



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

FRANCISLENE ALVES BEZERRA

**A APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003 NA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO**

PORTO NACIONAL

2023

FRANCISLENE ALVES BEZERRA

**A APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003 NA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do grau de Mestre(a) em Geografia.

Orientador(a): Dra. Rosane Balsan
Coorientador(a): Dr. Jonas Carvalho e Silva

PORTO NACIONAL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- B574a Bezeira, Francislene Alves.
A Aplicabilidade da Lei Federal N. 10.639/2003 na Escola F
de Porto Nacional - TO. / Francislene Alves Bezeira. – Porto N
2023.
133 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federa
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Gra
(Mestrado) em Geografia, 2023.
Orientador: Rosane Balsan
Coorientador: Jonas Carvalho e Silva
1. Lei Federal n. 10.639/2003. 2. Educação das Relações É
Pedagogia da Alternância. 4. Educação do Campo. I. Título

FRANCISLENE ALVES BEZERRA

A APLICABILIDADE DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003 NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. Foi avaliado para a obtenção do título de Mestre(a) em Geografia e aprovada(o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dra. Rosane Balsan (Orientadora)
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Jonas Carvalho e Silva (Coorientador)
Technische Universität (TU) Dortmund, Alemanha

Prof. Dra. Luciene Cristina Risso
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Rosemberg Ferracini
Universidade Federal do Tocantins

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho foi sem dúvida um caminho longo e com muitos desafios, e, hoje, no final dele, tenho a certeza de que foi construído por muitas mãos, muitos dos pensamentos que aqui estão registrados foram feitos coletivamente.

Primeiramente, agradeço a Deus por fazer por mim o inimaginável, por me capacitar, me sustentar, ensinar e me testar para se certificar que tenho apreendido, por ter me permitido chegar até aqui e ter feito muito mais do que pedi e pensava.

Agora é o momento de agradecer a alguns, dos muitos personagens, que se fizeram presentes trazendo vários raios de luz e força para a produção deste texto dissertativo. Por isso, agradeço imensamente:

À minha família pelas orações e incentivos nas batalhas da vida. Em especial, ao meu pai por ser homem honrado, trabalhador, bondoso e ter me ensinado a ser humilde e solidária. A minha mãe mulher guerreira, batalhadora e justa, com ela aprendi enxergar o quanto as mulheres negras são resilientes.

Ao meu esposo Paulo Henrique por todo o companheirismo, confiança em meu potencial, pelas suas lições de humildade, amorosidade e simplicidade, enfim, um pai exemplar, companheiro de todas as horas. Aos outros amores da minha vida: Emanuel e Miguel, meus filhos queridos.

Às companheiras e companheiros da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO (EFAPN) pelo apoio, palavras de coragem, por terem conduzido os trabalhos com excelência durante minha licença, enfim, agradeço pelas contribuições para que esse trabalho fosse possível. Aos sujeitos da pesquisa, pela participação imprescindível para a realização deste estudo.

À Comunidade de Saúde Desenvolvimento e Educação - COMSAÚDE pelo aprendizado, entidade na qual faço parte da diretoria e tenho satisfação em poder contribuir com os trabalhos prestados para a sociedade tocantinense. Meus sinceros agradecimentos em nome da presidenta Luciana Pereira.

À SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Tocantins pelo afastamento remunerado para o desenvolvimento do mestrado.

A Dra. Heloísa, Dr. Eduardo Manzano e Oidê que me ouviram sobre o meu trabalho, dando convicção de que estava no caminho certo. Obrigado também ao Lucas que nos auxiliou na organização das fotos.

Ao Grupo de Estudo Racismo Ambiental - GERA pela força, encorajamento, conversas, desabafos, trocas de experiências e escutas. Obrigada por compartilhar conhecimento a partir das nossas leituras nas madrugadas, até mesmo nos finais de semanas.

Ao Coletivo de Mulheres Negras e Populares, pelas rodas de conversas e amizades construídas durante esses anos de atividades realizadas juntas. Nossas histórias, afetos e atravessamento racial. Nós somos uma!

Ao Grupo de Consciência Negra do Tocantins- GRUCONTO pelo pioneirismo na luta contra o racismo no nosso Estado e pela contribuição na implantação da Lei 10.639 nos municípios.

As minhas amigas Luciana Rivas, Rosilene, Lícia Kellen, Elizia Aparecida e Kenely pelas contribuições no estudo, palavras de carinho e incentivo, a essas mulheres incríveis, guerreiras e dedicadas meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos da EFAPN que nos deixaram durante o mestrado: Cícera Regina Borges e Erialdo Augusto Pereira, referência pelo trabalho prestado à Educação do Campo, professores pioneiros da escola. Boas recordações, Erialdo ao me ver, fazia questão de falar: - E aí negritude!? Saudades dessas criaturas iluminadas.

Aos colegas de mestrado da turma de 2021, por proporcionar trocas de conhecimento, solidariedade, empatia e amizade, em especial, ao Matheus Henrique e Gildásia. Obrigada pela amizade e companheirismo.

Agradeço ao Professor Dr. Rosemberg Ferracini pelo incentivo aos estudos, depois de muitos anos fora da Universidade, pois ao ter cursado a disciplina “Ensino de Geografia da África e Educação para Relações Étnico-Raciais” me despertou o interesse em trabalhar com essa temática.

À minha Orientadora Dra. Rosane Balsan e meu Coorientador Dr. Jonas Carvalho e Silva, pela atenção, por terem acreditado em meu potencial, pela partilha de saberes, por terem exigido o melhor de mim e, dessa forma, terem feito eu ir além do que imaginava.

Aos membros da banca avaliadora Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini e Dra. Luciene Cristina Risso.

Agradeço de coração ao professor Valdir Aquino Zitzke pela sua ajuda durante os momentos difíceis nesta caminhada e pelas contribuições no meu processo de formação.

Aos meus professores da Graduação do curso de Licenciatura em Geografia e os do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins. Parabéns pelo brilhante trabalho prestado nesta instituição que completou 20 anos.

RESUMO

O presente trabalho estudou as questões raciais na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – Tocantins (EFAPN), visando colaborar com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo. A principal contribuição é apontar caminhos para que a Lei Federal 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, possa ser aplicada em escolas do campo, em especial, aquelas que têm como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância. A pesquisa é qualitativa e apresenta um modelo de pesquisa descritiva, a partir de um estudo de caso. No primeiro capítulo do trabalho, realizou-se uma revisão sistemática da literatura em que buscou-se nas bases de dados produções de estudos empíricos que tratam da aplicação da Lei em escolas do campo. O segundo são reflexões a partir das respostas dos participantes por intermédio de questionários, a fim de investigar as experiências pedagógicas e curriculares sobre o ensino das relações étnico-raciais na EFAPN. No último capítulo, utilizou-se o método educativo de Círculo de Cultura, criado por Paulo Freire, com os estudantes, professores e equipe gestora, a fim de identificar as experiências dos participantes acerca da aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003. A partir de desenhos, os estudantes representaram suas observações quanto aos elementos culturais presentes na paisagem, do trajeto de casa até a escola. Com o auxílio do software Iramuteq, realizou-se uma análise de similitude buscando entender a relação das falas dos entrevistados com a temática étnico-racial à luz da Lei. O estudo concluiu que tais proposições pedagógicas de combate ao racismo na escola tem relevância social, tendo em vista que os resultados apontaram caminhos reflexivos como estratégias de dinamização das relações étnico-raciais na educação do campo.

Palavras-chave: Lei Federal n. 10.639/2003; Educação das Relações Étnico-Raciais; Pedagogia da Alternância e Educação do Campo.

ABSTRACT

The present work studied racial issues at the Escola Família Agrícola de Porto Nacional – Tocantins (EFAPN), aiming to collaborate with debates on the education of ethnic-racial relations and the fight against racism. The main contribution is to point out ways for Federal Law 10.639/2003, which included in the official curriculum of the teaching network the mandatory theme “Afro-Brazilian and African History and Culture”, to be applied in rural schools, in particular, those whose pedagogical proposal is the Pedagogy of Alternation. The research is qualitative and presents a descriptive research model, based on a case study. In the first chapter of the work, a systematic review of the literature was carried out in which productions of empirical studies that deal with the application of the Law in rural schools were searched in the databases. The second consists of reflections based on the participants' responses through questionnaires, in order to investigate the pedagogical and curricular experiences on teaching ethnic-racial relations at EFAPN. In the last chapter, the educational method of Culture Circle, created by Paulo Freire, was used with students, teachers and the management team, in order to identify the participants' experiences regarding the application of Federal Law n. 10,639/2003. From drawings, the students represented their observations regarding the cultural elements present in the landscape, on the journey from home to school. With the help of the Iramuteq software, a similarity analysis was carried out, seeking to understand the relationship between the interviewees' speeches and the ethnic-racial theme in the light of the Law. The study concluded that such pedagogical propositions to combat racism at school have social relevance, given that the results point to reflective paths as strategies to boost ethnic-racial relations in rural education.

Keywords: Federal Law n. 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Pedagogy of Alternation and Rural Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Ações ou atividades promovidas pela escola que falam da história dos negros... 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Formação acadêmica dos autores	30
Quadro 2 — Síntese dos trabalhos	34
Quadro 3 — Leis Federais/Decretos que ratificam as ações afirmativas na área da educação	52
Quadro 4 — Dispositivos pedagógicos utilizados na EFAPN	56
Quadro 5 — Perfil dos estudantes que responderam o questionário	65
Quadro 6 — Perfil dos professores que responderam o questionário	68
Quadro 7 — Perfil da equipe gestora que respondeu o questionário	69
Quadro 8 — Avaliação dos estudantes em relação as ações realizadas pela escola.....	72
Quadro 9 — Temas Geradores Apresentados pelos Participantes	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Fluxograma PRISMA da revisão sistemática	28
Figura 2 — Publicação por região nacional no período de 2009 a 2021.....	30
Figura 3 — Principais palavras-chave sobre educação do campo e relações étnico-raciais	33
Figura 4 — Principais instrumentos utilizados nas pesquisas sobre educação do campo e relações étnico-raciais.....	34
Figura 5 — Mapa com a localização da EFAPN – TO	62
Figura 6 — Foto panorâmica da EFAPN Figura 7 — Foto da entrada da EFAPN.....	62
Figura 8 — Mapa dos municípios com alunos atendidos pela EFAPN, em 2022	63
Figura 9 — Nuvem de palavras a partir da frequência das palavras citadas nas respostas dos estudantes	74
Figura 10 — Análise de similitude proveniente da fala dos estudantes	92
Figura 11 — Análise de similitude proveniente da fala dos professores	96
Figura 12 — Análise de similitude proveniente da fala dos gestores	97
Figura 13 — Círculo de Cultura com os estudantes. Figura 14 — Círculo de Cultura com os estudantes	98
Figura 15 — Círculo de Cultura com a equipe gestora	98
Figura 16 — Desenho da estudante E1	100
Figura 17 — Desenho dos estudantes E2 e E3	100
Figura 18 — Desenho do estudante E4	100
Figura 19 — Desenho do estudante E5	100
Figura 20 — Desenho do estudante E6	101
Figura 21 — Desenho do estudante E7	101
Figura 22 — Desenho do estudante E8	101
Figura 23 — Desenho do estudante E9	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantidade de trabalhos por base pesquisada	26
Gráfico 2 — Número de estudos sobre a educação do campo e as relações étnico- raciais. Anos 2009 – 2021.....	29
Gráfico 3 — Titulação das/os autoras/es	32
Gráfico 4 — Cor declarada dos estudantes entrevistados	66
Gráfico 5 — Profissão dos pais ou responsáveis dos estudantes entrevistados	67
Gráfico 6 — Tempo de atuação da equipe gestora na área de educação.....	69
Gráfico 7 — De que maneira o racismo se expressa no meio rural	70
Gráfico 8 — Avaliação dos estudantes na aplicação da lei na Escola.....	73
Gráfico 9 — Avaliação dos professores sobre a aplicação da lei na EFAPN	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMSAÚDE	Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
EFAPN	Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO
ENERA	Encontro de Educação na Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRISMA	Principais itens para relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises
PRONERA	Programa Nacional de Educação das Áreas de Reforma Agrária
RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003	21
2.1 Introdução	22
2.2 Método	25
2.2.1 Delineamento.....	25
2.3 Procedimentos.....	25
2.3.1 Coletas dos dados	25
2.3.2 Critérios de Inclusão	26
2.3.3 Critérios de Exclusão.....	27
2.5 Resultados e Discussão	28
2.5.1 Caracterização dos estudos.....	28
2.6 Delineamentos Metodológicos	33
2.7 As pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas do campo	34
2.8 Práticas curriculares e pedagógicas na implementação da Lei 10.639/03.....	38
2.9 A escola e a luta pela terra.....	40
2.10 Cultura e identidade do povo camponês	42
2.11 Considerações finais	43
2.12 Referências	44
3 APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003 NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO.....	49
3.1 Introdução	50
3.2 As ações afirmativas e a Lei Federal n. 10.639/03	52
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	54
3.3.1 Modelo de Educação Libertadora.....	54
3.4 Método	60
3.4.1 Delineamento.....	60
3.4.2 Descrição do caso	61
3.5 Participantes	64
3.6 Instrumentos	64
3.7 Procedimentos da Coleta.....	64
3.8 Análise dos dados.....	65

3.9 Resultados e Discussão	65
3.9.1 Perfil sociodemográfico dos participantes.....	65
3.10 A percepção dos estudantes sobre o preconceito e o racismo na escola	70
3.11 A aplicação da Lei na EFAPN na visão dos estudantes	73
3.12 Conhecimento e práticas pedagógicas da Lei na visão dos professores.....	75
3.13 Proposta Pedagógica da EFAPN e a aplicação da Lei na perspectiva dos professores.....	78
3.14 Percepção dos gestores sobre o seu papel na aplicação da Lei 10.639/03.....	80
3.15 Considerações Finais	80
3.16 Referências	81
4. CÍRCULOS DE CULTURA SOBRE O RACISMO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003	84
4.1 Introdução	85
4.2 Método	87
4.2.1 Delineamento	87
4.3 Participantes	88
4.4 Instrumentos	88
4.5 Procedimentos de coleta de dados	88
4.6 Aplicação dos Círculos de Cultura	89
4.7 Construção do Trajeto Casa-Escola	90
4.8 Procedimentos de Análise de Dados	90
4.9 Resultados	91
4.10 Análise de Similitude	92
4.11 A representação dos elementos simbólicos a partir dos desenhos dos estudantes no trajeto de casa à EFAPN	99
4.12 Discussão	101
4.13 Considerações Finais	109
4.14 Referências	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	115
ANEXO A – LEI FEDERAL N. 10.639/2003	124
ANEXO B – LEI MUNICIPAL N. 1963/2008	126

1 INTRODUÇÃO

O Brasil registra 213,188 milhões de habitantes, destes 56% se declaram negros. Da população urbana, que corresponde a 183,825 milhões, 54,23% (99,697 milhões) são negros e na zona rural, que residem 29,362 milhões, 65,46% (19,221 milhões) se declaram pretos ou pardos. Na região Norte, a população urbana soma 14,723 milhões, dos quais 11,439 milhões (77,69%) são negros e na zona rural moram 3,927 milhões de habitantes, sendo que 3,282 milhões (83,57%) são pessoas pretas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2018).

