ao mundo do trabalho e as organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo.

Assim, se dá a relevância de percebermos durante o decorrer desta pesquisa em identificar quem são os sujeitos atendidos pela escola do campo pesquisada para assim poder ofertar um ensino pautado na centralidade do mesmo e dar inclusive um viés educativo mais específico, pois, como o campo brasileiro é conferido uma multiplicidade de povos, estes precisam estarem reconhecidos no espaço escolar para que todo o trabalho ofertado pela mesma esteja relacionado com as suas vivências, lutas e resistências. Para Caldart (1999),

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador. (CALDART, 1999, p. 41).

Importante e necessário esse reconhecimento por parte das escolas do campo sobre as características de sua população atendida, pois, a própria concepção de escola do campo e de populações do campo já traz o apanhado geral de multiplicidade que é conferido a mesma. Vejamos o que diz os incisos I e II do § 1º do art. 1º do decreto 7 352/2010:

§1º Para efeitos deste Decreto, entende-se por:

I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, e

II- escola do campo: aquela situada em zona rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A partir do momento em que a escola do campo reconheça a multiplicidade de povos que fazem parte do campo, a mesma pode e deve caminhar para o que Caldart (1999) chama a atenção sobre a necessidade da escola do campo ser uma escola em movimento. Pois,

Sem movimento não há ambiente educativo; sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isso não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento.

Uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia-a-dia, levando em conta e participando ativamente dos seguintes níveis do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo:

a) **o movimento da realidade, da história:** no nosso caso já dissemos que o campo está em movimento e numa dinâmica acelerada pelas tensões e lutas sociais que rapidamente modificam e criam demandas

para seus sujeitos; [...]. Uma escola que se pretenda parte de um movimento pedagógico mais amplo, precisa fazer o seu movimento interno em sincronia com ele;

b) o movimento das relações sociais **que constituem o ambiente educativo**: existe uma dinâmica própria do ambiente educativo que precisa ser observada, interpretada e intencionalizada pelo educativo de educadores. [...]a prática nos diz que numa escola a lei da inércia costuma ser muito perigosa, porque a deseducação geralmente é mais fácil, especialmente se nosso ideal pedagógico é contestador da ordem e dos valores dominantes. Sem a intencionalidade e o pulso firme dos educadores no processo de construção e reconstrução permanente do ambiente educativo, não teremos a formação humana necessária ao nosso projeto;

c) o movimento da formação **humana**, no coletivo e em cada pessoa: as pessoas não se educam todas do mesmo jeito. Até porque elas somente aprendem aquilo de que sabem ter necessidade de aprender. [...]. Um dos grandes desafios do coletivo de educadores é organizar o ambiente educativo de modo que o coletivo seja pressionado a querer se educar, para que então o próprio coletivo seja a pressão positiva, educativa, sobre cada pessoa. Estamos falando de necessidade de aprendizagens diversas:[...]. Mas para que este processo seja mesmo educativo para todos, é preciso que os educadores, as educadoras estejam sempre prestando atenção nele, interpretando as reações e os comportamentos de cada educando (e também de si mesmos) e ajustando formas e conteúdos do processo pedagógico em andamento. (CALDART, 1999, p. 46-47).

Tomando as palavras anteriores de Caldart (1999) observamos que esse movimento é necessário para as escolas do campo e envolve um trabalho pedagógico voltado principalmente para dentro da própria instituição como um todo. Pois, em relação a escolarização do campo em todos os níveis, esta por sua vez segundo Molina e Sá (2012),

Deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural.

Por isso, a escola do campo pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Pensando a escola do campo como esse espaço de resistência ao modelo hegemônico de ensino, a mesma tende a conferir-lhe a sua identidade ao reconhecer

principalmente qual o tipo de educação ofertada pela mesma: uma formação humana, cidadã, emancipadora, ou uma educação reguladora, como nos exemplifica Arroyo (2010) e Gomes (2017) em suas obras.

Deste modo, a escola do campo ao não posicionar-se em favor de uma transformação social dos seus sujeitos através de um ensino emancipador, a torna mais um instrumento a favor da cultura dominante que, embebida no currículo capitalista e centralizador de ensino ofertado pela mesma se manifesta e se perpetua através de seu caráter homogeneizador, difundindo os racismos em seus espaços escolares, ao mesmo tempo em que o identificamos como um recurso de manutenção de poder eurocêntrico.



## 5 METODOLOGIA

Falar da metodologia da pesquisa é falar dos caminhos percorridos pela pesquisadora até atingir os objetivos eleitos pela mesma. Não apenas enseja falar sobre o como foi realizado este caminho, mas também, evidencia os reais interesses e significados interpostos pela mesma quando se dispôs a materializar o que fora aventado.

Sendo assim, partiu do seguinte objeto de pesquisa: a educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola do campo. Foi realizada em uma Escola Municipal localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana, Bahia, que atende crianças da educação infantil, grupo 03, até o 5º ano do Ensino Fundamental I (EF I) e que são oriundas de povoados circunvizinhos a mesma. A escolha por esse lócus de pesquisa como campo de interesse de estudos surgiu pela mesma ser a instituição/unidade escolar em que desenvolvemos nossas atividades laborais enquanto docente.

Os objetivos desta pesquisa foram de cunho exploratórios, tendo como finalidade “proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, [...]” (p. 51-52) e descritivos, “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados, sem interferir neles” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral: analisar como a educação para as relações étnico-raciais é abordada no Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Ba, e objetivos específicos: 1) descrever como as questões pertinentes a cultura afro-brasileira e indígena é abordada no projeto político-pedagógico de uma escola do campo a partir da legislação vigente, 2) identificar de que forma o projeto político-pedagógico de uma escola do campo aborda temas e ou ações pedagógicas referentes ao seu território e de sua comunidade e 3) elaborar uma proposta de projeto educativo voltado para a promoção da diversidade étnico-racial.

Partiu de uma abordagem qualitativa por entendermos que ao escolhermos esta abordagem,

Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis

e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interprete e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados latentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Foi do tipo de pesquisa descritiva, o que segundo Gil (2008) informa, “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. (p. 28). Servido nesta pesquisa no intuito de descrever como as relações étnico-raciais é e ou está sendo abordado no PPP da escola do campo, para posterior análise com base nos referenciais teóricos pertinentes aos temas.

Trouxemos como objeto de análise o Projeto Político-Pedagógico da escola do campo pesquisada. Primeiro, sob a ótica de seu apanhado geral trazendo autores como Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001) quanto aos seus elementos básicos e necessários para a construção do mesmo, os princípios norteadores e a legislação pertinente, e após, o analisamos sob à luz da educação voltada para as relações étnico-raciais, tendo como base de sustentação teórica a lei 11 645/08 e a sua obrigatoriedade nos currículos das instituições escolares, Sacristán (2013) e Arroyo (2013), quando da importância do campo do currículo, Gomes (2017), quando da relevância de materialização da referida lei nos currículos escolares. Fazendo um recorte sobre a importância dessas discussões na escola do campo (MOLINA; SÁ, 2012).

Desta forma, a escolha pelo PPP como instrumento de coleta de dados e, por ventura, de análise sobre o nosso objeto de pesquisa, se deu primeiro por ser este, um documento formal que deve contemplar toda a ação pedagógica a ser praticada pela instituição durante o ano letivo, e depois, por refletir os posicionamentos didático-pedagógicos de todos os envolvidos na sua elaboração, já que tem como principal característica uma construção colegiada, segundo indica os autores Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001) em suas obras.

Ao analisar o PPP da escola do campo pesquisada visando atingir os objetivos propostos por este trabalho, propomos refutar ou não a seguinte hipótese: sendo a escola do campo moldada no modelo eurocêntrico de ensino, então, esse modelo de ensino reverbera tanto em seus currículos, inclusive na construção do PPP da unidade escolar, quanto nas práticas pedagógicas dos seus professores e professoras,

favorecendo o silenciamento dos temas pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na instituição.

Em relação as análises descritivas realizadas no PPP da escola do campo municipal pesquisada, o fizemos tendo como aporte teórico autores como Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001) em relação ao conceito, base legal e princípios norteadores de um PPP, e logo após, trouxemos esses mesmos autores quanto aos elementos básicos e necessários à construção de um PPP fazendo uma discussão relativa ao PPP da escola municipal pesquisada. Este por sua vez, analisado sobre o recorte da promoção do ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola do campo, trazendo a priori as discussões sobre a importância de se fazer a lei federal 11 645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país das temáticas referentes a História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas, através de palavras-chaves, sendo estas as identificadas: raça, racismo, preconceito, diversidade étnico-racial, discriminação, negro, indígena, índio, África, africano (s), afro-brasileiro (s), no corpo do PPP da escola municipal pesquisada, com a finalidade de identificar de que forma o mesmo trata/aborda questões inerentes a promoção do ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais na escola do campo pesquisada.

Como o Programa de Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) inclui como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre a elaboração de um produto educacional, propomos um Projeto Educativo que pode ser tanto anexado no Projeto Político Pedagógico da escola do campo quanto até mesmo realizado como um projeto de ensino da rede de educação municipal pesquisada, como uma ação a ser desenvolvida em prol do fortalecimento e a difusão de uma educação voltada para a as relações étnico-raciais nas escolas do campo.

## 6 ANÁLISE DO PPP DA ESCOLA DO CAMPO MUNICIPAL PESQUISADA

Nesta seção fazemos a análise do PPP da unidade escolar do campo pesquisada discorrendo primeiramente sobre o conceito, base legal e princípios norteadores que regem um PPP, trazendo autores como Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001) quanto aos elementos básicos e necessários para a sua construção, e após, sob à luz da promoção da educação voltada para o ensino das relações étnico-raciais, levando em consideração a obrigatoriedade da lei 11 645/08 nos currículos de todas as instituições escolares do país, embasadas principalmente nos seguintes referenciais teóricos: Gomes (2017), Sacristán (2013), Arroyo (2013), Molina e Sá (2012), Caldart (2004), Quijano (2009), Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2007, 2009).