No Estado do Tocantins, os números reforçam essa realidade, dos 1,354 milhão de habitantes residentes na zona urbana, 1,026 milhão (75,83%) são negros e na zona rural, dos 246 mil habitantes, 197 mil (80,16%) se autodeclaram negros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Os dados nos mostram que uma parcela da população preta se encontra na zona rural, sendo caracterizada, em geral, por pequenos agricultores, quilombolas e ribeirinhas, que vivem da terra para a sua subsistência.

Apesar de serem maioria, isso não garante que a população negra tenha seus direitos assegurados, pelo contrário, são vítimas de todo tipo de violência e de práticas racistas. Tal realidade reforça a importância da educação na formação dos cidadãos, a fim de que se tornem agentes conscientes de seus direitos e, a escola tem papel preponderante nesta caminhada, para que formem sujeitos conscientes de suas raízes culturais e étnicas e da diversidade que compõe o povo brasileiro.

A pesquisa teve como objetivo geral estudar as relações étnico-raciais na EFAPN, localizada na zona rural do município e que utiliza a Pedagogia da Alternância como prática pedagógica, tendo como referência a equipe diretiva, os estudantes da 2ª e 3ª séries do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e os professores, a fim de evidenciar como a escola trabalha na prática a aplicação da Lei Federal n.10.639/2003.

A Lei Federal n. 10.639/2003 alterou a Lei n. 9.394/1994 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e instituiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura africana e afro-brasileira”. Trata-se de um marco na educação brasileira, porque introduz uma forma de valorizar a participação dos afro-brasileiros na história do país e de resgatar os valores culturais africanos (Carneiro, 2011).

Com base nesse objetivo geral, delimitou-se como objetivos específicos: a) identificar as experiências dos estudantes, professores e gestores com o ensino das relações étnico-raciais na EFAPN; b) realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre a aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003, as práticas pedagógicas e curriculares, que evidenciem a participação da escola do campo na luta pela terra e nas questões da cultura negra; e c) compreender o imaginário e o ponto de vista dos estudantes sobre o racismo a partir da opinião deles no trajeto casa-escola.

A EFAPN, que constitui nosso objeto da pesquisa, trata-se de uma escola do campo, localizada a 5 km na zona rural do município de Porto Nacional – TO, foi fundada em 1994 pela iniciativa da COMSAÚDE, entidade filantrópica que desenvolve projetos na área de saúde, comunicação e cultura, educação e assistência social (Pereira, 2021; Silva, 2022). A escola utiliza a Pedagogia da Alternância como prática pedagógica, em que os estudantes são atendidos uma semana de ensino regular na escola e uma semana com a família, os quais são orientados por diversos instrumentos pedagógicos (Pereira, 2021).

A unidade escolar atende atualmente 280 estudantes de 30 municípios do Estado, filhos de agricultores familiares e tradicionais, quilombolas, indígenas, assalariados das iniciativas privada e de serviços públicos, além de moradores de pequenas cidades. As modalidades de ensino oferecidas são: Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e 1ª, 2ª e 3ª séries do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022).

Ter escolhido a EFAPN para realizar a pesquisa foi devido minha vivência na escola, me apaixonei pela proposta pedagógica da escola desde a primeira vez que tive contato no ano de 2002, durante a graduação em geografia pela UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT, quando um colega do curso que era do Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB e parceiro da escola, me levou para conhecer a instituição.

A partir daí continuei mantendo contato, fiz estágio durante a graduação, depois fiz uma especialização em Pedagogia da Alternância em Orizona-Go, por meio da articulação com a EFAPN. Em 2007, também fui convidada para ministrar disciplina como professora voluntária no curso subsequente, no qual ela oportunizava aos estudantes que já tinham concluído o ensino médio e gostaria de fazer um curso técnico em Agropecuária. Depois disso, em 2009, passei a substituir o professor de geografia que estava de licença médica.

Em 2011, fui chamada para tomar posse no cargo de professora da educação básica, do concurso público da Secretaria da Educação do Tocantins, realizado em 2009. Nesse período, tinha mudado para outro município, onde trabalhei por um tempo e depois consegui

a transferência para Porto Nacional – TO, sendo lotada na EFAPN.

Além dessa trajetória histórica da minha vivência com essa instituição, o que mais me motiva é minha relação com o campo. Nasci e cresci no meio rural, meus pais de origem afrodescendente e camponesa sempre trabalharam em terras arrendadas, em situações precárias, lembro do meu pai contar várias vezes que trabalhou 20 anos em uma fazenda, plantava roça como meeiro¹, além de ajudar em outras atividades, quando saiu porque não dava mais para continuar vivendo com tão pouco, ele diz que saiu sem os seus direitos trabalhistas. Na época, as leis trabalhistas não atendiam o povo do campo. Meu pai ficou só com a promessa do dono da fazenda que teria dito a ele que lhe daria um pedaço de terra para terminar de criar os filhos.

Essa história da minha família é a história de muitas outras, são histórias cruzadas, resquícios de um passado e de uma sociedade que seu povo foi o último a sair de um regime escravocrata.

Outro fato pertinente para ter escolhido a EFAPN para o estudo de caso é o fato de que estudei todo meu ensino básico em uma escola no meio rural, com uma proposta diferente da Pedagogia da Alternância, mas que também atendia o público camponês. Recordo de quando fazia o ensino primário, hoje fundamental I, a professora A no dia 13 de maio liberou para sair mais cedo todas as crianças negras, não me recordo dela ter feito qualquer discussão sobre a data, pelo menos diferente da apresentada no texto que tinha no livro didático, em que exaltava a princesa Izabel como heroína.

Me recordo também de uma outra professora me chamar de nega Chica, além de outras crianças negras da turma, de forma natural, sem nenhum constrangimento, mesmo a professora sendo negra. Me recordo de uma colega loirinha na turma, uma das poucas, percebi um tratamento diferente da professora quando ia referir-se a ela, para receber o mesmo tratamento eu caprichava nas tarefas para receber elogios, era uma forma de me sentir importante... são tantas histórias. Infelizmente, não sou a única, e não é coisa do passado em que as professoras não tinham essa formação, fez parte de um passado, ainda presente em muitas escolas e não sendo pessimista, mas com certeza permanecerá por muito

¹ Meeiro: O contrato de meeiro rural é onde um agricultor trabalha em terras de outra pessoa e reparte os rendimentos com o dono das terras (CONJUS FEDERAL, [20--]).

tempo.

Como a Lei 10.639/2003 completou 20 anos de existência é importante trazer essas reflexões de como a Lei tem contribuído no combate ao racismo e na construção de uma educação antirracista nas instituições de ensino, em especial, em escola do campo em que estudantes são oriundos de comunidades afrodescententes.

Trazer aqui uma pequena parte da minha história de vida não é para dizer que sou coitadinha, para alguns pode até parecer mimimi, longe de mim tal pretensão, a ideia aqui é dizer que apesar de tudo, podemos virar a chave. Outras/os antes de nós abriram caminhos para traçar outras possibilidades, ocupar outros espaços, inclusive espaços de poder.

Durante a realização da Semana da Consciência Negra na escola me dei conta da dificuldade em envolver colegas de outras áreas do conhecimento, geralmente, ficava eu da geografia, professor de história e a professora de arte, aos poucos outros professores foram se engajando nas atividades. A partir de leituras, pesquisas de materiais que ajudassem na realização das ações, percebi que eram bastante significativas para serem trabalhadas somente na semana da consciência negra com atividades pontuais.

Essa minha inquietação foi o que me levou a despertar para estudar como a escola poderia trabalhar a temática de forma efetiva no currículo escolar, tanto em sala como nos instrumentos da pedagogia da alternância.

A estrutura geral da pesquisa abrange três capítulos, sendo o primeiro uma revisão sistemática da literatura sobre a aplicação da Lei Federal 10.639/2003, o segundo trata-se da aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003 na EFAPN e o terceiro capítulo dispõe dos Círculos de Cultura sobre o racismo em uma escola do campo: contribuições para a aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003.

O primeiro capítulo trata-se de uma revisão sistemática da literatura no intuito de analisar a produção científica sobre a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03 nas escolas do campo no Brasil. Utilizou-se o protocolo de Principais itens para relatar Revisões Sistemáticas e Meta-Análises - PRISMA e o levantamento foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online- Scielo, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Web of Science, Dortmund e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

O segundo capítulo tem por objetivo investigar as experiências pedagógicas e curriculares sobre o ensino das relações étnico-raciais na EFAPN, com base no que está disposto na Lei Federal n. 10.639/2003.

O terceiro capítulo trata-se do método do Círculo de Cultura com os estudantes, professores e equipe gestora, a fim de identificar as experiências dos participantes acerca da aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003 na EFAPN, utilizando-se do método Círculo de Cultura criado por Paulo Freire (Freire, 2015).

Por fim, a pesquisa destaca, em suas conclusões, a necessidade de formação continuada de professores, a fim de compreenderem a importância de uma educação antirracista na prática curricular e valorização da cultura camponesa. Destacamos, ainda, que para uma efetivação plena da Lei torna-se necessário que as ações estejam explícitas no currículo, no projeto político pedagógico da escola.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003²

RESUMO

Esta revisão tem por objetivo analisar a produção científica sobre a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03 nas escolas do campo no Brasil. O levantamento seguiu o protocolo de Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-Análises- PRISMA, e foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES), Biblioteca Eletrônica Científica Online- Scielo, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Web of Science, Dortmund e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Foram incluídos 19 relatos de pesquisas, que após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram categorizados em 3 grupos: as pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais nas escolas do campo; a escola e a luta pela terra; e cultura e identidade do povo camponês. Levantou-se, ainda, o ano de publicação, autor, título, nome do programa/universidade e periódico, tipo (dissertação, tese ou periódico), palavras-chave indicadas, objetivos, método e instrumentos de coleta, participantes, principais resultados e conclusões/recomendações. Os resultados indicaram a predominância de métodos qualitativos, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas, entrevistas informais, análise documental, etnográfico, estudo de caso, diário de campo, observação participante, revisão bibliográfica, roda de conversa, entre outros. Essas estratégias possibilitam o conhecimento das vivências dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas para efetivação da Lei. Notou-se um número reduzido de trabalhos encontrados, nas bases de dados selecionadas, sobre a temática que aborda a aplicabilidade da Lei em escola do campo. Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas que avaliem a efetivação da Lei, especialmente com amostras grandes e com delineamentos quantitativos.

Palavras-chave: Educação do campo; lei 10.639/03; relações étnico-raciais.

² Este artigo está em análise para submissão na Revista Brasileira de Educação do Campo-RBEC.

SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE ON THE APPLICATION OF FEDERAL LAW N. 10.639/2003

ABSTRACT

This review aims to analyze the scientific production on the application of Federal Law n. 10.639/03 in rural schools in Brazil. The survey followed the Main Items protocol for reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA, and was carried out in the databases of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (CAPES), Online Scientific Electronic Library - Scielo, Brazilian Association of Black Researchers (ABPN), Web of Science, Dortmund and the Institutional Repository of the Federal University of Tocantins (UFT). Nineteen research reports were included, which after applying the inclusion and exclusion criteria, were categorized into 3 groups: research on education for ethnic-racial relations in rural schools; the school and the struggle for land; and culture and identity of the peasant people. The year of publication, author, title, name of the program/university and journal, type (dissertation, thesis or journal), indicated keywords, objectives, method and collection instruments, participants, main results and conclusions/recommendations. The results indicated the predominance of qualitative methods, through the use of semi-structured interviews, informal interviews, documental analysis, ethnographic, case study, field diary, participant observation, bibliographic review, conversation wheel, among others. These strategies make possible the knowledge of the experiences of the subjects involved in the educational practices for the effectiveness of the Law. A small number of works were found, in the selected databases, on the theme that addresses the applicability of the Law in rural schools. It is recommended that research be carried out to assess the effectiveness of the Law, especially with large samples and quantitative designs.

Keywords: Rural education; law 10.639/03; ethnic-racial relations.

2.1 Introdução

A discussão entorno das questões que tratam do reconhecimento das contribuições dos povos africanos na formação do Brasil e a sua valorização é o que está imbricado nessa revisão sistemática da literatura, onde traz o seguinte questionamento: como tem se

desenvolvido as pesquisas sobre a valorização dos povos africanos nas escolas do campo? É sabido que o Movimento Negro é o principal responsável em visibilizar pautas que trazem os problemas relacionados a essa população que foi tão apagada em nossa história, ou quando aparece é inferiorizada em relação as outras civilizações que a formaram. Nesse sentido, é que faz se necessário trazer um outro olhar a essa história que nos foi contada através da lente do colonizador. Para tal desconstrução, temos a escola como um espaço estratégico para reflexões, e posicionamentos críticos, referente às narrativas, estereótipos que foram construídos ao longo da nossa história. A alteração da Lei 9.394/96 pela Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares, nos possibilita de forma legal pensar e efetivar ações que materializem o que está prescrito nos documentos legais.

A revisão sistemática da literatura sobre a temática, sobretudo, indica que ainda tem muito o que ser feito, apesar dos avanços, das políticas de ações afirmativas, é preciso continuar rompendo barreiras, criar pontes, ocupar espaços estratégicos na sociedade para continuar fomentando políticas públicas de combate à discriminação racial, e qualquer forma de discriminação. Nesse contexto, as escolas também são territórios de relação de poder, não se exclui dos demais espaços da sociedade, ao contrário, como lembra (Franco, 2018), ainda continuam tensas as relações entre pessoas negras e brancas no universo escolar, embora sejam veladas, por vezes minimizadas, como “brincadeiras”, ou até mesmo consideradas como bullying.