Desta forma, entendemos que são argumentos que convergem entre si e que auxiliam nas discussões teóricas levantadas no decorrer desta pesquisa.

### 6.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITO, BASE LEGAL E PRINCÍPIOS NORTEADORES

O PPP é um documento formal criado pela e na escola. Contudo, não existe um modelo pronto a ser seguido. Cada escola é responsável pela sua construção a partir das discussões e ou levantamentos da sua realidade. Mas, para ajudar na efetiva realização do mesmo, autores como Vasconcelos (2015) cita elementos importantes que devem constar no mesmo, como o Marco Referencial, Diagnóstico e a Programação; Schneider (2001), traz os elementos estáveis ou permanentes e os elementos circunstanciais ou transitórios de um PPP e Veiga (2013) além de trazer uma conceituação sobre o que é/seria um PPP, nos informa sobre os princípios norteadores do mesmo, bem como versa sobre os 07 (sete) elementos básicos que devem constituir um PPP.

Esses autores através de suas obras apontam elementos básicos que devem estar presentes em um PPP e que podem auxiliar também na construção do mesmo da escola do campo, tendo em vista que esses autores trazem o PPP como produto de uma realidade concreta de sujeitos específicos que estão na escola, reconhecendo assim, o que Padilha (2001) nos informa que sendo a construção do PPP um processo

e não um produto, é fruto de discussões coletivas levantadas pela e na realidade da unidade escolar variando a sua estrutura de escola para escola, “não ficando presa a modelos tecnicistas que estariam predeterminando a apresentação formal do projeto”. (PADILHA, p. 90).

Partindo então da realidade inerente a cada unidade/instituição escolar, Veiga (2013) nos informa que o PPP é um documento que deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Já para Vasconcelos (2015),

É um plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2015, p. 169).

O PPP sendo um instrumento de ação coletiva, construída na e pela realidade escolar por todos os envolvidos que estão inseridos na escola possui uma intencionalidade política. Para Marques (2013),

É projeto porque intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque se trata de opções fundamentalmente éticas assumidas pela concidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos com a atuação da escola, sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas. (MARQUES, 2013, p. 146).

É importante ressaltar, que a participação do coletivo da unidade escolar só se fez presente a partir da abertura democrática no campo educacional brasileiro levantadas na Carta Magna de 1988 em seus artigos 205, quando versa que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 95) e art. 206, que fala sobre os princípios do ensino, sendo um deles, o inciso VI, a gestão democrática do ensino público.

Essa abertura democrática gerou a possibilidade de participação dos sujeitos presentes na escola pública, como os e as docentes, gestores e coordenadores

pedagógicos e demais profissionais de ensino da instituição, bem como os e as discentes e a comunidade do entorno escolar nas decisões do processo de ensino, que para operacionalizar nesse processo de participação coletiva das aprendizagens, ou melhor dizendo, do processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares, é que surgiu o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Este PPP que, construído de forma colegiada, possibilita uma maior ampliação sobre os processos a serem desenvolvidos no decurso do ano letivo, principalmente por entendermos ser ele um documento curricular referencial da escola que tem como principal premissa dialogar com todos os sujeitos envolvidos na sua elaboração.

O que não ocorreu quando da construção do PPP da escola municipal pesquisada. Tendo o mesmo sido escrito durante o ano 2020, momento pelo qual as escolas do país tiveram que suspender as aulas devido a propagação do Novo Coronavírus, momento ao qual não havia trânsito nem de alunos e nem dos docentes da instituição na escola.

Nesse caso, havendo o silenciamento desses sujeitos, atores de fundamental importância na construção de um PPP, ficando evidente que o mesmo ao ser elaborado apenas pela equipe gestora e pedagógica da instituição não passa de apenas um mero documento burocrático a ser engavetado pela escola do campo, ferindo um dos seus principais princípios, que é o da gestão democrática de ensino.

O princípio da gestão democrática de ensino nas escolas públicas da educação básica também está bem demarcado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art. 3º, assim também como a elaboração nos estabelecimentos de ensino das suas propostas pedagógicas, especificamente no art. 12, conhecido como o artigo das escolas, no art. 13, o artigo dos professores, no art. 14, que versa sobre os princípios da gestão democrática e por fim, o art. 15, que fala da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996).

Observemos então que, o princípio da gestão democrática é o que norteia toda a estrutura organizacional didático-política-administrativa de uma instituição de ensino. É através dela que efetivamente se dá a participação do coletivo nos processos de decisão da escola e é com ela que se manifesta também a construção de um pensamento crítico e reflexivo do que se pretende de fato viabilizar nos espaços escolares.

Para viabilizar todo esse processo de construção democrática e participativa no ensino ministrados nas escolas das redes públicas do país é que surge o PPP como um:

Instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. Assim, cabe a escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação o projeto político pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes [...]. Na elaboração do projeto político pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se insere. (BRASIL, 2013, p. 48).

Assim, ao falarmos de PPP também estamos falando de currículo e ao falar de currículo estamos falando de um espaço de poder, delimitado e bem demarcado por conflitos e contradições de interesses no ambiente escolar principalmente se entendermos como um território em disputa (ARROYO, 2011), ou como a própria organização do conhecimento escolar (VEIGA, 2013, p. 27).

E o PPP, ao ser reflexo do que está disposto nas normativas legais com o diferencial de ser construído pelo coletivo da escola e com isso subentendermos que esse coletivo refletirá no PPP de fato a realidade ao qual a sua escola está inserida e a de seus sujeitos de forma crítica e reflexiva, se torna um aparato pedagógico de extrema relevância para a comunidade da escola ao ser o referencial curricular da instituição.

Veiga (2013) nos informa que o PPP de uma escola está fundada em princípios norteadores que deverão guiar a escola democrática, sendo eles: a *igualdade*, para acesso e permanência na escola; *qualidade*, para todos e não privilégio de minorias econômicas e sociais; *gestão democrática*, abrangendo as dimensões pedagógica, financeira e administrativa; *liberdade*, associado a ideia de autonomia; valorização do *magistério*, que passa pela formação continuada, e não se limita aos conteúdos curriculares, mas se estende à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Os princípios norteadores do PPP trazidos por Veiga (2013) estão presentes no art. 206 da CF (BRASIL, 1988), no art. 3º da LDB (BRASIL, 1996) e no art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). São princípios que devem ser levados em consideração na construção do PPP de uma escola, pois, “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (VEIGA *apud* VEIGA, 2013, p. 22). Ou seja, o PPP é um documento referencial de extrema valia e importância para a escola do campo, pois nela deve refletir o que de fato a mesma almeja alcançar em seus processos de ensino-aprendizagem visando sobretudo a participação efetiva de todos os envolvidos na sua elaboração.

## 6.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS BÁSICOS E APANHADO GERAL DO PPP DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA

Não existe uma receita pronta a ser seguida na construção de um PPP. Porém, alguns elementos básicos devem estar presentes na construção do mesmo como nos informa Veiga (2013), Vasconcelos (2015) e Schneider (2001), o que facilita inclusive a condução em que a escola do campo poderá trilhar para a elaboração do mesmo na sua unidade escolar.

Todavia, entendemos que a construção de um PPP de uma escola do campo não pode se dar através de um processo mecânico e nem seguir uma receita pronta já pré-estabelecida. Possui particularidades subjacentes tanto a sua localização geográfica e territorial quanto aos dos sujeitos atendidos, que por sua vez, também possuem diferentes modos de vida, formando assim, ao nosso ver, a identidade da escola do campo. E essa identidade deve estar refletida e conduzida em todos os elementos/ itens da construção de um PPP da escola do campo.

Molina e Sá (2012) nos informa que a formação da identidade da escola do campo não se dá apenas pela sua localização geográfica, “se dá também, pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (p. 329). Ou seja, aspectos esses que devem permear todo



e qualquer aparato didático-pedagógico e metodológico de ensino e que, portanto, devem estar clarificados e presentes num PPP da escola do campo.

Observemos o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN's EB, BRASIL, 2013, p. 75) em seu art. 44 sobre uma estruturação básica para a construção do PPP:

- I- O diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II- A concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III- O perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;
- IV- As bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- V- A definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- VI- Os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- VII- O programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VIII- O programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- IX- As ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- X- A concepção de organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Item fundamental aos apresentados pelos DCN's da EB (BRASIL, 2013) que diz respeito a elaboração do PPP da escola, e nesse caso em específico do recorte da pesquisa, a escola do campo, é reconhecer quem são os sujeitos que fazem parte dessa escola, para a partir daí subsidiar os demais processos de construção do PPP, principalmente os relacionados aos aparatos didáticos e pedagógicos da aprendizagem da instituição escolar.

Para além do disposto pelas DCN's EB (2013), Veiga (2013, p. 22) nos aponta 07 (sete) elementos básicos para a construção de um PPP, sendo eles: as *finalidades da escola*, que versa sobre as ações educativas a serem desenvolvidas na e pela escola, diz respeito principalmente aos objetivos específicos da instituição; a *estrutura organizacional*, sendo 02 (duas): a estrutura administrativa e pedagógica, que

[...] visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões de poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos. (VEIGA, 2013, p. 25).

Observando o PPP da escola do campo pesquisada percebemos a demarcação das estruturas de poder explicitadas no corpo do texto no item *Dados de Identificação*, que traz o nome da escola, localização e criação da escola, informando a *Equipe Gestora e Equipe de Sistematização do PPP*. No item *Elementos Constitutivos da Organização do Trabalho Pedagógico*, são elencados os *núcleos da escola*, dispostos com seus *objetivos e ações*, sendo eles: núcleo da direção, núcleo técnico-pedagógico, núcleo de docentes, núcleo da administração, núcleo de apoio operacional.

Desta forma, no PPP da escola do campo pesquisada fica bem demarcado o papel a ser desenvolvido por cada integrante de cada um dos núcleos dispostos na escola.