Dentre as diversas estruturas de combate ou de promoção ao racismo temos a educação como fator primordial. Embora haja leis que punam as ações racistas, ainda são recorrentes tais atitudes (Prado, 2013). Desta forma, torna-se essencial que este assunto seja tratado nas escolas, a fim de conscientizar os jovens quanto a importância do negro na formação da sociedade brasileira, bem como quanto a relevância da cultura africana na nossa formação cultural (Souza, 2016). Conforme Munanga (2005), a educação escolar exerce um papel importante no processo de reconhecimento da história e da diversidade étnico-cultural brasileira, embora ela não seja a única responsável. Para entender a história e a identidade do povo negro é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais (Munanga; Gomes, 2016).

O ensino da cultura afro-brasileira em sala de aula trouxe avanços para o processo educacional (Pinheiro e Rosa, 2018; Santos, 2018). Essas conquistas se deram graças as vitórias dos movimentos sociais, como por exemplo a Lei Federal n. 10.639/03 (Brasil,

2004), que alterou a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu 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 (Brasil, 2004). Na prática, a LDB recomenda aos professores levarem para sala de aula reflexões a respeito da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, a fim de proporcionar de fato na escola um ambiente de debates, levando os educandos a reflexões críticas a despeito das questões raciais. Diante disso, concretizar uma educação das relações étnico raciais, articulando teoria e prática e, junto a isso, a efetivação da Lei, através de projetos pedagógicos transdisciplinares, que envolvam a equipe escolar, movimento negro, universidade, família, estudantes e comunidade. Para a efetivação dessas práticas é necessário que haja formação de professores com temáticas relacionadas as relações étnico-raciais.

Entretanto, Santos e Souza (2020) afirmam que ainda persiste o silenciamento das instituições escolares perante a agenda antirracista e a incipiente capacitação pedagógica e conceitual de professores/as para tratarem sobre o tema. Neste contexto, inserem-se as escolas do campo, que atuam em uma modalidade de educação que ocorre nos espaços rurais, (Martins, 2015). A educação do campo em seu contexto histórico surge da luta dos sujeitos do campo com as suas vivências na busca de uma educação que atendesse as demandas das trabalhadoras e trabalhadores em que almejam um projeto político pedagógico que respondesse as especificidades de seu território e suas pluralidades étnicas (Santos e Souza, 2020).

Como reforça Oliveira,

A luta pela educação do campo no Brasil é um desses espaços de resistência “desde baixo”, que nasce junto às comunidades camponesas e seus movimentos sociais, e que ao passo se tornou demanda e pressão política frente ao Estado. O I Encontro de Educação na Reforma Agrária – ENERA é reconhecido como o primeiro passo na entrada dessa demanda como pauta das políticas públicas do Estado [...] (Oliveira, 2019, p.17).

O resultado dessas lutas dos trabalhadores e de suas organizações foi a efetivação de políticas públicas de educação do campo, como por exemplo a criação do Programa Nacional de Educação das Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, Programa Saberes da Terra, Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES.

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido promulgada há 20 anos, percebe-se que o tema ainda é pouco discutido ou de forma muito superficial no ambiente escolar. Além disso, no levantamento da revisão da literatura, constatou-se que, apesar do grande número de universidades brasileiras e de produções acadêmicas realizadas anualmente, há um número reduzido de pesquisas que tratam da temática da aplicação da Lei Federal nas escolas rurais.

Diante do exposto, pergunta-se: Como se desenvolvem as pesquisas sobre a valorização dos povos africanos e afro-brasileiros nas escolas do campo? Esta revisão teve por objetivo investigar as pesquisas publicadas nos últimos anos referentes às relações étnico raciais e a educação do campo. Sugere-se que os resultados da revisão poderão apresentar o escopo das pesquisas sobre a valorização dos povos africanos e os seus descendentes nas escolas do campo brasileiras.

2.2 Método

2.2.1 Delineamento

O estudo é em uma revisão sistemática da literatura, que consiste em uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficas que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58-59).

Foram analisadas dissertações, teses e artigos científicos de estudos realizados em escolas do campo, cujas pesquisas estão imbricadas na Lei 10.639.

2.3 Procedimentos

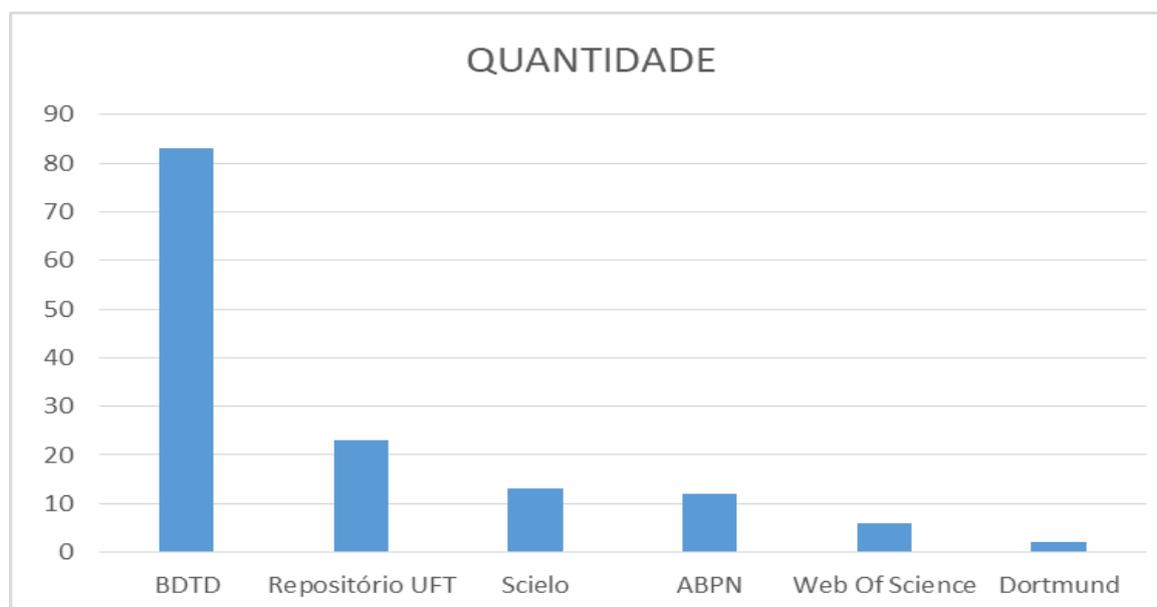
2.3.1 Coletas dos dados

A revisão sistemática seguiu as seguintes etapas: seleção das palavras-chaves, busca pelo banco de dados, critérios de inclusão e exclusão, leitura dos resumos, categorização das pesquisas encontradas. As buscas foram realizadas nas plataformas on-line da Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (CAPES), Scielo, Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Web of Science e Dortmund, utilizando-se o descritor “AND” e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins – UFT o comando “ ”. Utilizou-se dos seguintes descritores: “educação do campo”, “relações étnico-raciais” e “Lei 10.639”. Durante a busca pelos descritores utilizou-se o termo “AND” e as “ ” para uni-los, de forma que foi criado grupos de chaves para facilitar a pesquisa.

Após a pesquisa com os descritores, encontramos 139 relatos de pesquisa, sendo: 83 trabalhos publicados na BDTD, no Portal Scielo foram 13 estudos, na ABPN 12 produções, no Repositório Institucional da UFT foram 23 teses e dissertações, no portal Web of Science localizamos 06 periódicos e no Dortmund encontramos 02 trabalhos (Gráfico 1). Além deste número, 8 documentos foram identificados por meio de outros sites eletrônicos.

Gráfico 1 — Quantidade de trabalhos por base pesquisada



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.3.2 Critérios de Inclusão

Publicações de teses, dissertações e artigos sobre estudos empíricos realizados em escolas situadas no campo e que fazem referência no que orienta a Lei 10.639, entre os anos de 2004 até 2021.

2.3.3 Critérios de Exclusão

Estudos que tratam de: ensino superior, avaliação, disciplina, ensino, livro didático, disciplinas, literatura, literatura infantil, revisão de literatura, religião, educação quilombola, educação indígena, estudos de fronteira, projetos pontuais e análise documental.

Na primeira etapa da revisão sistemática identificamos 139 trabalhos, na segunda etapa os títulos, as palavras-chave e os resumos foram examinados para aderência ao tema estudado. Aqueles artigos duplicados ou que não atenderam aos critérios de inclusão foram excluídos, restando no final da segunda etapa 11 estudos. A terceira etapa consistiu na análise e inclusão de novas pesquisas que convergiam com o tema, o que gerou uma amostra de 19 trabalhos. Por fim, a última etapa consistiu na leitura na íntegra de todos os estudos, no intuito de confirmar a aderência ao tema pesquisado.

2.4 Análise dos Dados

Utilizou-se o critério do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) para realizar e relatar essa revisão de literatura. No protocolo PRISMA é criada uma lista de verificação de 27 itens no intuito de auxiliar os autores de pesquisa a aperfeiçoar o relato da revisão sistemática (Galvão; Ricarte, 2020).

No check-list os itens foram distribuídos da seguinte forma: Título (1 item), Resumo (1 item), Introdução (2 itens), métodos (11 itens), resultados (7 itens), discussão (1 item), outras informações (4 itens). A partir da leitura dos trabalhos, extraímos os seguintes dados: ano de publicação, autoria, título, nome do programa/universidade/periódico, tipo de trabalho (tese/dissertação/artigo), palavras-chaves, objetivos do trabalho, método/instrumento de coleta, participantes e principais resultados.

Os critérios propostos são recomendações que buscam garantir que as revisões de literatura sejam mais transparentes e completas (Sarkis-Onofre *et al*, 2021). As recomendações do protocolo foram organizadas em uma tabela da qualidade da revisão que inclui os seguintes tópicos: ano, autor, título, nome do programa/universidade, tipo, palavras-chave indicadas, objetivos do trabalho, tipo/ método/ instrumentos de coleta, resultados, participantes, principais resultados, conclusão (Galvão; Pansani; Harrad, 2015).

Na última etapa foram relacionadas as conclusões/recomendações dos estudos. Os demais pontos informados foram classificados, resumidos e analisados com o objetivo de identificar como se desenvolvem as pesquisas sobre a valorização dos povos africanos nas

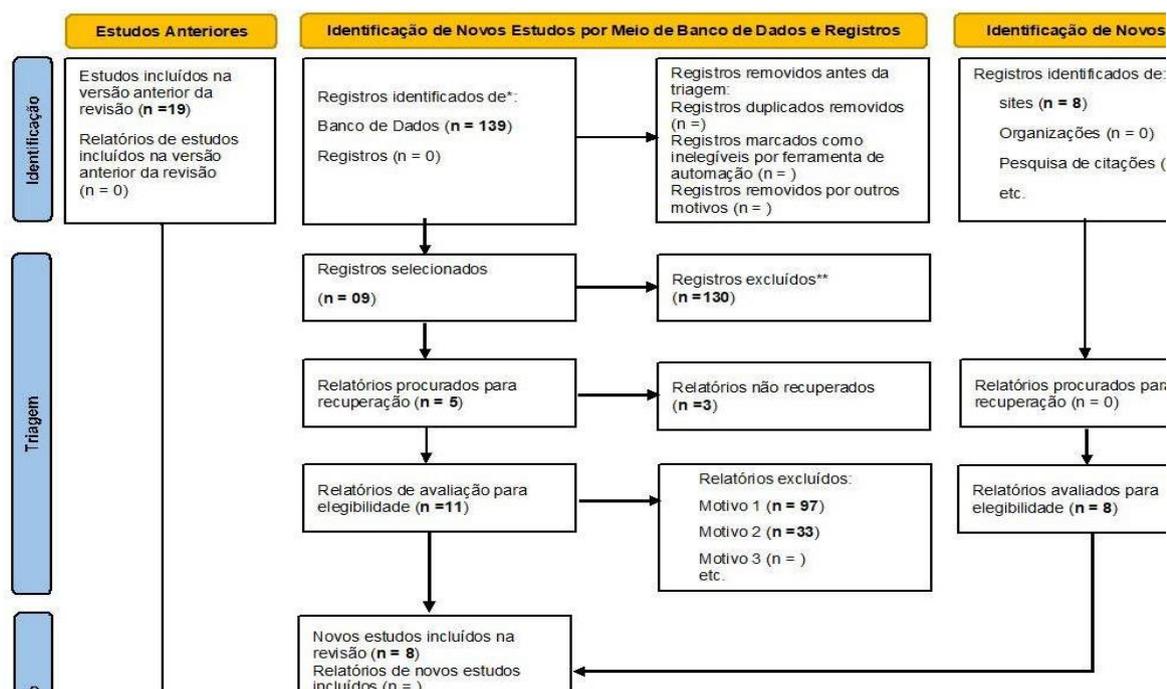
escolas do campo. Dos 139 trabalhos científicos analisados, que atenderam aos descritores selecionados, além dos 8 registros identificados em outros sites de buscas, constatou-se que 19 abordavam a temática da Lei Federal 10.639 e educação do campo, de forma direta e/ou indireta (Fig. 2). Após uma cauterização, os estudos incluídos na revisão foram categorizados e analisados os objetivos, delineamentos metodológicos, participantes, instrumentos de coletas, os principais resultados e as principais conclusões.