Já em relação ao *currículo*, Veiga (2013) traz alguns pontos básicos a considerar. O primeiro, é que o currículo não é um instrumento neutro, e que portanto passa uma ideologia,

O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura. (p. 27).

Ao expressar uma cultura, e neste caso específico do nosso trabalho, ao fazer um recorte sobre a escola do campo, cabe observarmos e refletirmos sobre qual cultura

está expressadamente demarcada no currículo da instituição e reverberada no PPP da mesma.

Diante desta realidade, Veiga (2013) traz o segundo ponto sobre o item currículo: que não pode ser descontextualizado da vida social, “uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (p. 27). O terceiro ponto citado pela autora diz respeito a própria organização curricular da escola, onde a mesma enfatiza que as instituições escolares são e ou estão organizadas hierarquicamente e fala da necessidade de uma integração entre os conteúdos trabalhados.

Nos dois pontos abordados por Veiga (2013) sobre o currículo, enfatizamos que no PPP da escola do campo pesquisada não traz um recorte específico sobre quem são de fato os sujeitos atendidos pela instituição para com isso delinear e ou delimitar de qual forma o currículo escolar será /deverá ser instrumentalizado para a sua operacionalização de fato.

Levando em consideração que currículo é a própria organização dos conteúdos escolares, e, como afirma ainda autora no quarto ponto sobre o currículo, implicando em controle social (Veiga, 2013);

Já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto [...]. Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares.” (VEIGA, 2013, p. 28).

O que se vê no PPP da escola do campo é um capítulo específico denominado de *Base Legal*. Nele, estão elencados leis, resoluções, decretos e ou normas *ipsis litteris*. Todas voltadas para o pleno funcionamento da escola pública em seus níveis e modalidades de ensino ofertados pela escola: educação infantil, ensino fundamental I, educação especial (este por sua vez, citado por a escola ter em suas dependências uma Sala de Recursos dotado de materiais específicos para área de educação especial e de uma professora que atende a esses estudantes na e da instituição).

Detalhe especial é que nesse capítulo do PPP da escola pesquisada não cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nem tampouco os Cadernos de Objetivos de Aprendizagem (COA, 2018), aporte curricular baseado na BNCC e

referência na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Feira de Santana/Bahia e que devem ser seguidos por todas as unidades escolares da rede de ensino.

Sobre o *tempo escolar*, Veiga (2013) o enfatiza como “um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico” (p. 29). Aqui, a autora fala sobre a compartimentação do currículo através do calendário escolar e da fixação do horário escolar, fazendo a ressalva sobre essa compartimentação do tempo como hierarquizadas e fragmentadas em relação as relações sociais e sobre a necessidade de ter tempo para que tanto educadores quanto os alunos aprofundem o conhecimento sobre o que estão aprendendo, ressaltando que o próprio PPP da escola precisa de tempo para acompanhamento e avaliação quando em ação.

Em relação a esse tópico, verificamos que no PPP da escola municipal pesquisada não fala sobre o tempo escolar abordado por Veiga (2013). É de importância extrema se entendermos que, para além da sistematização dos períodos avaliativos da instituição escolar, a escola por estar inserida em uma zona rural e abarcar estudantes de Povoados circunvizinhos a mesma, poderia vir a identificar e explicitar no corpo do seu PPP o que vem determinado pela LDB (BRASIL, 1996), em especial, nos incisos II e III do seu art. 28;

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Diante do exposto pelos incisos II e III do art. 28 da LDB (BRASIL, 1996) observemos que a escola do campo pesquisada por este trabalho segue o mesmo calendário escolar que é aprovado no início do ano letivo para toda a rede pública municipal de ensino da cidade de Feira de Santana/Bahia, sem nenhum tipo de ressalvas ou observações sobre o mesmo devido a sua localização na zona rural. O que implica sobretudo ao proposto pelo inciso I do mesmo art. 28 da LDB (BRASIL, 1996).

Sobre isso, Hage (2011), ao fazer o recorte sobre as classes multisseriadas, nos informa sobre o currículo deslocado da realidade do campo, que

[...]. Contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo a sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (HAGE, 2011, p. 101).

Por isso, a importância da escola do campo trazer em seu PPP o recorte dos seus sujeitos atendidos, pois, a partir daí, é que se delineará todo o aparato pedagógico necessário para o desenvolvimento dos mesmos na instituição escolar e assim, romper essa visão urbanocêntrica de ensino, que é “uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo” (HENRIQUES; *et al*, 2007, p. 13).

Assim, a construção do PPP da escola do campo passa a ter um valor qualitativo muito maior quando observa essas particularidades, a identifica e problematiza, possibilitando uma visão geral sobre a realidade que está inserida ao mesmo tempo em que possibilita tensionar os conflitos existentes entre o que está disposto no currículo oficial da instituição (currículo real) e as reais necessidades educacionais do educando (partindo de sua realidade concreta), ao mesmo tempo em que também se dilui os conhecimentos reverberados pelo dito currículo oculto, quando a escola efetivamente se compromete em combater um ensino pautado numa visão que tende a homogeneizar o mesmo.

Quando cita o *processo de decisão*, Veiga (2013) enfatiza sobre a necessidade da participação de todos no processo de decisão para a realização dos objetivos educacionais, requerendo para isso a descentralização do processo de decisão. Claramente percebemos que Veiga (2013) está se referindo a um processo de decisão baseado numa gestão democrática de ensino, um dos princípios norteadores da escola constante tanto na CF (1988) quanto na LDB (1996) e que vem bem demarcado no PPP da escola do campo pesquisada no subtópico *Gestão Escolar Democrática* do tópico *Análise das Dimensões Indicadoras da Qualidade da Escola*.

Tratando-se das *relações de trabalho* no interior da escola, “deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.” (VEIGA, 2013). Mais uma vez, observemos que a autora está se referindo sobre o princípio da gestão democrática de ensino.

Por fim, Veiga (2013) traz a *avaliação* como um dos (07) sete elementos básicos que devem estar presentes no PPP de uma escola sob o ponto de vista crítico, enfatizando dois pontos e três momentos importantes da mesma:

Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político -pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos. [...] envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

Neste sentido, a avaliação do PPP aparece como um instrumento de inclusão, no PPP como diz Veiga (2013) um momento de reflexão e ação, e não como instrumento de exclusão escolar. Tema de importante valia nas instituições de ensino, a partir do momento que avaliar-se enquanto tal, implica sobretudo verificar seus pontos fortes para qualificá-los cada vez mais, e principalmente, os pontos fracos, a fim de valer-se de diversos instrumentos para a superação dos mesmos.

Sugere-se que a avaliação do PPP deve ter uma atenção especial e momentos específicos voltados para a sua discussão junto aos pares da comunidade da instituição escolar. Para isso, Vasconcelos (2015) traz o princípio da autocorreção como uma importante metodologia na (re) elaboração do PPP, por “primeiro, a possibilidade de múltiplas versões na redação (até o grupo chegar a uma satisfatória); depois, o poder do Diagnóstico: aponta o que não está indo bem, permitindo alterações.” (p. 200). Sobre o *Diagnóstico*, veremos mais a frente quando trouxermos as ideias de Vasconcelos sobre a elaboração de um PPP para o corpo do texto. Já Veiga (2016) fala sobre a importância de se fazer a autocrítica na elaboração do PPP;

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência dos problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas

(criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (VEIGA, 2013, p. 32).

Percebemos a importância do tema da avaliação na (re) elaboração de um PPP com vistas a qualificar o ensino ofertado pela instituição. Entretanto, observamos que o PPP da escola do campo pesquisada confere um capítulo ao tema da *Avaliação*. Mas a avaliação voltada especificamente para a aferição da aprendizagem escolar, dando ênfase sobre a importância do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) para a escola.

Com vistas a ampliar as ideias trazidas por Veiga (2013) na elaboração de um PPP e compreendendo que alguns tópicos citados e discutidos no corpo do texto do PPP da escola do campo pesquisada traz elementos específicos encontrados na obra de Vasconcelos (2015), é que trazemos as ideias propostas pelo autor em busca de uma melhor análise sobre o PPP da escola pesquisada.

Para Vasconcelos (2015), quanto a sua sistematização e divisão de elementos básicos necessários para a construção de um PPP, encontramos o Marco Referencial (MR), o Diagnóstico e a Programação.

Cada um desses elementos carrega consigo as suas especificidades quanto a sua importância na formulação de um PPP. O primeiro deles, o MR,

É a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

[...] No Marco Referencial procuramos expressar o sentido do nosso trabalho e as grandes perspectivas para a caminhada.

Tem como função maior tensionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do diagnóstico. (VASCONCELOS, 2015, p. 182).

Vasconcelos (2015) cita que o MR é composto de 03 (três) partes: o *Marco Situacional* (MS), sendo “o olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral: como a vê, quais seus traços mais marcantes, os sinais de vida e de morte. É portanto o momento de análise da realidade mais ampla na qual a instituição está inserida” (p. 182). Como cita Vasconcelos (2015), o MR é o onde estamos, como vemos a realidade. O *Marco Filosófico* (MF) ou *Doutrinal*,

Corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição (realidade global desejada). É a proposta de sociedade, pessoa e educação que o grupo assume. Aqui são expressas as grandes opções do grupo (utopia fim). Contém os critérios gerais de orientação da instituição. (VASCONCELOS, 2015, p. 183).

Em resumo, o MF diz respeito o para onde queremos ir. Em seguida, Vasconcelos (2015) traz o *Marco Operativo* (MO), como uma dos componentes do MR. Este por sua vez, “expressa o ideal específico da instituição. É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (utopia meio).” (VASCONCELOS, 2015, p. 183). Diz respeito de fato que horizonte queremos para nossa ação.

O MO diz respeito também a 03 (três) grandes dimensões, sendo eles: dimensão pedagógica, dimensão comunitária e a dimensão administrativa. Vasconcelos (2015) salienta que apesar se serem intrinsecamente relacionados, os mesmos possuem aspectos específicos.