Figura 1 — Fluxograma PRISMA da revisão sistemática

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.5 Resultados e Discussão

2.5.1 Caracterização dos estudos

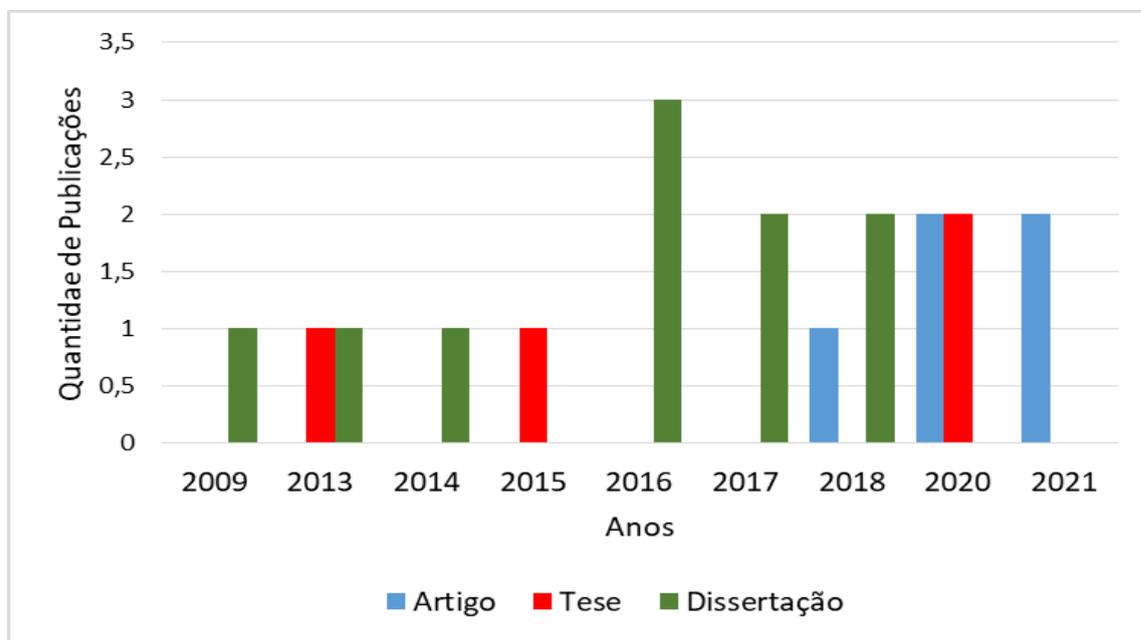


A amostra dos estudos selecionados para a revisão foi analisada por ano de publicação. Buscamos todas as produções de 2004 a 2021, contudo, aquelas que atenderam aos critérios foram do período de 2009 a 2021. Dos 19 trabalhos analisados, que atenderam os critérios de inclusão, destaque para os anos de 2020 com quatro e, 2016 e 2018 com três

publicações cada, conforme detalhado no gráfico 2, os estudos foram classificados por tese, dissertação e artigos publicados em periódicos revisados por pares.

As revistas que apresentam artigos selecionados para a análise são: Revista Brasileira de Educação do Campo - RBEC, Ateliê Geográfico, OKARA: Geografia em debate, Revista Educação e Cultura Contemporânea e Researchgate. Vale salientar que a maioria das suas revistas e periódicos não estão vinculadas à base de dados como SCOPUS, Web of Science e outros, talvez indicando como possibilidades futuras a realização de uma busca específica no sistema Qualis Capes (QC) de avaliação de periódicos para selecionar outros artigos.

Gráfico 2 — Número de estudos sobre a educação do campo e as relações étnico- raciais. Anos 2009 – 2021



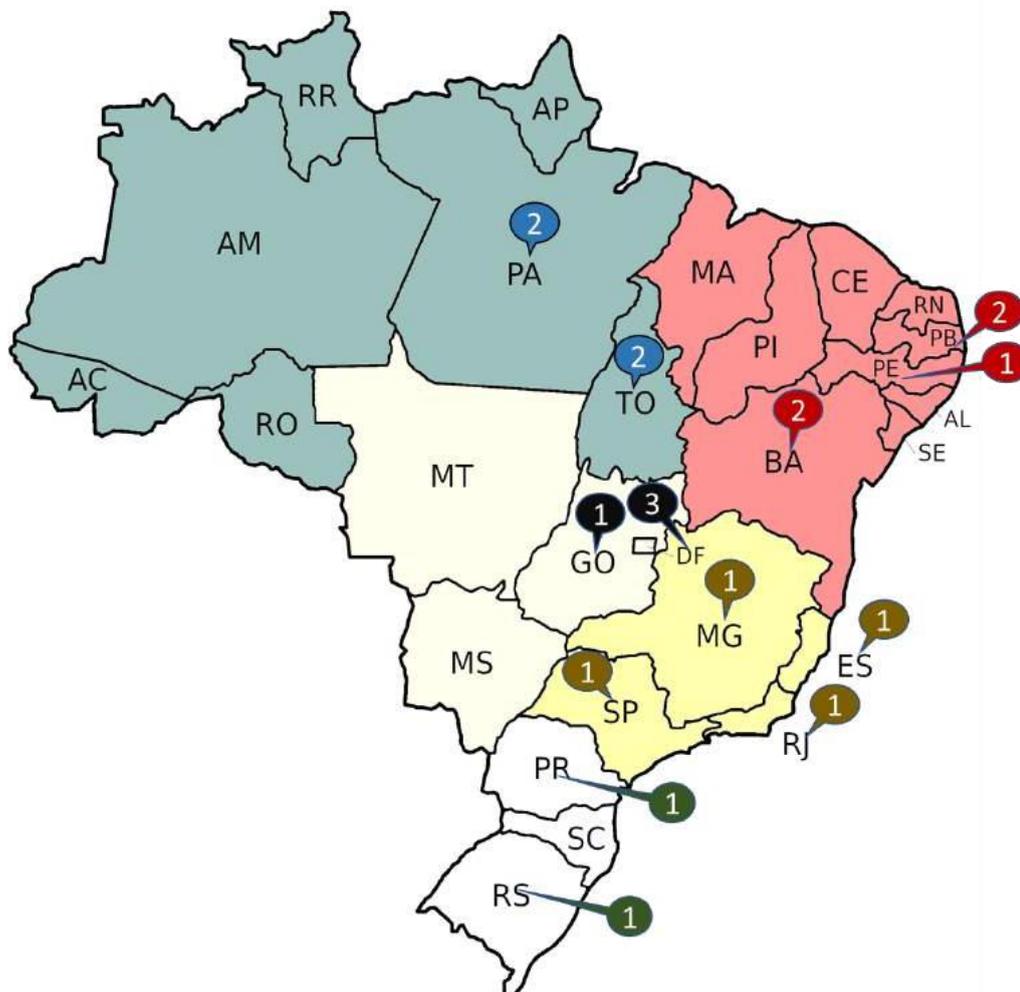
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nos artigos pesquisados percebe-se uma tendência de trabalhos com parcerias, pois dos cinco artigos selecionados, três (60%) foram publicados com dois ou mais autores. Ao analisar o currículo lattes dos pesquisadores constatou-se que a maioria tinha como linha de pesquisa e projetos com a temática da educação do campo ou relações étnico-raciais, além de haver cooperação de outros autores que tem vínculo em outras universidades.

Com relação as publicações por regiões, nota-se que a região Nordeste é a que prevalece com maior número de trabalhos (5), sendo que a região Sul com o menor número, apenas (2), as demais regiões possuem (4). Este quantitativo pode estar associado ao fato de a região Sul possuir a menor população negra do País, com 20,7% (Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística, 2010). Os números indicam quantidade de trabalhos publicados, de teses, dissertações e periódicos (Figura 2).

Figura 2 — Publicação por região nacional no período de 2009 a 2021



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto à formação acadêmica dos autores e a instituição de ensino foi considerada a primeira graduação, pois alguns possuem mais de uma, como apresenta o quadro abaixo com a área de formação e universidade.

Quadro 1 — Formação acadêmica dos autores

Área de Formação dos Autores	Quantidade	Instituição
Pedagogia	6	Universidade Federal do Maranhão UFMA
		Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES
		Universidade do Estado da Bahia UNEB

		Universidade Federal do Pará	UFPA
		Universidade Federal do Acre	UFAC
		Universidade Federal do Pará	UFPA
Letras	4	Universidade Federal do Paraná- Campus Toledo	UFPR
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
		Universidade Estadual do Tocantins	UNITINS
		Universidade Estadual do Tocantins	UNITINS
Geografia	3	Universidade Federal do Maranhão	UFMA
		Universidade Federal do Maranhão	UFMA
		Universidade Estadual Paulista	UNESP
Ciências Sociais	2	Universidade Federal do Pará	UFPA
		Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Ciências Biológicas	1	Universidade Estadual Paulista	UNESP
História	1	Faculdade Porto -Alegrense	FAPA
Dança	1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Educação do Campo	1	Universidade de Brasília	UnB
Filosofia	1	Universidade Estadual De Santa Cruz	UESC
Teologia	1	Instituto Superior de Teologia e Pastoral De Bonfim	ISTEPAB
Comunicação	1	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Direito	1	Universidade Federal da Paraíba	UFPB

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

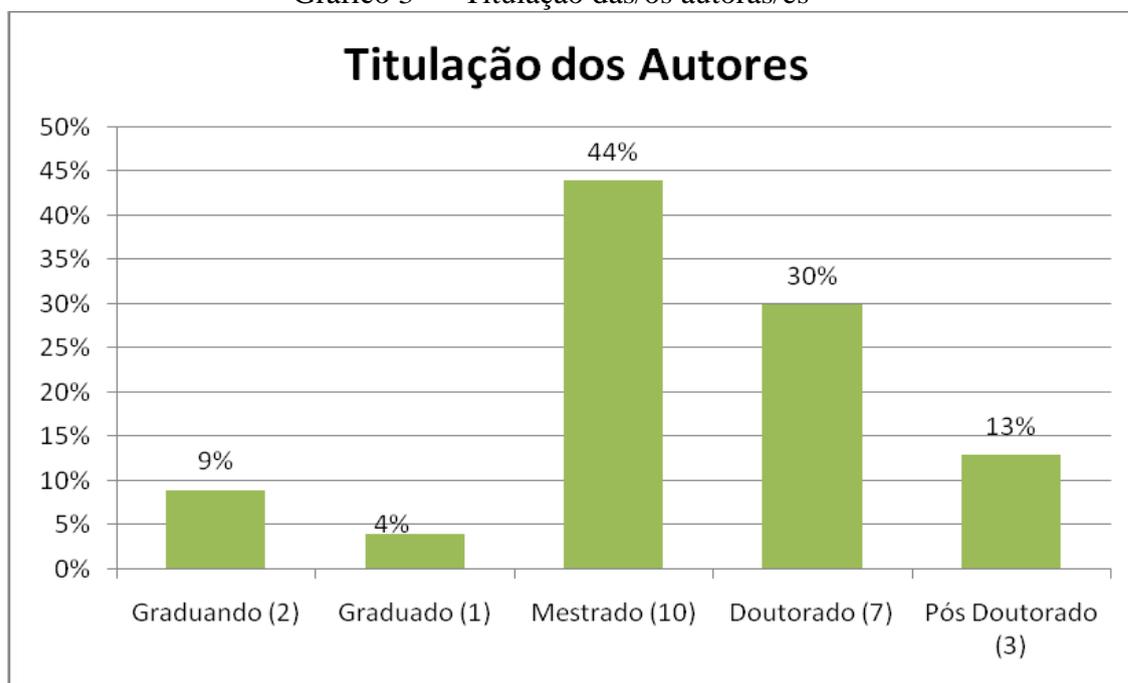
Os 19 trabalhos investigados contam com o total de 23 pesquisadoras/es. Em levantamento no currículo lattes dos autores, constatou-se que a formação acadêmica em pedagogia é a que teve maior número (6), seguido de letras (4), geografia (3), ciências sociais (2) e o restante (8), com apenas uma área cada, sendo predominante cursos de humanidades.

Ainda em relação a formação inicial das/os pesquisadoras/es a busca revela que (7) formaram em Universidades localizadas na região Nordeste (UFMA – 3) e (Demais – 4), (6) na região Norte (UFPA – 3, UNITINS – 2 e UFAC – 1), na região Centro-Oeste apenas (1) estudou na UNB, na região Sudeste foram (4) (UNESP – 2), as/os outras/os na UNIMONTE e TOLEDO, a região Sul apresentou (5) pesquisadoras/es, (UFRGS – 2) e (Demais -3).

Quanto a titulação das/os autoras/es dos periódicos, teses e dissertações, foi interessante perceber que um dos artigos foi publicado por autores ainda na formação inicial à docência, sendo (2) graduandos em Geografia e (1) com graduação em Pedagogia da

Terra, sendo que foi o único trabalho com 3 autores, a maioria tem mestrado (10), seguido de doutorado (7), pós-doutorado (3), conforme descrito no gráfico 3.

Gráfico 3 — Titulação das/os autoras/es



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme demonstrado acima, 74% (n=17) dos pesquisadores são mestres e doutores, formados recentemente ou não, mas sobretudo professoras(es) que atuam na área de pesquisa da educação, além de casos em que são militantes de alguma causa social, em especial, das questões étnico-raciais, educação do campo ou especial e de questões ambientais.

Muitos trabalhos buscaram compreender como a Lei acontece na prática curricular, além de contribuir com a valorização da cultura e história do negro, dando visibilidade a comunidades quilombolas, ressaltando a luta dos movimentos sociais do campo e da educação do campo, como resistência e combate ao êxodo rural.

Outros/as pesquisadores investigaram com a expectativa de contribuir com a formação docente, acerca das questões étnico-raciais, formação continuada, materiais de estudo, descolonização dos currículos, presença ou ausência do negro no currículo da educação do campo e encarar a Lei enquanto política pública.

As palavras-chave e/ou descritores são importantes porque sintetizam o trabalho, trazem um resumo dos principais termos que representam o tema abordado (Serra Negra,

2004; Gonçalves, 2021). Na figura 3, estão representadas as palavras-chave dos 19 trabalhos levantados, cujo tamanho das palavras-chaves é proporcional à sua frequência.

Figura 3 — Principais palavras-chave sobre educação do campo e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As palavras mais frequentes foram Educação do campo (6); Relações Étnico-Raciais (4); Educação (3); Escola do campo (3); Lei 10.639/2003 (3); Educação das relações étnico-raciais (2); Cultura (2); Resistência (2); Identidades (2); Educação antirracista (2); Movimentos sociais (2); Políticas Curriculares (2). Observa-se que todas as palavras-chave estão de acordo com o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e africana.

2.6 Delineamentos Metodológicos

A verificação dos métodos/instrumentos de coleta dos dados teve a finalidade de identificar quais os métodos de pesquisa mais utilizados pelos autores. Na análise, constatou-se que todas as pesquisas utilizaram o método qualitativo. Com relação aos instrumentos de coleta verificou-se que os pesquisadores utilizaram-se de abordagens variadas para obtenção dos dados, sobressaindo as entrevistas estruturadas/semiestruturadas (13), entrevista informal (2), observação(6), análise documental (5), estudo de caso (3), e estudos etnográficos (3), diário de campo (2), revisão bibliográfica (2), roda de conversa (2). Abaixo na figura 4 encontram-se os principais instrumentos.

Figura 4 — Principais instrumentos utilizados nas pesquisas sobre educação do campo e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.7 As pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas do campo

Os principais resultados das pesquisas sobre educação para as relações étnico-raciais nas escolas do campo podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 2 — Síntese dos trabalhos

Ano	Autor	Título	Participantes	Principais resultados
2021	Rosemberg Ferracini	Aprendendo Com saúde, Ensinando Sem doença e Equidade Racial	(1) Representante da diretoria, (1) coordenadora geral do Hospital, (1) fundador dos Tambores do Tocantins.	Nota-se que as atividades da ONG COMSAÚDE ocorrem em escolas, creches, hospitais e postos de saúde, amarrando educação e nutrição desde a sua criação.
2020	Nelzir Martins Costa	Literatura e as Relações Étnico-Raciais na Escola: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas	Estudantes dos 8º e 9º anos (Fulgêncio Nunes), 3º e 4º período do 2º segmento da EJA(Malhadinha). Professores de LP e Cultura Quilombola.	As intervenções pedagógicas foram significativas para incentivar o gosto pela leitura literária afro-brasileira, discussões sobre as obras, motivação para a leitura...amadureciam as discussões sobre a identidade e a cultura negra e a importância da afirmação da população negra e comunidade tradicionais Quilombolas.

2020	Priscila Silveira de Oliveira	Cultura, Poder e Meio Ambiente: sociologia dos Trânsitos Identitários de uma comunidade rural	(22) moradores, (2) moradores do bairro vizinho Roseira.	Foi possível compreender uma comunidade que se reconhece a partir da noção de rural socioambiental e que emerge atrelada a um fenômeno social brasileiro a princípio urbano, condomínio residencial fechado.
2020	Ana Beatriz Rocha Moreno Alice Amum Barbosa de Melo João Vitor Carvalho Figueiredo	A educação do campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no Brasil.	(1) Moradora da comunidade quilombola de Santa Rosa dos Pretos.	Os métodos utilizados na escola local ainda eram os tradicionais urbanoce ntristas.
2020	Ana Cristina Nascimento Givigi	Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxuté, um terreiro camponês e a educação	Mulheres do Candomblé.	O projeto de educação do Caxuté, representa a luta de mulheres pelo território, cultura, tradição, pela defesa da vida e do bem viver. Tem a terra como central para a sua cosmologia, interligado a educação do campo e a luta pela terra.
2018	Cícero da Silva/Adair Vieira Gonçalves	A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da pedagogia da alternância.	Monitores e estudantes.	O estudo mostra que a formação dos estudantes possibilita desenvolver capacidades de linguagem a partir dos usos sociais da escrita na escola e na comunidade.
2018	Lara Luisa Silva Gomes Franco	Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)	Vivência em campo envolveu todos os sujeitos da comunidade, dentre os quais, duas entrevistadas.	Evidenciam lacunas entre o consenso jurídico em torno das questões raciais e a materialização das conquistas na prática; apontam a resistência quilombola na luta por seus direitos a escolarização, terras, sobrevivência e por um futuro melhor; evidenciam o papel da história oral, da cultura e da ancestralidade no âmbito da organização comunitária, como também salientam alguns vácuos deixados pela ausência da educação escolar no referido espaço e o silenciamento da cultura quilombola nos currículos das escolas que atendem estudantes da comunidade.
2018	Queina Lima da Silva	Educação do campo e luta pela terra no contexto matopiba: um estudo de caso sobre o acampamento zequinha barreto, no oeste baiano.	Moradores da comunidade (37), Coordenador da Agência de desenvolvimento (1), professor da Universidade Federal do Oeste Baiano (1) e docente que atuou na escola da comunidade	As agroestratégias potencializadas pela fronteira agrícola do MATOPIBA, têm imprimido mudanças substanciais às dinâmicas social e espacial do município de Barreiras, o que se observa pelo flagrante aumento das desigualdades sociais e pelos impactos socioambientais – muitos deles irreversíveis, como é o caso da

			(1).	diminuição das reservas hídricas e a extinção de espécies da fauna e flora do cerrado.
2017	Emanuel Vieira de Assis	Liberdade, Liberdade! a Luta da População Negra em Queimado Perspectivas Libertárias para o Ensino em Relações Étnico-raciais.	Duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino da EMEF, professor de filosofia e ciências sociais.	A pesquisa foi capaz ainda, de alcançar o objetivo específico de pensar modos de discutir possibilidades de uma educação antirracista a partir do referencial teórico proposto, aplicando a Lei nº 10639/2003.
2017	Heloísa Marinho Cunha	A Garantia dos Direitos Humanos e a Interface com a Educação para as Relações Étnico-Raciais: uma prática na Escola Quilombola Antônio do Socorro Silva Machado.	(1) Diretor adjunto, (1) Diretor de Gestão Curricular da Secretaria Municipal de educação, (1) Coordenador do Curso de Formação Continuada, (1) professor de história, (1) professor polivalente, (1) professor de literatura.	Constatou-se que as conquistas das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no âmbito educacional são decorrentes do processo de luta histórica do movimento negro e quilombola no Brasil que exigiram a inclusão dessa temática na agenda social do Governo Federal brasileiro.
2016	Pedro Henrique Gomes Xavier	Matrizes Formativas e Organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo	(1) coordenadora da escola, (2) líderes comunitários, (1) educador, (2) educadoras, (1) servidora.	A pesquisa nos levou a compreender que as matrizes formativas da educação do campo são extremamente necessárias na escola do campo.
2016	Ana Keuria Mercês Araújo	“Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implementação da lei 10.639/03 na escola do campo do Patauí na Amazônia paraense.	Coordenação (1), gestor(1), professores(6), pais (2) e alunos (2).	A temática étnico-racial na escola ainda é tratada a partir da individualidade de cada professor. É uma temática silenciada pela maioria dos informantes.
2016	Antônio José de Souza	Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça: documento de referência para educação básica	Professores (6).	Revelou a relutância, a hesitação e o despreparo dos/as docentes da roça em cumprir a Lei Federal nº 10.639/2003.

2015	Francisca Adma de Oliveira Martins	A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do juruá – a pedagogia das água.	Professores (11), Coordenadores (2) e equipe gestora da SEMED.	A escola do campo, na perspectiva da construção social, não atende em sua totalidade às necessidades formativas profissionais dos professores. As precárias condições de formação e trabalho, e a construção identitária formativa e profissional dos sujeitos se fazem a partir da escola que se mantém no lugar, num espaço geográfico diferenciado, tido como de difícil acesso.
2014	Joelson Alves Onofre	A Lei 10.639/03 e Seus Desdobramentos em Uma Escola Quilombola	(3) professores da equipe gestora (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica).	A implementação da Lei no currículo e nas práticas cotidianas da escola, muito há de ser feito. Para isso acontecer faz necessário uma gestão atuante, democrática e participativa.
2013	Paulo Sérgio Da Silva	Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola	Representantes de comunidades quilombolas (8).	Além da escola da comunidade, os estudantes também buscam sua formação na escola do município, os alunos estabelecem assim distintas formas de socialização, entre o campo e a cidade. A formação escolar tradicional, em geral, orienta os estudantes para uma vida direcionada à cultura urbana, o que resulta no retorno dos jovens para o meio rural.
2013	Michele Guerreiro Ferreira	Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural	Professore(a)s de duas escolas do campo de Caruaru – PE.	As práticas curriculares do(a)s professore(a)s são permanentemente tensionadas. A herança colonial ainda exerce grande força nos conflitos colonialidade/decolonialidade.
2009	Leila de Lima Magalhães	O campo tem cor? Presença/Ausência do Negro no Currículo da Educação do Campo no Pará.	(20) militantes do MST.	À formação ideológica pelo currículo hegemônico de que o meio rural o negro só conseguiu espaço no quilombo...por mais que a diversidade étnico-racial se manifestam nos documentos, ainda mantêm-se a exclusão das discussões no âmbito do FPEC, pelo fato de não enfrentar o racismo e a discriminação racial.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base na síntese dos resultados apresentados na quadro 2, os estudos abordaram os seguintes temas: práticas curriculares e pedagógicas na implementação da Lei 10.639/03 (12), a escola e a luta pela terra (4) e cultura e identidade do povo camponês (3). Reforçamos a importância de tratarmos sobre a atuação da escola e a luta pela terra, bem como a cultura e identidade do povo camponês, pois conforme afirma Arroyo (2020),

[...] os movimentos do campo descontroem e revelam as relações políticas de classes, de dominação-subalternização, de apropriação-expropriação da terra que essa relação encobre. Denunciam como, desde a colonização, a expropriação das terras tem tentado ocultar esse padrão de classe, de poder-domação-subalternização, buscando legitimar-se ao decretar os povos originários, os trabalhadores dos campos em condição de inferioridade humana, de deficiência originária de humanidade (Arroyo, 2020, p. 15).

2.8 Práticas curriculares e pedagógicas na implementação da Lei 10.639/03

A alteração da Lei nº 9.394/96 por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei 10.639/03 foi um marco importante, pois simboliza a conquista do movimento negro na luta antirracista, sendo um caminho fundamental para ressignificação do currículo escolar e para as práticas pedagógicas antirracistas e intelectuais (Ribeiro, 2019). Os 12 trabalhos científicos que abordaram as práticas curriculares e pedagógicas para implementação da Lei 10.639/03 priorizaram a escola do campo como um espaço essencial no combate ao racismo e a discriminação racial (Ferracini, 2021; Costa, 2020; Franco, 2018; Assis, 2017; Cunha, 2017; Xavier, 2016; Araújo, 2016; Souza, 2016; Onofre, 2014; Silva, 2013; Ferreira, 2013; e Magalhães, 2009).

Ferracini (2021) ao estudar a atuação da Organização Não Governamental ONG COMSAÚDE, nos diferentes espaços em que atua, inclusive em uma Escola Família Agrícola, concluiu que todos os atores envolvidos “articulam um conjunto de reparações em prol da equidade racial, reunindo movimentos sociais, profissionais da saúde, professores e artistas” (Ferracini, 2021, p. 1). Dessa maneira, pode-se afirmar que a efetivação da Lei não diz respeito somente a escola ou as professoras/res, mas a toda comunidade escolar juntamente com os seus parceiros. Sendo assim, a escola é a principal responsável em fazer essa articulação. Convém ressaltar, que essa discussão não deve ser somente direcionada aos professores e militantes dos movimentos negros, mas é um dever de toda a sociedade, o de promover momentos de reflexões e criar estratégias de combate ao racismo.

Costa (2020) verificou em seus estudos como a leitura literária de obras com temáticas afro-brasileira pode contribuir com as discussões étnico-raciais e o empoderamento da cultura e identidade negra na escola a partir da leitura de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil, 2013). Foi realizada uma pesquisa-ação colaborativa em duas escolas localizadas em comunidades quilombolas do estado do Tocantins: Escola Municipal Rural Malhadinha, na Comunidade Quilombola Malhadinha (Brejinho de Nazaré - TO) e Colégio Estadual Fulgêncio Nunes (Chapada da Natividade - TO). A autora enfatiza a relevância de se desenvolver no aluno o gosto pela

leitura, além de formar leitores capazes de refletir sobre o mundo, favorecendo a formação de sujeitos críticos e empoderados.

Outros quatro estudos tratam de pesquisas sobre educação escolar quilombola (Franco, 2018; Cunha, 2017; Onofre, 2014; Silva, 2013). Em geral, eles apontam a importância da formação de professores e a necessidade das universidades contribuírem com o processo da justiça social e a ampliação dos direitos das comunidades quilombolas, dentre eles a educação escolar. Conforme os autores, acima mencionados, a educação escolar quilombola foi construída na escola, por meio do desenvolvimento e do empenho de toda a comunidade escolar, principalmente do corpo docente.

Os pesquisadores enfatizam também que as conquistas das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no âmbito educacional são decorrentes do processo de luta histórica do movimento negro e quilombola no Brasil que exigiram a inclusão dessa temática na agenda social do Governo Federal Brasileiro. As pesquisas evidenciam a necessidade para novos trabalhos que tragam a questão da Lei e a sua implementação nas instituições de ensino, possibilitando assim reflexões a partir de uma educação antirracista que valorize as diferenças como elemento enriquecedor e que valorize a ancestralidade.

Franco (2018) chama a atenção dos pesquisadores negros brasileiros na interpretação do contexto social da população afro-brasileira e para a efetivação de políticas sociais educacionais.

Onofre (2014) relata que a implementação da Lei no currículo e nas práticas cotidianas, muito há de ser feito. Para que mudanças possam ser efetivadas faz-se necessário uma gestão atuante, democrática e participativa.

Souza (2016) citou os pontos a serem melhorados na prática escolar para cumprimento da Lei Federal. Foram mencionados a insegurança e o despreparo do corpo docente para trabalhar o conteúdo programático, que se trata do “estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2004).

Araújo (2016) reforça que a existência da Lei não garante a sua efetivação, pois necessita-se de envolvimento de diversos sujeitos no processo educacional, como o gestor, professor, pais e alunos, a fim de que se promova uma verdadeira educação antirracista. De acordo com a autora, a temática étnico-racial ainda é tratada a partir da individualidade de cada professor, sendo silenciada pela maioria, revelando que não possuem uma prática

efetiva para atender os artigos descritos na Lei. Ela enfatiza que não é culpa dos professores, por não serem conhecedores do teor da Lei. Os participantes da pesquisa reconheceram que na escola do campo eles promovem a reflexão sobre a semana da consciência negra, mas que não desenvolvem atividades voltadas para essa prática, se quer na semana da consciência negra. Existem ações pedagógicas dos professores dentro de suas salas, que não passam de um dia ou um momento.