Para fazer o MR, Vasconcelos (2015) esclarece a necessidade de envolver a contribuição de cada indivíduo da instituição através da elaboração individual, sistematizando o mesmo através de um trabalho de grupo onde se organiza a resposta de cada partícipe do processo de construção do PPP para, por fim, ser levado ao plenário, “momento de partilha dos trabalhos, do debate, das decisões e dos encaminhamentos.” (p. 186).

Há uma certa complexidade na construção do MR de um PPP. A necessidade de se identificar o onde a escola está e para onde a mesma quer ir exige um trabalho colegiado da instituição escolar que parta de uma reflexão crítica da sua realidade para assim propor ações voltadas para a superação dos dilemas encontrados. O que não é uma tarefa das mais fáceis tendo em vista que apontar as necessidades existentes na escola muitas vezes possa recair em cima do trabalho que é desenvolvido por cada um dentro da instituição, o que pode gerar inclusive conflitos dentro da mesma.

Na análise geral realizada no PPP da escola do campo pesquisada encontramos o MR citado por Vasconcelos (2015). Contudo, o mesmo já vem dividido por subtópicos que lembram de certa forma os elencados pelo autor: *Marco Situacional – Diagnóstico da Realidade, Marco Doutrinal ou Filosófico, Marco*



*Operacional-Plano de Ação*. Percebemos entretanto, que há uma certa desconjuntura sobre o que de fato seria cada uma dessas partes segundo a visão do próprio autor e como o mesmo foi descrito no PPP da escola.

Por exemplo, o MS para Vasconcelos (2015) deve refletir sobre a análise da realidade da instituição, o momento da mesma olhar para dentro de si mesmo identificando seus pontos negativos e positivos. Já em *Marco Situacional – Diagnóstico da Realidade*, a escola traz uma visão generalizada sobre os seguintes subtópicos: *Recursos Físicos, Recursos Humanos, A Clientela, A Comunidade e Análise do Processo Educacional*. Reserva-se apenas a discorrer sobre cada uma delas no momento em que se encontram atualmente na unidade de ensino. Não problematiza e nem traz as contribuições que cada um poderia dizer sobre a realidade em que estão inseridos para o bom funcionamento da escola.

Já em relação ao tópico *Marco Doutrinal ou Filosófico*, o que para Vasconcelos (2015) diz respeito as concepções de sociedade que o grupo tem e para Veiga (2015) de homem, de cidadão, educação, sociedade, enfim, no PPP da escola do campo pesquisada traz os seguintes subtópicos: *Fundamentos Éticos, Políticos e Valorativos*, citando alguns valores criados pela escola em relação a prática educativa; *Os Quatro Pilares da Educação*, onde literalmente cita os quatro pilares da educação; *Princípios*, todos ligados aos expostos tanto pela CF (BRASIL, 1988) quanto pela LDB (BRASIL, 1996); *Missão*, sendo ela,

Oferecer à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa escola reconhecida pelo seu humanismo e responsabilidade que valoriza o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos. (PPP DA ESCOLA DO CAMPO PESQUISADA, 2021, s/p).

Em *Visão de futuro e Valores*, informa que os objetivos da escola municipal pesquisada são os constantes no art. 3º da LDB (BRASIL, 1996), elencados todos um a um. Já em relação as *Diretrizes Gerais para os Níveis e Modalidades de Ensino e Metas da Escola*, faz um recorte do ensino fundamental elencando alguns princípios da unidade escolar, sendo eles: *A Escola, A Aprendizagem, O Conhecimento*, aqui dando uma ênfase ao tema da interdisciplinaridade; *O professor, O Aluno, O Currículo*,

*A Carga Horária, A Atuação Docente e A Integração das Tecnologias*. Este último por sua vez, limita-se (assim também como os anteriores) ao expor em breves palavras o que é mesmo o PPP da escola, por ora analisada ter sido realizada em 2020, em nenhum momento neste tópico o texto faz menção sobre o usos das tecnologias educacionais no ensino remoto, devido a pandemia do Novo Coronavírus que assola o mundo desde o ano de 2020.

O que o PPP da escola do campo chama de *Marco Operacional-Plano de Ação*, são o elenco de ações a serem desenvolvidas pela escola no decorrer da validade do PPP. Limita-se citar determinadas ações, mas não especifica por quem e quando e o como serão realizadas na unidade escolar. Elementos importantes que devem estar expostos na escrita de um plano de ação.

Essa fase de ações, veremos mais a frente quando Vasconcelos (2015) em sua obra o delega no tópico da Programação, o que deixa claro que há uma diferenciação entre MO e Programação.

Então, diante do que é exposto na obra de Vasconcelos (2015) e diante do que vimos frente ao PPP da unidade escolar pesquisada da escola do campo, percebemos que de fato a mesma até traz elementos que são trazidos pelo autor, porém, os mesmos são e ou estão apresentados de forma equivocada ou até mesmo dissociada com o que é proposto pelo mesmo, o que confunde inclusive a leitura do mesmo.

Entendemos que diante dessa dificuldade da construção de um PPP (ou qualquer um outro documento) existe a necessidade de fazer uma busca/pesquisa sobre os teóricos que fala sobre o tema para assim poder ter uma noção do que o mesmo é e como poderá ser realizado pela instituição. Podemos enfatizar inclusive, que ao nosso ver, a primeira fase/etapa para a construção de um PPP é a pesquisa sobre o que é o mesmo, sua importância e ou relevância para a instituição pelos envolvidos na sua construção.

Trouxemos as obras de Veiga (2013) e Vasconcelos (2015), e mais adiante a de Schneider (2001) para esse apanhado geral sobre o PPP da escola analisada a fim de melhor compreendermos os passos necessários para a construção do mesmo de forma que proporcione uma melhor compreensão sobre a sua construção, e, sendo assim, continuando com os elementos básicos e necessários para a elaboração de

um PPP trazido por Vasconcelos (2015), seguiremos sobre o conceito do autor sobre o *Diagnóstico*. O diagnóstico,

Aqui está sendo entendido não num sentido difundido no senso comum educacional como 'levantamento de dificuldades ou de dados da realidade', mas no sentido mais preciso de localização das necessidades da instituição, a partir da análise da realidade e/ou do confronto com um parâmetro aceito como válido. (VASCONCELOS, 2015, p. 188).

O diagnóstico corresponde a algumas tarefas a serem realizadas pela escola que são citadas por Vasconcelos em sua obra de 2015, sendo elas: conhecer a realidade, ou seja, fazer uma análise do real; julgar a realidade, onde há o confronto entre o ideal X o real e localizar as necessidade. Aqui, "é o passar da percepção individual e intuitiva da necessidade à apreensão crítica e coletiva da necessidade; esta passagem de nível é da maior importância." (p. 189).

O diagnóstico visa conhecer a realidade para identificar as necessidades da instituição escolar. Vasconcelos (2015) enfatiza que esta não é uma tarefa fácil. Também traz uma orientação quanto ao fazer o diagnóstico, como: elaborar o instrumento de pesquisa, aplicar, sintetizar, levar ao plenário e a captação das necessidades. Ou seja, elenca algumas situações que a escola pode/poderá utilizar tendo a sua obra como suporte metodológico.

O último passo para a construção coletiva do PPP trazida por Vasconcelos é a Programação. A Programação, "é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas." (VASCONCELOS, 2015, p. 194). Ou seja, é a própria operacionalização das ações a serem desenvolvidas pela unidade escolar e que devem estar presentes no PPP da instituição de ensino, pois garante de certa forma que o mesmo foi proposto a partir de uma ação coletiva sobre o olhar da escola ao mesmo tem em que informa e esclarece quem são e ou serão os responsáveis por cada ação a ser desencadeada pela escola.

Vasconcelos (2015) informa que para fazer a Programação a mesma pode ser feita iniciando-se com a *Preparação* que pode ser realizada através de 04 (quatro) formas, sendo eles: a *Ação Concreta*, que deve conter o quê, e o para quê. Ou seja, os objetivos da instituição. Seguindo-se pela *Linha de Ação*, que corresponde as orientações gerais, princípios, políticas; a *Atividade Permanente*, relativas a rotina e

as atividades periódicas desenvolvidas na escola. E a *Determinação*, que são as normas e ou regras que atinge todos os sujeitos a instituição escolar.

O próximo passo da Programação é a sua *Aplicação*, seguida da *Primeira Sistematização*, da *Análise Inicial*, discorrendo sobre o *Processo de Decisão* para se chegar por fim a elaboração da *Redação*. Contudo, finaliza trazendo um instrumental importante para a aplicabilidade do PPP: a *Avaliação* e a *Reelaboração do projeto*. Itens fundamentais para que de fato o PPP de uma instituição escolar reflita todo e qualquer posicionamento do coletivo da unidade escolar.

Observemos com isso que a obra de Vasconcelos (2015) fornece um guia, mesmo que exemplar para a construção de um PPP. Traz elementos importantes a serem levantados na escola para efetiva concretização do documento.

Já Schneider (2001) traz duas importantes características a serem levadas em consideração na elaboração e ou construção de um PPP quanto ao que o mesmo deve constar em sua constituição, mas que de certa forma, também está em coerência com os indicados por Veiga (2013) e Vasconcelos (2015): os elementos estáveis e circunstanciais do projeto político-pedagógico.

O que Schneider (2001) chama de elementos estáveis ou permanentes de um PPP diz respeito aos pressupostos filosóficos, “pautados nas concepções de: homem, sociedade, cidadão.” (p. 30), e os pressupostos epistemológicos, “baseados nas concepções de: educação, escola, currículo, ensino, aprendizagem, professor.” (p. 30). Já os elementos circunstanciais ou transitórios dizem respeito “àquilo sobre qual a comunidade escolar é convidada a opinar, no processo de construção colegiada do Projeto Político Pedagógico.” (SCHNEIDER, 2001, p. 40). São os elementos mutáveis no decorrer da execução, avaliação e ou reelaboração de um PPP.

Compõem-se dos pressupostos didático-metodológicos, que “representam a materialização das concepções explicitadas no primeiro eixo (composto pelos pressupostos filosóficos). São as ações que a escola irá desenvolver a fim de tornar possível que ela atinja o objetivo pautado.” (SCHNEIDER, 2001, p. 40). Os pressupostos didático-metodológicos definem segundo Schneider (2001) as estratégias da organização escolar e da organização do ensino. Ou seja, possibilitam observar a escola enquanto um todo indissociável em busca de sua identidade, enquanto instituição que ao formular o seu PPP trabalha em vista de ofertar uma

educação voltada para a sua própria realidade, o seu contexto real vivenciado no cotidiano.

Schneider (2001) assim como Veiga (2013) e Vasconcelos (2015) traz em sua obra para além dos conceitos teóricos necessários para dar início a formulação de um PPP, um capítulo específico sobre a materialização de um PPP. Os elementos elencados pela autora corroboram em parte com o que Veiga (2013) e Vasconcelos (2015) trazem em suas obras, como por exemplo a fase exploratória, a fase de pesquisa aprofundada, fase de ação e fase de avaliação (SCHNEIDER, 2001, p. 51), porém, chama a atenção sobre a necessidade dos pressupostos didático-metodológicos pautar-se em um trabalho interdisciplinar, “com vistas a propor novas formas de organização do trabalho pedagógico” (p. 40). Abrindo assim a possibilidade de discussão do tema currículo, tendo em vista que o mesmo é o principal indicador da organização do conhecimento escolar difundido na escola.

A interdisciplinaridade pode e deve ser vista como uma grande possibilidade de enriquecimento dos conteúdos atrelados às disciplinas na sala de aula. Veiga (2013) também fala da importância do mesmo, porém o denomina de currículo integração. Mas, o que nos chama mais atenção é a necessidade da contextualização desses conhecimentos na vida dos estudantes. E, para isso, há a necessidade da escola, em primeiro lugar, reconhecer quem são os sujeitos e o tipo de educação que deseja ofertar para o mesmo em busca da superação ou não das tensões e ou conflitos gerados pela mesma.

Reconhecer quem são esses sujeitos pela escola do campo é de fundamental importância, inclusive para a superação de uma hegemonia de ensino que já vem se consolidando há tempos na educação brasileira: a do eurocentrismo. Molina e Sá (2012) nos informa que a escola do campo deve voltar-se para o enfrentamento epistemológico. Assim sendo,

A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista.

O conhecimento científico acumulado pela humanidade não pode ser usado com neutralidade, ele deve dialogar com as contradições vividas na realidade destes sujeitos, o que envolve a busca de alternativas para as condições materiais e ideológicas do trabalho alienado e para as dificuldades de reprodução social da classe trabalhadora do campo, todas elas condições inerentes ao antagonismo intrínseco à lógica do capital. (p. 329).

Por isso da necessidade e importância da escola do campo de, ao invés de apenas citar o que é desenvolvido em seus espaços no PPP, tensionar esses conflitos e trazê-los expostos e problematizados nas ações a serem desenvolvidas pela mesma em busca dessas superações. Partir de fato do que ela é e não do que desejaria ser, e para isso, trazer de fato, os sujeitos provenientes do campo, sua cultura, seus conhecimentos para o centro do processo educativo.

Outra ressalva trazida por Molina e Sá (2012) diz respeito que para a escola do campo se posicionar na condução do protagonismo dos trabalhadores do campo é necessário que a mesma reconheça os seus limites dentro dos processos maiores de transformação social e, nesse caso, a escola do campo caminhando na perspectiva contra hegemônica de ensino,

[...] além das funções tradicionalmente reservadas à escola, como a socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas do rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (p. 329).

Pela especificidade territorial onde está localizada, a escola do campo pesquisada, cabe reiterar, deve organizar-se coletivamente para a construção do seu PPP trazendo como um dos seus principais atores dentro desse processo de construção movimentos sociais. Ênfase dada por Caldart (2004), quando traz os movimentos sociais como sujeitos da educação do campo e de importante relevância a ser levada em consideração na construção de um PPP da escola do campo, tendo em vista que para isso, é preciso que haja uma abertura desse espaço (a escola do campo) para que o mesmo (os Movimentos Sociais) se façam presentes dentro da instituição, bem como da própria comunidade em que a escola está inserida e que também atende.

O que não ocorre na escola do campo pesquisada. Não há menção em seu PPP sobre a participação de um coletivo dos movimentos sociais em sua elaboração

para contribuir na construção do mesmo. Nem tampouco identifica contribuições da própria comunidade em que a escola está inserida, a exemplo dos pais e ou responsáveis bem como dos funcionários que fazem parte da mesma e que também pertencem ao mesmo território em que a escola está inserida.

Só a partir de um olhar coletivo a escola do campo estará fortalecendo as lutas e resistências dos trabalhadores do campo e valorizando as diversidades étnico-raciais presentes nela. Diversidades essas que devem ser difundidas no currículo escolar a começar pelo reconhecimento da multiplicidade de povos que a constituem enquanto uma população do campo e após, pela obrigatoriedade das temáticas propostas pela lei federal 11 645/08 nos bancos escolares, que, discorrendo sobre a obrigatoriedade de se trabalhar nos currículos de todos os estabelecimentos escolares do país a temática do Ensino da Cultura Afro Brasileira e Indígena visa sobretudo a superação de um currículo hegemônico, baseado na visão do branco colonizador, dando ênfase a cultura dos povos que por tanto tempo foram relegadas ao silenciamento (CAVALLEIRO, 2020) no espaço escolar.

Assim, a lei 11645/2008 se faz de extrema importância ao fortalecer as lutas em prol de um ensino voltado para o fortalecimento das relações étnico-raciais nas instituições escolares do nosso país. Desta forma, ao trazer a letra da referida lei citada anteriormente no PPP da escola do campo pesquisada não significa dizer que as temáticas trazidas pela mesma estejam sendo trabalhadas e difundidas na escola do campo. Ao não especificar de que forma essas questões pertinentes a educação para as relações étnico-raciais serão abordadas durante todo o decurso do ano letivo e ao reduzi-las apenas a letra da lei, a escola do campo se mantém apenas como mais um espaço de hierarquização de saberes. Saberes estes que vão de encontro principalmente com os sujeitos que estão na escola do campo. Aos seus modos de vida, sua origem e suas lutas de resistências.

Sobre isso, os sujeitos que estão na escola do campo pesquisada, o PPP da mesma não especifica quem são. Não identifica os mesmos como sujeitos que por estarem e fazerem parte de um território camponês (FERNANDES, 2008, 2012) devem ter acesso a um ensino voltado para a sua própria realidade e modos de vida. E essa é uma das características principais na elaboração do PPP de uma escola: a caracterização dos sujeitos que dela estão inseridos e que fazem parte.

Se tratando de uma escola do campo, que há uma diversidade de sujeitos que fazem parte deste campo, como bem nos apresenta o inciso I do § 1º do art. 1º no dec. n.º 7 352/2010, se torna imprescindível que a mesma, ao construir o seu PPP, conheça os seus sujeitos atendidos para a partir daí criar as estratégias e ou ações didático-pedagógicas voltadas para a realidade dos mesmos.

Entendendo como camponês neste trabalho como aquele indivíduo que é proveniente, tem sua origem no campo e que depende do mesmo para a sua subsistência e de sua família, a escola do campo ao não (re) conhecer quem são os seus sujeitos, e, portanto, a sua população atendida, a construção do seu PPP se torna apenas um mero instrumento burocrático de gestão.

O § 1º do art. 7º da Resolução nº 2, de 28. 04. 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, diz que: “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seus estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (p. 02). Ou seja, para realmente construir um efetivo PPP que atenda as especificidades do seu campo, campo este entendido como espaço geográfico, territorial em que está localizada e ao qual atende a sua comunidade do entorno, à escola do campo é necessário que se parta da realidade da qual está inserida. Item primordial para dar início a construção do seu PPP, como bem nos salienta Schneider (2001) Vasconcelos (2015) e Veiga (2013) em suas obras.

Desta forma, a escola do campo pesquisada deixa de efetivamente possibilitar proporcionar um ensino a partir das reais necessidades e das realidades dos sujeitos camponeses que nela estão inseridos e que tem a sua origem naqueles indivíduos que de fato foram a base do alicerce para a construção sócio-histórica-econômica e cultural deste país como os indígenas brasileiros, nativos da terra, e os negros africanos, escravizados, e o branco europeu, colonizador, já que partimos da concepção de que a sociedade brasileira foi fundada a partir dessas matrizes culturais.

Mesmo a escola do campo pesquisada enfatizando no corpo escrito do seu PPP que o ensino ofertado pela mesma partirá sempre de uma aprendizagem significativa e sabendo que aprendizagem significativa segundo o que Moreira (2012) nos apresenta através de seus estudos sobre a teoria de David Ausubel,



[...] se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (p. 02).

O que vemos e percebemos é que a escola do campo pesquisada se destaca não apenas pela sua especificidade local e da sua população proveniente do campo, mas não os caracteriza quem são, de onde provém a sua origem e nem tampouco diz como se dará operacionalmente a concretização dessa aprendizagem significativa a partir da realidade dos sujeitos atendidos. Não o conceitua e nem tampouco problematiza no seu PPP as ações a serem desenvolvidas pela mesma em busca de um ensino pautado nas diversidades dos seus estudantes.

Sobre isso, Molina e Sá (2012) traz como um aspecto central a ser transformado na escola do campo:

É o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da relação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora, na vida real, estejam articuladas e imbricadas. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização histórica dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. (p. 331).