Para Xavier (2016) e Araújo (2016) há a necessidade da/do professora/or conhecer a educação do campo, as suas lutas e conquistas. Ela/ele deve entender que a escola surge a partir de uma mobilização do movimento pela educação do campo, assim como, conhecer o público camponês que está inserido nesse processo de luta. As práticas pedagógicas para a concretização de uma educação do campo, como a efetivação da Lei 10.639, envolve o conhecimento e o envolvimento das matrizes que a formam (Araújo, 2016). As pautas raciais devem ser abordadas no dia a dia da escola, sendo necessário romper com conceitos, paradigmas que reforçam os saberes eurocêntricos, minimizam e apagam os das demais civilizações que formaram a nação brasileira (Xavier, 2016).

Ainda no que concerne as estratégias pedagógicas para aplicação da Lei 10.639, Assis (2017) pesquisou o resgate histórico de uma comunidade (Queimados – ES), que é símbolo da resistência da população negra local. Foi desenvolvida uma aula campo com estudantes do ensino fundamental, resultando num material (livro), cuja prática foi validada por alunos e professores e serviu de referência na discussão da educação antirracista na escola. Magalhães (2009) traz o questionamento em seu trabalho “O campo tem cor?”, a fim de trazer reflexões sobre a presença e a ausência do negro no currículo da educação do campo no Estado do Pará. A pesquisadora alerta que por mais que apareçam os termos cor/raça nos documentos, eles não são materializados na perspectiva de reeducar para equidade racial, portanto, segundo a autora a Lei 10.639/03 deve ser encarada como política pública.

2.9 A escola e a luta pela terra

Esta categoria inclui os estudos que se desenvolveram no contexto da luta pela terra em que as escolas estavam inseridas. Os conflitos agrários atingem os alunos das escolas do campo de maneira direta e indireta, como relatado pelo estudo de (Oliveira, 2020). A autora buscou contribuir com as novas realidades e a identidade que se configuram nas tensões agrárias, servindo de críticas as práticas discursivas em torno da questão ambiental e da

sustentabilidade. A pesquisa nos revela por meio de uma investigação que buscou compreender as diferentes narrativas identitárias dos moradores de uma comunidade rural e como se organizam as relações de poder. A escola apresenta uma realidade atípica da maioria das instituições brasileiras de ensino do campo, pois a maioria da população são de pessoas brancas e com uma pedagogia alternativa de origem europeia para classe média alta, além disso, o estudo mostrou a especulação imobiliária, que desperta o desejo dos que veem no campo um lugar próximo a natureza e daqueles que trabalham e vivem diretamente da terra. Neste caso, a escola rural em estudo, reflete uma realidade voltada para os privilégios de uma classe social que se formou a partir de padrões europeus que determinam quem pertence ao respectivo espaço, como lembra FANON (1968).

No modelo neoliberal, tal fenômeno foi compreendido como um campo em disputa, pelo qual a escola é um mediador das tensões e das ameaças aos direitos fundamentais dos estudantes e das suas famílias.

Diante deste cenário, Moreno, Melo e Figueiredo (2020) analisaram, em seu estudo não somente a importância da educação do campo, mas também o seu processo de construção e, principalmente, os impactos que a ausência desta tem na continuidade das comunidades do campo. Enfatizaram que a educação do campo é de suma importância para a construção dos processos de resistências, destacando o papel fundamental que as comunidades desempenham na elaboração de um ensino específico para o meio rural adaptado as suas próprias realidades e evitando assim a evasão escolar e o êxodo rural. A pesquisa concluiu que defender a educação do campo como forma de resistência e entender o quão imprescindível é a formação dos alunos do meio rural seja feita por uma escola do campo, já que esta conhece a realidade da comunidade, garantindo assim a manutenção da vida no campo.

No que concerne as mulheres, Givigi (2020) estudou, por exemplo, a luta de praticantes do candomblé pelo território, cultura, tradição, pela defesa da vida e do bem viver. As participantes tinham a terra como central para a sua cosmologia, interligada a educação do campo e a luta pela terra. Elas dialogam com as práticas agroecológicas, de princípios educativos relacionados com a educação do campo e levam a reflexão sobre o que os povos do campo têm a nos dizer. Os participantes da pesquisa relataram sua relação com a terra, a partir da sua vivência nos terreiros de candomblé, a ascensão de sua negritude, por meio do feminismo e empoderamento negro, como prática de resgate de sua ancestralidade e da relação não capitalista no território.

Silva (2018) observou em seu estudo como o avanço da fronteira agrícola do MATOPIBA em Barreiras - BA aumentou as desigualdades sociais e os impactos socioambientais. O autor destacou a diminuição das reservas hídricas e extinção de espécies da fauna e flora. A pesquisou enfatizou que é na escola onde se aprende e ensina a ler as palavras e o mundo. No campo, lida com a terra e a sua função social convertem-se em temas geradores, que animam o ato de aprender e de ensinar, sendo um lugar de encontro comunitário, das festividades e da mobilização política para que a comunidade se torne visível para o Estado.

2.10 Cultura e identidade do povo camponês

Esta categoria inclui os estudos desenvolvidos nas escolas do campo, que aprofundaram sobre aspectos culturais e identitários. A pesquisa de Labrea e Reis (2021) teve por objetivo a descrição e análise de uma pesquisa cartográfica de construção de um cancionário de rezos entoados no terreiro em louvação aos Orixás, foram desenvolvidas oficinas e debates para reflexões críticas na universidade e escolas em relação a temática abordada, a fim de desconstruir narrativas e estereótipos, fomentando discussões sobre educação das relações étnico-raciais nestas instituições de ensino e abordando a história e cultura afro-brasileira e a valorização da cultura e identidade dos povos originários, conforme prescrito nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O estudo contribuiu para dar visibilidade a uma proposta de educar pela mobilização social, pela cultura e pela história. Foram reveladas as potencialidades, as contribuições, as articulações, os alcances, os desafios, os limites e as tensões que a produção de um conhecimento crítico sobre o quilombo pode visibilizar. Além de apontar a falta de formação das/os futuras/os educadoras/es no ambiente acadêmico para a materialização das Leis no ambiente escolar.

Silva e Gonçalves (2018) desenvolveram um estudo em uma escola rural, que adota a Pedagogia da Alternância, cujo objetivo foi estabelecer relação estreita entre a etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa na área de estudos da linguagem, focalizando práticas de letramento orientadas pelos princípios da alternância em uma Escola Família Agrícola (EFA). Os resultados indicaram que a formação dos estudantes possibilita desenvolver capacidades de linguagem a partir dos usos sociais da escrita na escola e na comunidade. Os resultados também apontaram que as práticas e eventos de letramento evidenciados na pesquisa transcendem aquilo que a escola conservadora propõe a ensinar

em termos de letramento; não é uma formação reduzida à escrita por si mesma. Além da interação com o monitor (formador), os estudantes também interagem com os atores sociais da comunidade local, reforçando que a formação proposta não se limita ao desenvolvimento apenas do letramento autônomo (Silva; Gonçalves, 2018).

Martins (2015) analisou que a escola do campo na perspectiva da construção social, não atende em sua totalidade as necessidades formativas profissionais dos professores. As condições precárias de formação e de trabalho e a construção identitária formativa e profissional se fazem a partir da escola que se mantém no lugar, tido como de difícil acesso. Diante disso, há a necessidade de projetos de melhorias de acesso e permanência do aluno na escola rural ribeirinha.

2.11 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi revisar os trabalhos de pesquisas sobre a valorização dos povos africanos nas escolas do campo, a fim de verificar a aplicabilidade da Lei 10.639/03. A proposta inicial era selecionar os estudos mais recentes, contudo, com a dificuldade de encontrá-los nas bases de dados selecionadas, ampliamos o período, o que levou a pesquisarmos além de artigos científicos, também dissertações e teses, o resultado foi um total de 19 trabalhos, publicados entre 2009 e 2021.

Embora apresente uma tendência de crescimento de pesquisas com essa temática, os dados nos confirmam o silenciamento nas instituições de ensino, o que se configura uma lacuna nas discussões do racismo institucional e estrutural presente em nossa sociedade. Esse estudo de revisão sistemática é original no que concerne ao delineamento adotado do protocolo PRISMA, apesar de existirem outras revisões documentais baseadas em estudos não empíricos. Em suma, os resultados e lacunas identificados até agora, fazem referência a falta de pesquisas que façam uma análise mais crítica da valorização dos povos africanos nas escolas do campo, a fim de verificar a aplicabilidade da Lei 10.639/03. O que se identifica, na maioria dos casos, é uma análise bibliográfica e documental sobre o tema ou ações pontuais em datas comemorativas.

Essa revisão trouxe também várias reflexões, maneiras, exemplos de como fazer na prática do cotidiano da escola, para que as ações não fiquem apenas no 13 de maio ou 20 de novembro, mas que apareçam no Projeto Político Pedagógico das instituições, além do currículo prescritivo há a necessidade de que hajam ações concretas durante todo ano letivo, nas diferentes áreas de ensino, que vá além das paredes da sala de aula e do espaço escolar

para as comunidades, tais como: resgate da história, ancestralidade, da cultura, tradições, oralidade, educação popular, dos cantos e rezo, dos terreiros, movimento negro, movimento da educação do campo e resistência quilombola.

As pesquisas indicam a necessidade de a escola do campo oferecer formação continuada aos professores, criar espaços de debates e reflexões. Outra questão é o reduzido número de pesquisas desenvolvidas nas escolas do campo, no que concerne as evidências da efetivação da Lei 10.639, em comparação com outros temas como: livro didático, religiosidade, formação de professor, ensino superior e aplicação da Lei em escolas urbanas, como observado durante as buscas nas bases de dados para a revisão sistemática da literatura.

Quase completando 19 anos da homologação da Lei Federal percebemos que existe um apagamento da história de luta na conquista dessa política pública, tão importante para pensar estratégias de combate ao racismo, o que os estudos revelam a partir dos levantamentos dos trabalhos dos autores que estudaram esse tema é que a concretização da Lei não pode ficar apenas a cargo das escolas, na figura da/o professora (or), mas de toda comunidade escolar, não apenas as instituições de ensino, mas da sociedade como um todo.

Para futuras pesquisas, sugere-se atualizações periódicas dos dados deste estudo, a fim de verificarmos evolução na aplicação da Lei nas escolas do campo. Da mesma maneira, sugere-se também a realização de pesquisas comparativas com países da América Latina, a partir das estratégias de promoção ao respeito, a proteção e a concretização dos direitos humanos e liberdade fundamentais da população afrodescendente adotadas pelos países.

2.12 Referências

ARAÚJO, Ana Keuria Mercês. **“Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes”**: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implementação da Lei 10.639/03 na escola do campo do Patauá na Amazônia paraense. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_ecdd2d035750ee578532ea6fd394b2d6/www.ibict.br Acesso em: 15 mar. 2021.

ARROYO, Miguel González. Memórias de politização da relação direito à terra, direito à educação. *In*: SANTOS, Clarisse Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://fonec.org/wp->

content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

ASSIS, Emanuel Vieira de. **Liberdade, liberdade! A luta da população negra em Queimado**: perspectivas libertárias para o ensino em relações étnico-raciais. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) — Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: URL: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/562>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em: 11 set. 2023.

COMSAÚDE. **Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Tocantins, 2021. Disponível em: <https://comsaude-to.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as relações étnico-raciais na escola**: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas. 2020. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2973>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CUNHA, Heloisa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais**: uma prática na escola quilombola Antônio do Socorro Silva Machado. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) — Programa de pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2022. 200 p.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. Aprendendo com saúde, ensinando sem doença e equidade racial. **Revista Ateliê Geográfico**. Goiânia, GO, v. 15, n. 3, p. 206–224, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/issue/view/2261>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes. **Educação quilombola, resistência e empoderamento**: estudo na comunidade quilombola de São Domingos em Paracatu (MG). 2018. Dissertação (Mestrado em educação) — Programa de pós-graduação em Educação,

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/article.view.4835>. Acesso em: 15 maio 2022.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxuté, um terreiro camponês e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 450-470, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/Reeduc.rt.printerFriendly.7023>. Acesso em: 15 maio 2022.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. **Manual de artigo de revisão de literatura**. 3. ed. Brasília: Instituto Processus, 2021. (Coleção Trabalho de Curso, v. II). Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php/plaep/article.view.343>. Acesso em: 3 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, RJ, n. 41, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

LABREA, Valéria da Cruz Vieira; REIS, Quando rezo é canto, quando canto é rezo: Trajetória educativa de um coletivo de cantantes e brincantes na educação do campo kilombola. **Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC**, Tocantinópolis, TO, n. 9057. v. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>. Acesso em: 15 maio 2022.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em Geografia. **Caderno prudentino de geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v.2, p. 27-55, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>. Acesso em: 5 de nov. 2021.

MAGALHÃES, Leila de Lima. **O campo tem cor?** Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2683>. Acesso: 5 maio 2022.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá: a pedagogia das águas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5030165>. Acesso em: 5 maio 2022.

MORENO, Ana Beatriz Rocha, MELO, Alice Amum Barbosa de; FIGUEREDO, João Vitor Carvalho. A educação do campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no

Brasil. **Revista OKARA**: Geografia em debate. v. 14, n. 2, p. 493-503, 2020. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso: 4 maio 2022.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. **Gênero e diversidade na escola espaço e diferença**: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero, Goiânia, 2019.

<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas. *In*: FOSCHIERA, Atamis Antônio. **Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO**: Pronera, Agroecologia e Camponeses. Palmas: Nagô, 2017.

OLIVEIRA, Priscila Silveira de. **Cultura, poder e meio ambiente**: sociologia dos trânsitos identitários de uma comunidade rural. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) — Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13783>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. <http://repositorio.ufba.br/handler/ri/18024>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; KATEMARI, Rosa (org.). **Descolonizando saberes**: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PRADO, Dirce Pereira do. **Direito à diferença?** A aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis — SP. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_10_2021_10.45.44.abbb2e9288a9d65cf0cd23af542f9c75.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras. 2019.

SARKIS-ONOFRE, Rafael *et al.* How to properly use the PRISMA Statement. **Systematic Reviews**, [s.l.], v. 10, n. 117, 19 apr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01671-z>. Acesso em: 11 set. 2021.

SANTOS, Camila da Conceição Reis; SOUZA, Lorena Francisca de. A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 12, p. 273-291, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Nadia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da pedagogia da alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n.1, p. 551-578, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1511>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Queina Lima da. **Educação do Campo e Luta pela Terra no Contexto MATOPIBA: um estudo de caso sobre o acampamento Zequinha Barreto, no oeste baiano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32645>. Acesso: 5 de maio. 2022.