Importante ressaltar essa situação por compreendermos que com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que se trata de um documento normativo que estabelece conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as regiões do país, caberá a cada ente federativo em seus sistemas de ensino adequá-lo à sua realidade local e regional. Especificação esta que já estava e está

posta no art. 26 da LDB (BRASIL, 1996) que versa sobre como os currículos das escolas devem se comportar em relação a isso, vejamos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser **complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (**grifo nosso**, p. 09)

Esse destaque se faz importante por duas razões: i) que cada sistema de ensino deverá, a partir da BNCC, criar a sua matriz curricular de ensino adequada a mesma e ii) a responsabilidade de cada estabelecimento de ensino de, apensar de seguir o proposto pela BNCC, proporcionar em seus espaços a parte diversificada do currículo, entendido aqui como aquela que diz respeito às particularidades de cada escola.

Portanto, o documento que deverá estar exposto o que de fato cabe a cada estabelecimento escolar é o PPP, que deverá levar em consideração na sua elaboração a realidade de sua clientela atendida para a partir daí traçar os demais caminhos didáticos-pedagógicos da instituição, principalmente em relação a elaboração de seus materiais didático-pedagógicos por entendermos o PPP como um micro currículo da própria instituição.

Se a escola não conhece quem é esse sujeito camponês que atende, fica inviável a elaboração instrumentos de ensino voltados para a sua efetiva aprendizagem escolar, ou como diz no corpo do texto do seu PPP, para afetiva aprendizagem significativa dos seus estudantes. Assim, acaba por reverberar um ensino pautado em um currículo generalizado transplantado de outras escolas que não se encontram no campo.

Levando ainda em consideração o exposto pelo art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), cabe explicar que a SEDUC de Feira de Santana/Ba durante todo o ano letivo de 2018 proporcionou discussões sobre a elaboração do Caderno de Objetivos de Aprendizagens (COA) nas formações continuadas destinados aos docentes da sua rede. Esse COA estabelece as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes da rede de Feira de Santana durante todo o seu percurso formativo, ou seja, foi e é um documento criado tendo a BNCC como sustentação.

Existe COA para as etapas da educação infantil, ensino fundamental I e II da rede pública de ensino municipal de Feira de Santana/Bahia. Apresenta na verdade desdobramentos das habilidades apresentadas na BNCC. Não existe um COA específico para as escolas dos campo e ou destinado à educação do campo.

Já ao COA por se tratar de um documento orientador de uso obrigatório pelos (as) docentes da rede infere-se diretamente no manejo do processo ensino-aprendizagem dos estudantes. Para adequar-se nesse caso a escola do campo é necessário então que haja uma discussão pelo coletivo da escola para se identificar as particularidades da mesma, principalmente quanto a sua população, para a partir daí, construir um PPP voltado para a realidade dos sujeitos atendidos pela escola e efetivamente proporcionar um ensino através da aprendizagem significativa como deseja.

Com uma gama de sujeitos que fazem parte e provêm do campo, cada um em suas especificidades históricas e sociais, a importância da escola do campo em identificar qual ou quais são esses sujeitos se tornam primordiais, pois, evita-se o equívoco da informação que enquanto sujeitos do campo apenas existe os quilombolas, como percebemos na ênfase dada no texto do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Feira de Santana/Bahia (2016).

O texto traz em seu corpo teórico o tema *Educação do Campo*, conceituando e falando de suas especificidades de ensino ofertado, porém, faz um recorte apenas, apesar da rede de ensino municipal de Feira de Santana ter no levantamento realizado pelo Plano Municipal de Educação (PME) em 2016, 90 (noventa) escolas situadas em zonas rurais do município, dar destaque apenas para 02 (duas), localizadas em comunidades reconhecidas como Quilombolas.

Daí a necessidade da escola do campo segundo nos informa Molina e Sá (2012) pensar na transformação das suas finalidades educativas bem como revisar seu projeto de formação de ser humano que fundamenta estas finalidades. Assim,

Torna-se mais necessário do que nunca indagar a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, conseqüentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe. Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta político-filosófica que se quer dar à pergunta

sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 330).

E assim bem delimitados, a escola do campo ao identificar e reconhecer quem são os sujeitos do campo que a mesma atende poderá e deverá realizar um trabalho pedagógico voltada para a sua efetiva formação educacional crítica e reflexiva. Mas para que isso aconteça, e levando em consideração o papel exercido pela BNCC (2017) na educação brasileira hoje com a sua orientação normativa de padronização de currículo, o que mais uma vez se dissocia da realidade vivenciada pelas populações do campo, é de extrema relevância que a escola do campo enquanto instituição formadora de sujeitos que possuem especificidades territoriais bem demarcados, que impactam nos modos de vida e relações sociais vivenciadas por estes indivíduos (do campo) reflita sobre a construção do mesmo (a BNCC) e seus impactos no sistema educacional de governo ao qual a escola do campo faz parte, bem como nas normativas legais que foram criadas a partir dela, como é o caso do COA do município de Feira de Santana, ao qual todas as escolas da rede municipal (da sede e do campo) estão subordinadas.

Ter essa clareza possibilita uma construção coletiva de um PPP da escola do campo que visa sobretudo ao menos dirimir a fim de buscar superar as hegemonias presentes na educação que tendem não apenas a se perpetuar na educação através de normativas legais, mas, sobretudo superar a naturalização dos papéis e dos lugares que são dados a outros conhecimentos que não foram gerados a partir de um modelo de ensino eurocêntrico.

É neste sentido que se faz importante a difusão das temáticas propostas pela lei 11 645/2008 nas escolas do campo do nosso país. Principalmente por abarcarem em seus espaços povos provenientes das matrizes culturais negras e indígenas, que tem/tiveram a sua história efetivamente demarcadas nos campos/territórios brasileiros.

Desta forma, e em prol de fazer uma análise do PPP da escola do campo pesquisada em relação ao tema das relações étnico-raciais como forma de identificar e ou (re) conhecer de que forma o mesmo faz e ou traz esse recorte para dentro do seu texto é que selecionamos dentro do mesmo palavras-chaves que remetem ao

tema da diversidade étnico-racial, sendo elas: **raça, racismo, preconceito, diversidade étnico-racial, discriminação, negro, indígena, índio, África, africano (s), afro-brasileiro (s)** como forma de explorar o conteúdo no texto do documento de forma mais abrangente nas discussões realizadas.

Observamos que no PPP da escola do campo pesquisada a mesma faz uma menção as leis federais **10 639/03 e 11 645/08** no capítulo *Base Legal*. Traz o texto da letra das respectivas leis juntamente com outras normativas legais que regem o sistema educacional brasileiro. Faz menção aos termos **diversidade étnico-racial, discriminação e preconceito** no capítulo *Diretrizes Gerais para os Níveis e Modalidades de Ensino*, no subtópico *Currículo*, trazido como um dos princípios do ensino ministrado na unidade escolar destinado ao Ensino Fundamental.

Aqui, traz a necessidade do currículo do ensino fundamental “abranger nas diversas áreas do conhecimento a **diversidade étnico-racial**, sócio-cultural, de gênero e educação para livre orientação sexual, na perspectiva de uma educação plural com a finalidade da superação de qualquer tipo de **discriminação e preconceito**.” (PPP DA ESCOLA DO CAMPO PESQUISADA, 2021). Aponta como um princípio a ser seguido, no entanto, não diz de que forma o mesmo poderá ser materializado, já que sabemos que o PPP é um documento que intenta projetar uma ação futura a ser realizada pela escola (VEIGA, 2013) ou até mesmo se dará conta, tendo em vista o caráter mais ampliado dos temas.

Não basta apenas a escola do campo apontar a necessidade de se trabalhar os conhecimentos na perspectiva da diversidade étnico-racial contra a discriminação e o preconceito, é necessário e urgente que a mesma demonstre como se dará a sua operacionalização para o que fora programado para tal ação. Gomes (2005) chama atenção para essa situação quando diz que, “não basta falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial.” (GOMES, 2005, p. 52).

Indicar o que será feito, em quais processos didático-pedagógicos serão utilizados para atingir tal feito e os responsáveis pela sua materialização no espaço escolar, a escola do campo precisa conhecer quem são os seus sujeitos para a partir

daí, de um ensino centrado no sujeito enquanto ser histórico, efetivamente abordar as temáticas propostas pela lei federal 11 645/08, pois:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, 2005, p. 187).

Contudo, sabemos que para a escola do campo efetivamente superar seu currículo monocultural enraizado pela hegemonia eurocêntrica, implica antes de tudo em uma resignificação do mesmo, pois, o contexto histórico da formação de como as relações étnico-raciais foram construídas na nossa sociedade influencia efetivamente no ensino ministrado pelos e pelas professores e professoras na instituição, resultando daí a importância de se valer efetivamente as abordagens trazidas pela lei federal 11 645/2008 e assim, superar as colonialidades presentes na instituição escolar.

Sobre o conceito de colonialidade, está vinculada ao conceito de colonialismo porém se distinguem por este operar através de uma estrutura de dominação/exploração e àquele ser um dos elementos constitutivos deste. Vejamos os conceitos trazidos por Maldonado-Torres (2007):

Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo e nação, que constitui tal nação em um império. Diferente dessa ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas ao invés de se limitar a uma relação formal de poder entre dois povos e nações, ela se refere ao modo como o trabalho, o conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam entre si, por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa vida. Em certo sentido, respiramos diariamente colonialidade na modernidade (tradução nossa, p. 131).

O colonialismo é mais antigo que a colonialidade. Se refere “estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos

recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas numa jurisdição territorial” (QUIJANO, 2009, p. 73). Já a colonialidade, “é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73). São os meios pelos quais se utiliza para a propagação desse poder para assim poder manter a hegemonia da cultura dominante em posição sempre de superioridade em relação as demais. Ela,

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos seus planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para manter a hegemonia do padrão de dominação, a colonialidade atinge 03 (três) esferas: colonialidade do poder, do saber e do ser. Todas completam-se entre si e complementam-se em seus discursos. Deste modo, o colonialismo se revestindo de novas formas/padrões de dominação e se ressignificando através dos meios materiais e subjetivos que alcançam sempre impondo através da ideia de raça onde o imaginário europeu se impõe como superior.