SOUZA, Antônio José de. **Identidade e cultura afro-brasileira na docência da roça: documento de referência para educação básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e diversidade) — Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Matrizes formativas e organização pedagógica: contradições na transição da escola rural para escola do campo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23085>. Acesso em: 5 abr. 2022.

3 APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003 NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar as experiências pedagógicas e curriculares sobre o ensino das relações étnico-raciais na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO (EFAPN), com base no que está disposto na Lei Federal n. 10.639/2003. A pesquisa seguiu o modelo quanti-quali, por intermédio de questionários, junto aos estudantes, educadores e a equipe gestora, que após os critérios de inclusão e exclusão, foram ouvidos 26 estudantes, 9 professores e 7 membros da equipe gestora, totalizaram 42 entrevistados, dos quais as respostas foram categorizadas em dois grupos: o perfil sócio demográfico dos sujeitos da pesquisa e a percepção dos entrevistados sobre a Lei e as práticas pedagógicas sobre a educação para as relações étnico-raciais. Observou-se que a EFAPN necessita sensibilizar a comunidade escolar para a importância da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, no intuito de ressignificar a identidade dos negros e negras na construção da sociedade brasileira. Recomenda-se que mais estudos sejam desenvolvidos, abordando a temática das relações étnico-raciais em escolas do campo, em especial, naquelas em que se adotam a Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; pedagogia da alternância; educação do campo.

APPLICATION OF FEDERAL LAW N. 10.639/2003 AT FAMÍLIA AGRÍCOLA SCHOOL IN PORTO NACIONAL – TO

ABSTRACT

This study aims to investigate the pedagogical and curricular experiences on the teaching of ethnic-racial relations at the Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO (EFAPN), based on the provisions of Federal Law n. 10,639/2003. The research followed the quantitative-quali model, through questionnaires, with students, educators and the management team, which after the inclusion and exclusion criteria, 26 students, 9 teachers

and 7 members of the management team were heard, totaling 42 respondents, of which the answers were categorized into two groups: the sociodemographic profile of the research subjects and the perception of the interviewees about the Law and the pedagogical practices on education for ethnic-racial relations. It was observed that EFAPN needs to sensitize the school community to the importance of the ethnic-racial theme in pedagogical practices, in order to re-signify the identity of black men and women in the construction of Brazilian society. It is recommended that more studies be developed, addressing the theme of ethnic-racial relations in rural schools, especially in those that adopt the Pedagogy of Alternation.

Keywords: Law 10.639/2003; ethnic-racial relations; pedagogy of alternation; rural education.

3.1 Introdução

De acordo com a PNAD 2021, o Brasil possui 213,188 milhões de habitantes, dos quais 56% se declaram negros, da população urbana (183,825 milhões) 54,23% (99,697 milhões) são negros e na zona rural (29,362 milhões) 65,46% (19,221 milhões) se declaram pretos ou pardos. Na região Norte, a população urbana soma 14,723 milhões, destes, 11,439 (77,69%) são negros e na zona rural residem 3,927 milhões de pessoas, dos quais 3,282 milhões (83,57%) são pessoas pretas. No Tocantins, os números também refletem essa realidade, dos 1,354 milhão de habitantes da zona urbana, 1,026 milhão (75,83%) são negros e na zona rural, dos 246 mil habitantes, 197 mil (80,16%) se autodeclaram negros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Os dados também nos revelam que uma parcela da população preta se encontra na zona rural, sendo caracterizada, em geral, por pequenos agricultores, quilombolas e ribeirinhas, que vivem da terra para a sua subsistência.

Durante o século XX, o Movimento Negro Brasileiro implementou propostas de combate ao racismo em todas as áreas sociais, em especial na educação (Munanga, 2005). O movimento social articulou as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade social, democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo. No que concerne as discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, o movimento questiona, por exemplo, as produções

das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017).

Ao longo dos anos muitas pautas de reivindicações do Movimento Negro foram atendidas, a partir de negociações com representantes políticos nas várias esferas. Entretanto, em uma sociedade que sempre negou o racismo, se torna ainda mais difícil e complexo combatê-lo (Almeida, 2021). Segundo Carneiro (2021), o racismo no Brasil é uma ideologia para produzir privilégios de um grupo em detrimento de outro, um grupo considerado superior e outro inferior. Diferentemente de países colonizados, como os Estados Unidos e a África do Sul, que instituíram políticas claras de segregação racial (ex. *apartheid*), no Brasil adota-se o mito da democracia racial (Silva, 2009; Carneiro, 2011; Almeida, 2021).

O mito da democracia racial dificulta o combate ao racismo, pois parte da ideia de que somos todos iguais, afinal somos seres humanos. Portanto, temos que ser tratados como tal, não de forma racializada, embora prevaleça no imaginário social a presença de negra(o) em espaços marginalizados, longe dos papéis assumidos por mulheres e homens detentores de algum poder. Desta maneira, a democracia racial não existe, mas serve para mascarar as desigualdades sociais da população negra, por meio de estratégias para desumanizá-la, através de diversas formas de violências, que são aperfeiçoadas com o tempo (Fanon, 1968).

Apesar de o Brasil ser o país com maior número de pessoas pretas no mundo fora dos países do continente Africano (Ribeiro, 2019), ainda temos uma realidade marcada por preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes (Oliveira, 2019). Fernandes (2014) afirma que o passado escravista, que sentenciou os negros, antes escravizados, levou a uma condição de desigualdade, marginalizados na sociedade brasileira. O autor também afirma que a população negra brasileira é pouco contemplada pelas estratégias econômicas, políticas e educacionais.

Estes fatores promovem o sentimento de indignação, gerando o surgimento e a atuação dos movimentos sociais, que atuam em prol de causas antirracistas e de ascensão social da população preta diante dos descasos sociais. A luta pela equidade racial existe desde a chegada dos negros trazidos da África, como escravos, para trabalharem no Brasil. Como exemplo desta resistência e luta contra o sistema escravista temos o Quilombo dos Palmares, ícone do período colonial, e seu líder o Zumbi dos Palmares.

Vale ressaltar que os enfrentamentos das desigualdades não se restringem apenas ao Brasil, mas trata-se de uma luta global. Em 1966, a Organização das Nações Unidas – ONU, organizou a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial,

com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos e “trazem o compromisso dos Estados em enfrentar as formas de discriminação racial”. Outro marco foi em 2001, com a Declaração e Programa de Ação adotada na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, África do Sul), que serviu para reforçar as pautas que são importantes para enfrentamento do racismo e discriminações raciais, sendo tratadas no âmbito regional, nacional e internacional.

Diante do que foi exposto, este estudo tem por objetivo investigar as experiências pedagógicas e curriculares sobre o ensino das relações étnico-raciais na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO, com base no que está disposto na Lei Federal n. 10.639/2003. Embora haja avanços nas ações afirmativas, isso não é garantia de que o racismo possa ser erradicado, pois é preciso que haja mudanças nas estruturas do Estado. Desta forma, é necessário que elas ocorram também nas instituições de ensino, como afirma Nascimento (2021) na estrofe de uma de suas poesias de protesto, *Sociedade é construção* (e o racismo é o cimento):

[...]Sociedade é construção e o racismo é o cimento
 componente estrutural
 formador fundamental
 do interior e do acabamento.
 Tem que haver desconstrução
 porque tentar sugar cimento
 sem romper a estrutura
 é como pôr atadura
 em anos de adoecimento
 conserto é planejamento,
 consciência é postura
 análise de conjuntura
 vontade e conhecimento.
 (Nascimento, 2021, p. 88- 89)

3.2 As ações afirmativas e a Lei Federal n. 10.639/03

As políticas de ações afirmativas visam a redução das distâncias entre as várias camadas sociais, oferecendo oportunidades de ingresso a níveis que historicamente eram ocupados pela população não negra. É dever do Estado promover ações que viabilizem a equiparação de oportunidade de mobilidade social da população afrodescendente (Santos, 2018). Costa (2020) destaca o Movimento Negro como elemento fundamental para as conquistas alcançadas nas políticas públicas de ações afirmativas, conforme detalhado no quadro 3.

Quadro 3 — Leis Federais/Decretos que ratificam as ações afirmativas na área da educação

Ano	Leis/Decretos	Conteúdo
2003	Lei 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003.	Altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em instituições de ensino públicas e privadas.
2003	Lei 10.678/2003 de 23 de maio de 2003.	Criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) com o propósito de elaborar e fomentar políticas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial.
2003	Decreto N. 4.886/2003 de 20 de novembro de 2003.	Instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).
2004	Programa Brasil Quilombola (PBQ) por meio da Agenda Social Quilombola (Solidificado pelo Decreto N. 6.261/2007).	Criação do Programa Brasil Quilombola pelo Governo Federal visando a promoção de medidas e ações que favorecessem a inclusão social dessa população.
2004	Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP N. 1/2004 de 17 de junho de 2004.	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.
2005	Lei N. 11.096 de 3 de janeiro de 2005.	Instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regulou a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.
2008	Lei N. 11.645/2008 de 11 de março de 2008.	Alterou a Lei N. 9.394/96, já modificada pela Lei N. 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade da inserção da temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.

Fonte: Costa (2020). Adaptado por Francislene Alves Bezerra.

A Lei 10.639/03 é um instrumento legal que trata da reparação pelo histórico violento da escravidão dos africanos e afro-brasileiros, da valorização desses povos, pela contribuição na formação da nossa sociedade. Para isso é preciso conhecer a história do povo brasileiro, a partir de um outro olhar, que não seja narrada por aqueles que nos apagaram e tentaram nos silenciar, mas da perspectiva do povo negro (Carneiro, 2011; Silva, 2005). Os artigos principais da Lei Federal n.10.639/2003 que tratam dessa temática são:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' " (BRASIL, 2004).

É necessário um outro ensino, a partir de narrativas que não sejam sob a visão do colonizador sobre a população negra do nosso país, a sua história, cultura e a sua contribuição na construção de nosso país que ainda tem sido negada por uma grande parte da sociedade (Carneiro, 2011; Moura, 1983; Munanga; Gomes, 2016). Dentre as diversas frentes de combate ao racismo temos a educação como fator primordial. Embora haja leis que punam as ações racistas, ainda são recorrentes tais atitudes. Desse modo, torna-se essencial que este assunto seja tratado nas escolas, a fim de conscientizar os jovens quanto a importância do negro na formação da sociedade brasileira, bem como quanto a relevância da cultura africana na nossa formação cultural.

Conforme Munanga (2005) [...] “a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque”. O autor complementa que “Aprender a conhecer o Brasil é aprender a conhecer a história e a cultura de cada um dos grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira”. Para entender “nossa história” e “nossa” identidade é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais (Munanga; Gomes, 2016).

3.3 A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância

3.3.1 Modelo de Educação Libertadora

Souza e Santos (2020) afirmam que ainda persiste o silenciamento das instituições escolares perante a agenda antirracista e a falta de capacitação pedagógica e conceitual de professores/as para tratarem sobre o tema. Neste contexto, inserem-se as escolas do campo, que atuam em uma modalidade de educação que ocorre nos espaços rurais (Araújo, 2016). A educação do campo em seu contexto histórico surge da luta dos sujeitos do campo com as suas vivências na busca de uma educação que atendesse as demandas das trabalhadoras e trabalhadores em que almejam um projeto político pedagógico que respondesse as especificidades de seu território e suas pluralidades étnicas (Santos *et al.*, 2020).

A luta pela educação do campo no Brasil é um espaço de resistência que nasceu junto às comunidades camponesas e seus movimentos sociais, e que ao passo se tornou demanda e pressão política frente ao Estado (Oliveira, 2017). O I Encontro de Educação na Reforma Agrária – ENERA é reconhecido como o primeiro passo na entrada dessa demanda como pauta das políticas públicas do Estado. O resultado dessas lutas dos trabalhadores e de suas organizações foi a efetivação de políticas públicas de educação do campo, como por

exemplo a criação do Programa Nacional de Educação das Áreas de Reforma Agrária – PRONERA, Programa Saberes da Terra, Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES.

No contexto da educação do campo está inserida a proposta da pedagogia da alternância, que se originou na França em 1935, e hoje está presente nos cinco continentes (Pereira, 2021). A Pedagogia da alternância nasceu para atender a demanda de famílias camponesas preocupadas com os estudos dos filhos que tinham de se deslocar do campo para estudar na cidade, no qual muitos jovens não se adaptavam a nova vida, diferente das vivências do meio rural. Ela surgiu por iniciativa de três famílias, que queriam dar aos seus filhos uma formação adaptada ao meio rural, e com a contribuição do pároco Granereau da Diocese do pequeno povoado do sudoeste francês Serignac-Pébonon (Granereau, 2020).

A origem da Escola francesa foi precedida por uma ampla discussão sobre problemas que enfrentavam os agricultores franceses daquela época e sobre fatores relativos ao campo, que aconteceram em décadas anteriores, feita pelos movimentos voltados para o campo, principalmente pelo movimento Sillon, Sindicato Rural, Secretária Central de Iniciativa Rural-SCIR.

A escola nasce quando o pai Jean Peyrat, agricultor, líder sindical, encontrou no seu filho Yves, então com 12 anos, a resistência para fazer os estudos complementares, na cidade de Canton. O mesmo, em 1935 recusou o estudo urbano e decidiu trabalhar na propriedade do pai (Pereira, 2021).

A partir desse fato na família, Peyrat juntou-se ao padre Abbé Granereau e na discussão sobre o assunto se convenceram da necessidade da criação de uma escola para formar agricultores, pois o desenvolvimento da agricultura precisava de uma formação agrícola sólida, o que as escolas existentes não lhes asseguravam, além de desestimular os jovens a permanecerem no campo (Pereira, 2021, p. 92,93).

Esta modalidade de ensino chegou ao Brasil em 1969, sendo praticada atualmente em 21 estados (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2021).

A pedagogia da Alternância consiste em um processo formativo em que há espaços, tempos e formadores diferentes, onde o estudante deve ser sujeito da sua aprendizagem e a família deve assumir, como principal responsável pela educação do seu filho(a). Existem dois tempos de formação, o tempo no Centro Educativo em internado (semanal ou quinzenal), que se alterna com outro tempo no coletivo de origem, famílias, comunidade e os espaços de estágios. Essa formação é orientada pelos monitores e exige a participação de outros formadores – família, mestres de estágios, monitores – educadores, lideranças comunitárias e outros profissionais externo à escola (Pereira, 2021).