E a escola, enquanto um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980) emerge dentre deste cenário, onde as colonialidades se fazem presentes, de tal modo que naturaliza-se ações e ou propostas pedagógicas que trazem aspectos do legado europeu para o centro do processo educativo. Mesmo abarcando uma grande diversidade de saberes, seres e culturas, a escola, e em específico, a escola do campo, ao não reconhecer, identificar os sujeitos que se fazem presentes nela, silencia a diversidade que está tão fortemente demarcada.

Vejamos, em relação a colonialidade do poder, Oliveira e Candau (2010) apoiando-se em Quijano (2010), dizem que:

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, a sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do 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. (2010, p. 19).

Já em relação a colonialidade do saber, esta sendo “entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20), se prolifera principalmente quando nos espaços da escola, inclusive até mesmo os materiais e livros didáticos, não trazem referências de outras culturas/povos para dentro do processo pedagógico, invisibilizando e até mesmo ocultando esses saberes.

Quando relacionado a colonialidade do ser, este refere-se por sua vez “ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidade” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 96). Aqui, a violência exercida através principalmente do racismo, traduzindo-se também como colonialidade do poder e desaguando na escola a partir do momento que os sujeitos não se enxergam, se veem escritos como descendentes de produtores de conhecimentos.

O que fica evidente perante as circunstâncias elencadas anteriormente é que a sociedade estruturada e alicerçada no racismo, e que por isso se mantém e se reestrutura através dela, é uma sociedade que marcadamente atravessada pelo contexto histórico colonial ainda manifesta práticas e atitudes em que trazem uma cultura dada como dominante, esta originada do colonizador branco europeu, em detrimento de outras, que, dentro do espaço escolar estão reservadas ao silenciamento ou a própria negação. Assim, o PPP da escola do campo ao fazer referência a obrigatoriedade de se fazer valer a lei 11 645/2008 nos processos didáticos-pedagógicos da instituição se torna um instrumento de luta contra as colonialidades presentes nela.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que fora exposto ao longo do texto, percebemos durante o decorrer deste trabalho a importância que o PPP tem enquanto instrumento didático de apoio, aos processos de ensino-aprendizagem proposto pela escola do campo. Realizado de forma colegiada, transparece os desejos e anseios de todos os partícipes do processo pedagógico da escola, mas enquanto realizado apenas para cumprir uma formalidade legal, não passa de um documento burocrático que só serve apenas para ficar engavetado na escola. Sem vida, sem ações, sem perspectivas de um horizonte educacional voltado para dentro de sua própria realidade.

Recortado para dentro de uma escola do campo, percebemos no PPP um recurso importante para instigar seus participantes a refletir tanto sobre os sujeitos atendidos pela escola quanto como, um reflexo das propostas educacionais a serem encaminhadas na mesma. Contudo, para que de fato isso ocorra, há a necessidade da escola do campo entender-se enquanto tal e procurar buscar identificar quais são os seus sujeitos e de que forma os mesmos se alinham com o campo para a partir daí, proporcionar um ensino voltado para a contextualização de vida desses indivíduos.

Ao negar-se esse conhecimento, a escola do campo apenas reproduz um ensino eurocêntrico que visa a perpetuação de uma cultura dominante como a única possível, desfavorecendo outras, como a negra e a indígena. E foi assim que objetivando analisar como a educação para as relações étnico-raciais é e ou está abordada no PPP de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes (em Feira de Santana/Ba) percebemos que o mesmo não está contemplado no PPP da escola do campo pesquisada. Aparecendo apenas a menção as leis federais 10 639/03 e 11 645/08 *ipsis litteris*, o que não garante a sua materialização na sala de aula.

Não contextualiza de que forma os mesmos são e ou serão abordadas nas ações educativas desenvolvidas pela escola do campo, pelos (as) docentes, e nos materiais didáticos e paradidáticos disponibilizados pela instituição. Nem tampouco traz uma contextualização curricular que estabeleça um elo entre a realidade de vida dos sujeitos atendidos pela escola, oriundos do campo, e seu recorte étnico-racial nas aprendizagens desenvolvidas na escola.

E assim, ao respondemos o problema de pesquisa: como a educação para as relações étnico-raciais é e ou está abordada no PPP de uma escola do campo localizada no Distrito de Humildes em Feira de Santana/Ba? Com as análises realizadas e desenvolvidas sobre PPP da escola do campo pesquisada, compreendemos que a promoção do ensino voltado para as relações étnico-raciais não são desenvolvidas/ abordadas pela escola do campo, resultando na difusão das colonialidades do poder, do ser e do saber principalmente no currículo da instituição, reverberando e fortalecendo através deles os racismos contra as populações negras e indígenas brasileiras.

Bem como fortalece as colonialidades nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição, e o epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que é o assassinio de uma dada epistemologia em detrimento de outras neste caso, em relação as matrizes culturais negras e indígenas em relação a eurocêntrica, principalmente quando a mesma (a escola do campo) nega-se a identificar quem são os sujeitos do campo que estão sendo abraçados na unidade escolar.

Diante do exposto, e por tudo que fora desenvolvido durante o decorrer desta pesquisa, não refutamos a hipótese anteriormente desenvolvida para este trabalho, sendo esta: a escola do campo moldada no modelo eurocêntrico de ensino, então, esse modelo de ensino reverbera tanto em seus currículos, inclusive na construção do PPP da unidade escolar, quanto nas práticas pedagógicas dos seus professores e professoras, favorecendo o silenciamento dos temas pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na instituição.

Destarte, percebemos com esta pesquisa que em relação a negação do conhecimento de quem são os sujeitos atendidos pela escola do campo a mesma exerce um duplo epistemicídio: primeiro, ao negar conhecer quem são esses sujeitos em suas particularidades locais, culturais e trazê-los para dentro das aprendizagens desenvolvidas na instituição e principalmente, sobre o recorte-étnico-racial desses indivíduos, sua ancestralidade.

Nos faz refletir sobretudo sobre o termo cunhado por Gomes (2017), que por sua vez também emprestado de Boaventura de Sousa Santos, discorre a importância de se fazer discutir/refletir sobre as pedagogias das ausências e das emergências no espaço escolar. E assim, também tomando emprestado o termo cunhado por Santos

assim como fez Carneiro (2005), percebemos a escola do campo como espaço onde o camponêsídio se faz presente.

Desta forma, acreditamos que este trabalho possa contribuir ao apontar caminhos do quanto ainda a escola do campo e o currículo proposto pela mesma, necessitam de mudanças de postura quanto aos conhecimentos que estão sendo difundidos e perpetuados em relação a outros que encontram-se silenciados e até negados em todos os espaços da escola do campo. Pois, ultrapassa as barreiras de seus muros, a partir do momento que os valores difundidos e aprendidos pelos sujeitos atendidos pela escola do campo não são e não estão direcionados a sua realidade de vida.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**. UFSCar, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora Jandaíra, 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Editora Presença/Martins Fontes, s/d.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo: Territórios em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel González. A Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: Gomes, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 3, p. 111-1130.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- BRASIL. **Lei n. 9 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 15 mar 2021.
- BRASIL. Lei n. 10 639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 15 mar 2021.
- BRASIL. **Lei n. 11 645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em 15 mar 2021.
- BRASIL. Decreto nº 7 352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 15 mar 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP nº 2, de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

CADERNOS DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO. Entrevista Paulo Freire. A Educação é um Ato Político. s/d. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: por uma educação básica do campo**. 2. ed. Porto Alegre, 1999. p. 23- 48.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em 05 nov. 2021.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. **A construção do Outro como não-ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (doutorado) – Feusp, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. ano/volume 16, n 002, 2003, Braga, Portugal, p. 221-236.

CORTESÃO, Luiza. Professor produtor e /ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, Porto Alegre, set./ dez., 2012, p. 719-735.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Cecília (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. III, p. 51-66.

DIALLO, Cintia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues. Projeto Político-Pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escola. *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TRAQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. cap. 6, p. 139-155.

FAVELA É ISSO AÍ. **Distritos de Feira: Imagens das Culturas Populares**. Feira de Santana, 2020. Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/wp-content/uploads/2020/11/2020-feiradesantana.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

FEIRA DE SANTANA (Município). Lei n. 3651, de 16 de dezembro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Município de Feira de Santana**, Feira de Santana, BA, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2016/365/3651/lei-ordinaria-n-3651-2016-institui-o-plano-municipal-de-educacao-de-feira-de-santana-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FEIRA DE SANTANA (Município). Objetivos de Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana. 2018.

GADOTTI, Moacir. O Projeto Político Pedagógico da Escola na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1994, Brasília. Disponível em: [https://professorivo.webnode.pt/\\_files/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf](https://professorivo.webnode.pt/_files/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf). Acesso em: 22 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. Sexta edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 39-60, 2005. Coleção Educação para todos.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 3, p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-114, abr. 2011.

HENRIQUES, Ricardo. *et al*. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**. Brasília, mar. 2007.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didático-pedagógicos e conquista de novos comportamentos. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

MALDONADO-TORRES. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Trad: Inês Martins Ferreira. p. 71-114, 2008.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial:**

Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 308 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência: imaginário social e intencionalidade política. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. cap. 6, p. 143-156. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

MATOS, Ângela Carine Felix de Oliveira; SILVA, Gilmar Oliveira da; SOUZA, Elane Bastos de. Formas de acesso à terra em Feira de Santana (BA): uma análise a partir do Território. II Simpósio Baiano de Geografia Agrária: entre a teoria e a prática, articulações e resistências. UFBA, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Trad: Marco Oliveira. v. 32, n. 94, p. 01-18, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod\\_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3369246/mod_resource/content/1/Capitulo%2010%20-%20A%20teoria%20da%20aprendizagem%20significativa%20de%20Ausubel%20-%20Teorias%20de%20Aprendizagem%20-%20Moreira%2C%20M.%20A.pdf)  
 Acesso em: 07 nov. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, n. 1, v. 19, p. 287-308, nov. 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã; v. 7).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho**

Acadêmico. 2. ed. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo: Rio Grande do Sul, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Edições Almedina, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-300.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SCHNEIDER, Marilda Pascoal. **Projeto Político Pedagógico e Pesquisa**: uma nova escola. Videira: UNOESC, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Editora Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 185-201.

TELES, Alessandra Oliveira. **Feira de Santana e a Região Metropolitana: Contribuições do comércio de rua**. Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2020/feira-de-santana-e-a-regiao-metropolitana-contribuicoes-do-comercio-de-rua/ebook.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 25. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. cap. 1, p. 11-35. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E**  
**DIVERSIDADE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E**  
**DIVERSIDADE**  
**LINHA DE PESQUISA I – EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**APÊNDICE A - DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Brasil



África



**PROJETO EDUCATIVO**

A Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas do campo

Maria Fernanda da S. P. S. De Andrade

## APRESENTAÇÃO

O presente projeto educativo parte da necessidade de se fazer garantir a difusão dos conhecimentos propostos pelas temáticas abordadas na lei federal 11 645/2008 no currículo das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Feira de Santana/Ba.

Tem como premissa a socialização pelas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino da cidade de Feira de Santana/Ba de atividades didático-pedagógicas voltadas para os temas elencados nos eixos temáticos propostos por este trabalho que visam sobretudo o protagonismo das matrizes culturais negras e indígenas no currículo escolar e da importância histórica dos campos brasileiros como espaços de vivências e re-existências desses povos.

## JUSTIFICATIVA

Para se fazer discutir, refletir e superar no currículo das instituições escolares do campo da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade de Feira de Santana/Ba das colonialidades presentes nela, bem como a (s) tentativa (s) de epistemícidio sobre as populações negra e indígenas brasileiras. E assim, propor práticas pedagógicas voltadas para a superação dos racismos nas nossas salas de aulas tendo como base as temáticas propostas pela lei federal 11 645/08.

## OBJETIVO GERAL

Difundir e divulgar práticas pedagógicas voltadas para a valorização da promoção do ensino voltado para as relações étnico-raciais nas escolas do campo da rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana/Bahia.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Utilizar o protagonismo negro e indígena nas práticas pedagógicas de ensino;
- ✓ Contextualizar o ensino ofertado pela instituição escolar para atingir a população do campo atendida pela escola;

- ✓ Realizar um recorte étnico-racial sempre que possível nos processos de ensino-aprendizagem difundidos no ambiente escolar do campo.

## PÚBLICO-ALVO

- ✓ Educação Infantil;
- ✓ Ensino Fundamental I;
- ✓ Ensino Fundamental II;
- ✓ Ensino Médio;
- ✓ Educação de Jovens e Adultos.

## DISCIPLINAS ATENDIDAS

Todas as que compõem a matriz curricular da rede pública municipal de ensino da cidade de Feira de Santana/Bahia.

## EIXOS-DIDÁTICOS

### Eixo 01: Ressignificações

Foco em atividades da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) a fim de romper com os saberes hegemônicos presentes no currículo escolar da escola do campo, trazendo para isso o protagonismo negro e ou indígena para as atividades desenvolvidas, sejam elas atividades originais ou releituras de obras conhecidas. Fazem parte os sub-eixos:

Eixo 1.1: Linguagens Artísticas: engloba atividades voltadas para a releitura de obras conhecidas com foco no protagonismo negro e ou indígena;

Eixo 1.2: Linguagens Corporais: engloba atividades como dança, teatro e música com foco no protagonismo negro e ou indígena;

Eixo 1.3: Linguagens Literárias: engloba atividades voltadas para a releitura e produção textual de diversos gêneros textuais, tais como: romance, contos, poemas, poesias, prosas, crônicas, entre outros.

### Eixo 02: Desconstruções Históricas

Foco em atividades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) que tragam o protagonismo negro e ou indígena para as atividades desenvolvidas na escola do campo. Fazem parte os sub-eixos:

Eixo 2.1: Fatos Históricos: englobam atividades voltadas aos fatos históricos narrados no percurso trajetória da formação da sociedade brasileira, com foco no protagonismo negro e ou indígena;

Eixo 2.2: Figuras Históricas: englobam atividades voltadas para o conhecimento de personalidades negras e ou indígenas no protagonismo da nossa história;

Eixo 2.3: Lugares Históricos: englobam atividades voltadas para o reconhecimento histórico das relações sociais estabelecidas na sociedade brasileira sobre grupos étnicos e culturais de matrizes culturais negra e indígenas brasileiras;

Eixo 2.4: Tempos históricos: englobam atividades que reconheça os campos brasileiros como lugares de vivências e resistências dos sujeitos históricos originários das matrizes culturais negras e indígenas brasileiras no decorrer da formação da sociedade brasileira e os impactos refletidos durante estes processos e que são e estão sendo vivenciados nos dias atuais, levando em consideração também o que está posto no eixo anterior;

Eixo 2.5: Impactos econômicos: englobam atividades que problematizem as formas de trabalho de subsistência desenvolvidas no campo e as suas relações e ou os impactos causados pela industrialização do mesmo através do avanço das novas tecnologias.

### Eixo 03: Os Números Falam por Si

Foco em atividades da área de Matemática e suas Tecnologias que englobam o tratamento estatístico de informações com base em dados difundidos através das tecnologias digitais (televisão, redes sociais, entre outros) que possibilitem fazer um recorte-étnico racial e assim, discutir as prováveis causas e consequências dessas ações. Fazem parte os sub-eixos:

Eixo 3.1: Violência contra a mulher: englobam atividades voltadas para a discussão do tema, com base em dados difundidos através das tecnologias digitais (televisão, redes sociais, entre outros) que possibilitem fazer um recorte-étnico racial e assim, discutir as prováveis causas e consequências dessas ações.

Eixo 3.2: Violência urbana: englobam atividades voltadas para o tratamento de dados sobre os diversos tipos de violências sofridos pelas populações negras e ou indígenas na sociedade, tais como: violência de gênero, violência de raça, violência policial, violência na busca de atendimento hospitalar, entre outros, buscando refletir e discutir as prováveis causas e consequências dessas ações;

Eixo 3.3: Violências e Antirracismo: englobam atividades voltadas para a criação de campanhas publicitárias que, com base nos dados obtidos nos eixos 3.1 e 3.2, visam sobretudo o combate ao racismo, o empoderamento feminino e o enfrentamento ao machismo.

#### Eixo 04: Grandes Personalidades

Foco em atividades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) voltadas para dar visibilidade as personalidades e suas criações com recorte étnico-racial negro e ou indígena que trouxeram grandes contribuições para o avanço e ou desenvolvimento das ciências. Fazem parte os sub-eixos:

Eixo 4.1: Grandes Cientistas: engloba atividades voltadas para a difusão de personalidades negras e indígenas e suas contribuições para a Humanidade com ênfase no papel das mulheres para o desenvolvimento das diversas ciências;

Eixo 4.2: Grandes Invenções: engloba atividades voltadas para a propagação de artefatos e ou outros objetos criados/inventados por pessoas negras e ou indígenas;

#### Eixo 05: Racismo Ambiental e Saúde

Foco em atividades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) voltadas para o cuidado e o acesso a saúde das populações. Fazem parte os sub-eixos:

Eixo 5.1: Racismo Ambiental: engloba atividades voltadas para as discussões ambientais com foco na oferta e acesso a serviços públicos oferecidos às populações negras e ou indígenas;

Eixo 5.2: Racismo e Saúde/ Saúde das Populações: foco em atividades que demonstrem a importância do SUS para a sociedade brasileira bem como promova discussões sobre a importância do mesmo principalmente no que tange as populações majoritariamente atendidas.

## METODOLOGIA

As atividades serão desenvolvidas por cada unidade escolar da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Feira de Santana/Ba no âmbito de suas respectivas turmas/classes e ou séries atendidas e terá como mediador desse processo os e ou as docentes regentes das turmas.

Cada docente será responsável por escolher um dos eixos temáticos apresentados nesse projeto para a partir daí desenvolver as suas ações pedagógicas. Ações pedagógicas que deverão ser sistematizadas e detalhadas em um plano de aula bem definido junto a turma ou as turmas que serão contempladas com os temas delimitados a serem abordados, especificando os objetivos a serem alcançados e a metodologia empregada no percurso do processo de ensino e aprendizagem, especificando principalmente o produto que irá surgir após as discussões tratadas em sala de aula.

Após a realização das atividades relacionadas ao tema por cada docente da instituição, o mesmo deverá ser socializado na escola para todos os componentes da mesma terem acesso as atividades desenvolvidas.

Sugerimos que cada instituição escolar possa trabalhar com mais de 01 (um) eixo temático, para assim possibilitar maior amplitude dos temas nas escolas.

Durante o decorrer deste processo e junto as atividades realizadas, o seu produto desenvolvido será avaliado por uma Comissão Interna, organizada preferencialmente pelo corpo gestor, coordenador e os docentes da escola, que escolherão dentre as atividades realizadas de cada eixo temático participante qual ou quais serão as atividades enviadas para a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC).

Sugerimos que essas atividades ao chegar na SEDUC sejam analisadas por uma Comissão Julgadora que será a responsável em difundir essas atividades realizadas para toda a rede, preferencialmente de forma digital e ou eletrônica, e se possível for, para atender a uma parcela de estudantes que não tem acesso as tecnologias digitais, por um folheto informativo.

## CRONOGRAMA DAS AÇÕES

Sugerimos que os trabalhos a serem desenvolvidos possam se realizar no mês de novembro, o mês da Consciência Negra, como forma de dar visibilidade ao protagonismo negro na educação.

Deverão ter a sua chamada de submissões realizada pela SEDUC preferencialmente com no mínimo 01 (um) mês de antecedência e ser parte integrante do calendário letivo da Rede de Ensino.