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional também utiliza-se desta modalidade de ensino, conforme descrito no seu Projeto Político Pedagógico.

Na EFAPN a alternância é integrativa e semanal: uma semana de formação no centro educativo alternando com uma semana de formação na família e comunidade. A articulação dos espaços formativos (Escola e Família) e tempos (Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC) tem como fios condutores alguns Instrumentos Pedagógicos ou Dispositivos Pedagógicos que vão tecer essa alternância. Os Dispositivos Pedagógicos propiciam ao estudante compreensão dinâmica e complexa da realidade que ele vive, onde os sujeitos e os sistemas se constituem num movimento dinâmico de formação e não uma mera transmissão de conhecimentos (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022).

No quadro abaixo discriminamos os dispositivos pedagógicos utilizados na EFAPN.

Quadro 4 — Dispositivos pedagógicos utilizados na EFAPN

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS	
DISPOSITIVOS	CLASSIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de Estudo ✓ Folha de Observação ✓ Colocação em Comum ✓ Socialização da Colocação em Comum ✓ Caderno da Realidade ✓ Viagens e Visitas de Estudo ✓ Intervenção Externa ✓ Atividades de Retorno e ou Experiências do Plano de Estudo ✓ Projeto Multidisciplinar de Arte ✓ PPETP-Projeto de Pesquisa e Experimentação Técnico-pedagógica 	Dispositivo de Pesquisa e Compartilhamento de Saberes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tutoria ✓ Caderno de Acompanhamento Personalizado ✓ Visitas às Famílias e Comunidade ✓ Auto – organização da Vida de Grupo no Internato ✓ Mística ✓ Serão de Estudo ✓ Trabalho Diário ✓ Semana da Cultura ✓ Calendário de Datas Comemorativas ✓ OLIMPEFA – Olimpíada Estudantil da EFAPN ✓ Formação das Famílias 	Dispositivo de Animação da Vida no Internato e Articulação Escola-família- comunidade
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio ✓ Cursos ✓ Projeto de Vida e Profissional do Jovem ✓ Avaliação Semanal ✓ Avaliação Formativa ✓ Responsável do Dia ✓ Semana de Produção Agropecuária ✓ Conselho de Classe Participativo 	Dispositivo de Gestão das Alternâncias, Inserção Sócio-profissional e Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de Formação ✓ Plano Pedagógico de Curso ✓ Planejamento Coletivo 	✓ Dispositivo Pedagógico de Planejamento

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de Aprendizagem ✓ Jornada Pedagógica ✓ Formação Pedagógica ✓ Reuniões da Equipe Pedagógica e Organização Semanal 	
---	--

Fonte: Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO (2022).

Deste modo, os instrumentos pedagógicos (dispositivos) utilizados na EFAPN são divididos em três grupos: Dispositivo de Pesquisa e Compartilhamento de Saberes; Dispositivo de Animação de Vida no Internato e Articulação Escola-Família-Comunidade; e Dispositivo de Gestão das Alternâncias.

Dentro do grupo Dispositivo de Pesquisa e Compartilhamento de Saberes temos os seguintes instrumentos:

Plano de Estudo: É uma mediação da Pedagogia da Alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFAPN. É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico [...]

Folha de Observação- É um roteiro de pesquisa para que o estudante em seu cotidiano possa observar, questionar e acompanhar o desenvolvimento de algumas práticas e fenômenos.

Colocação em Comum- É o momento em que o educando no Tempo Escola coloca junto a seus pares, com a contribuição do monitor o que trouxe da realidade para ser discutido em sala no coletivo, refletindo, aprofundando nas áreas do conhecimento e posteriormente retornado ao meio.

Socialização da Colocação em Comum- Após a realização da pesquisa participativa existe um momento de socialização e sistematização das questões levantadas nos planos de estudos que acontece na primeira segunda-feira do bimestre, após o retorno dos estudantes da comunidade.

Caderno da Realidade - [...] Na Escola o Caderno da Realidade é um instrumento de sistematização das principais questões discutidas a partir do PE e segue uma organização: *Chapéu; Roteiro; Respostas; Texto 1; Desenho; Relatório de Visita e Intervenção Externa; Texto 2; Observações do Monitor; Aprofundamento Teórico* [...]

Viagens e Visitas de Estudo- A Viagem e a Visita de Estudo têm como principal objetivo proporcionar ao estudante um aprofundamento real sobre o tema estudado.

Intervenção Externa- Consistem em palestras, cursos, seminários, realizados a partir dos Planos de Estudo. É um instrumento usado para complementar o tema do Plano de Estudo vigente [...]

Atividades de Retorno e ou Experiências do Plano de Estudo- As atividades de retorno emergem a partir da realização do Plano de Estudo como resposta à realidade. São experiências, atividades concretas que serão realizadas na comunidade, meio socioprofissional e ou na família.

Projeto Multidisciplinar de Arte- são atividades que envolvem as disciplinas e os temas geradores, com o objetivo de contemplar a educação para o trabalho e a educação para a cidadania. Acontecem ao final de cada bimestre onde o estudante apresenta o resultado final do Plano de Estudo.

PPETP – Projeto de Pesquisa e Experimentação Técnico-pedagógica – são atividades de pesquisas e experimentos realizados nas diversas unidades didáticas pedagógicas da escola (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p. 53-55-56, grifo nosso).

Esses dispositivos possibilitam aos estudantes vivenciarem experiências da troca de conhecimento a partir de pesquisa realizada no tempo-comunidade e a apresentação da sistematização no tempo-escola.

Outro grupo é o de Animação da Vida no Internato e Articulação Escola-família-comunidade. Abaixo observa-se as principais características dos onze dispositivos pedagógicos:

Tutoria- A Tutoria é um acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos. Cada Monitor tem o papel de incentivar, acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais, na vivência em grupo e no engajamento comunitário/social.

Caderno de Acompanhamento Personalizado- O Caderno de Acompanhamento cumpre uma função integradora importantíssima entre a EFA e a família. Por meio dele é possível dialogar entre as aprendizagens na escola e na família.

Visitas às Famílias e Comunidade- Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do estudante.

Auto-organização da Vida de Grupo no Internato - [...] Por meio desse mecanismo os estudantes participam ativamente em seu processo de formação, contribuindo com a mantenedora, a equipe de educadores e a associação das famílias na gestão da escola, assumindo de forma orientada a gestão da vivência [...]

Mística- algo essencial no processo formativo de uma EFA, as Místicas são momentos específicos do dia, ou que o grupo estabelece, para reflexão e discussão sobre assuntos específicos.

Serão de Estudo - [...] São espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os estudantes. Muitos deles são organizados pelo próprio coletivo dos educandos, mas na sua maioria com um viés educativo que perpassa as principais questões tratadas na sessão [...]

Trabalho Diário – Os estudantes são os responsáveis pelas atividades de organização do espaço escolar como limpeza do prédio, dos arredores, recolhimento do lixo, organização das refeições, e outros trabalhos que se fazem necessários no espaço escolar durante o internato. [...]

Semana da Cultura – na última sessão do segundo semestre juntam-se os dois grupos de estudantes que se alternam, com o objetivo de integração, trocas de experiências e realização de atividades conjuntas. Neste período, são feitas mostras de aprendizagens dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, oficinas, palestras, jogos, atividades de cultura, passeios, entre outras. [...]

Calendário de Datas Comemorativas – há um calendário de datas própria da escola a serem comemoradas, com temas relacionados ao campo, à educação e à cidadania que são trabalhados pelos monitores, com a participação de pessoas convidadas que busca a reflexão junto aos estudantes.

OLIMPEFA – Olimpíada Estudantil da EFAPN- são jogos estudantis da Escola. Todas as turmas se juntam na última semana do primeiro semestre e realizam diversas modalidades desportivas e culturais- desde atividades simples do campo, como a prova do berrante e o jogo de palitos, até as principais modalidades olímpicas, como o salto em distância, em altura, a maratona, o futebol, etc. [...].

Formação das Famílias – as famílias, responsáveis na formação dos jovens, participam, durante o ano, de quatro Encontros de Formação das Famílias na escola onde em cada encontro é trabalhado um tema. Nestes encontros são também debatidos os problemas da escola e há comemorações festivas com atividades de cultura e lazer [...]

(PPP, 2022, p. 56-57-58-59, grifo nosso.)

Um outro grupo de dispositivos é o de Gestão das Alternâncias, Inserção Socioprofissional e Avaliação. Observa-se que nesses dispositivos parte das atividades são desenvolvidos no internato e a outra com a família. Sempre buscando realizar uma leitura da realidade onde o estudante está inserido. Tem também os que proporcionam aos estudantes vivenciar experiências em outros espaços, como é o caso do Estágio e Cursos. Mencionamos:

Estágio- É uma das mais importantes mediações pedagógicas da Alternância, pois se trata de uma atividade que oportuniza ao estudante vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade a até mesmo na escola [...]

Cursos- são atividades de interesse do estudante, realizadas em parcerias com outras instituições que buscam o aprofundamento de conhecimentos e a definição da vocação profissional.

Projeto de Vida e Profissional do Jovem - Projeto de Vida é uma atividade desenvolvida nas turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nas turmas do Ensino médio Integrado ao Técnico. Antes da reforma do Novo Ensino Médio a EFA já trabalhava o projeto de vida, mas existia uma abordagem um pouco diferente da proposta no ensino médio. Na verdade, o Projeto de vida proposto na Pedagogia da Alternância vai muito além, uma vez que ele trabalha mais a formação humana no fundamental e aprofunda com a formação profissional no Ensino Médio Integrado.

Avaliação Semanal- [...] Tem como intuito avaliar a semana vivida na EFAPN nos aspectos comportamentais, convivência e pedagógicos. A Avaliação Semanal acontece ao final de cada sessão onde a comunidade escolar se reúne com a intenção de refletir sobre as atividades desenvolvidas na semana e buscar formas para melhorar as práticas de convivência dentro do ambiente escolar.

Avaliação Formativa- as atividades de avaliação das turmas têm o caráter de orientar o processo educativo e não de determinar quem sabe e quem não sabe. A escola trabalha com a meta de 100% de aprovação e luta com todos os esforços para que isso aconteça, por meio do próprio grupo, dos monitores, da família e outros profissionais parceiros, utilizando os instrumentos pedagógicos como suporte para formação integral do educando.

Responsável do Dia – a equipe de monitores se reveza, diariamente, na administração da escola. No início do ano letivo fica determinado o profissional e o dia em que vai responder internamente pela escola, junto aos estudantes, aos colegas e aos visitantes; além disso, compete ao responsável do dia acompanhar os trabalhos diários dos estudantes orientando-os sempre que necessário.

Semana de Produção Agropecuária – As atividades de produção agropecuária são divididas em unidades didáticas de estudo nas áreas de agropecuária, onde são formados grupos de estudantes que fazem opção pela área de trabalho com a qual mais se identificam. O trabalho é realizado em aulas semanais conforme horário pré-estabelecido favorecendo o vínculo teoria-prática.

Conselho de Classe Participativo– é o momento avaliativo de todo o processo educativo que envolve os estudantes, a família, a comunidade, os monitores, a estrutura da escola e a proposta pedagógica. É realizado de modo participativo, com a presença dos estudantes e monitores de cada turma [...] (PPP, 2022, p.59-60-61-62 grifo nosso).

Por último, temos o Dispositivo Pedagógico de Planejamento que reverbera todo o currículo escolar, passando pelos Instrumentos Pedagógicos, Plano de Formação, Plano Pedagógico de Curso - PPC do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Citamos:

Plano de Formação - O Plano de Formação estrutura o percurso formativo, conferindo-lhe um eixo diretor. Ele integra “dois programas de formação: o da vida e o da escola”. O Plano de Formação da EFA é elaborado por sessão escola, nele está previsto os instrumentos pedagógicos e quais objetos do conhecimento que os jovens terão durante o período de formação, integrando os saberes dos diferentes sujeitos que contribuirão para o processo de formação do jovem.

Plano Pedagógico de Curso - O PPC aborda os aspectos legais que dão sustentação institucional do curso, tendo respaldo no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, na [...] Lei de Diretrizes e Bases, Educação do Campo, Novo Ensino Médio e as Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. O Curso está pautado no respeito às populações do campo e suas diversidades, reconhecendo seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos, valorizando ainda os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam.

Planejamento Coletivo- No início do bimestre os monitores se reúnem no planejamento coletivo, levantando as possibilidades de atividades e conteúdos que podem ser trabalhados de acordo com os temas geradores em uma dada disciplina ou de forma interdisciplinar.

Plano de Aprendizagem – é a ficha em que o monitor registra o planejamento das aulas por tema gerador. O mesmo contém: tema central, tema gerador, série, período da sessão, área de conhecimento, competência e habilidade, conhecimento da realidade, bases tecnológicas, procedimentos didáticos, instrumentos e procedimentos de avaliação[...]

Jornada Pedagógica – no início de cada semestre os monitores se reúnem para avaliar e planejar as atividades pedagógicas da escola. São consideradas as avaliações feitas anteriormente pelas famílias e pelos estudantes [...]

Formação Pedagógica- quinzenalmente a equipe de monitores se reúne para estudar sobre temas levantados previamente de acordo com a necessidade. A formação segue um projeto elaborado definido por um período e conta com parceiros.

Reunião da Equipe Pedagógica e Organização Semanal- semanalmente a equipe de monitores se reúne para decidir sobre as questões pedagógicas e organização da semana. Sempre que necessário, participam estudantes, representante da Associação de Apoio à Escola, famílias e outros parceiros (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p. 62-63, grifo nosso).

Esse estudo de caso apresentará as opiniões dos estudantes, professores e da equipe gestora de uma escola do campo sobre o ensino das relações étnico-raciais à luz da Lei Federal 10.639/2003. Embora a Lei tenha sido promulgada há exatamente 20 anos, percebe-se que o tema ainda é pouco discutido ou de forma muito superficial nas escolas do campo.

3.4 Método

3.4.1 Delineamento

Trata-se de um estudo de caso (Yin, 2001). Este delineamento consiste no uso de estratégias que ajudarão na compreensão da totalidade do objeto da pesquisa, além do que atende pesquisadores de vários setores, inclusive do ensino. O estudo de caso permite a

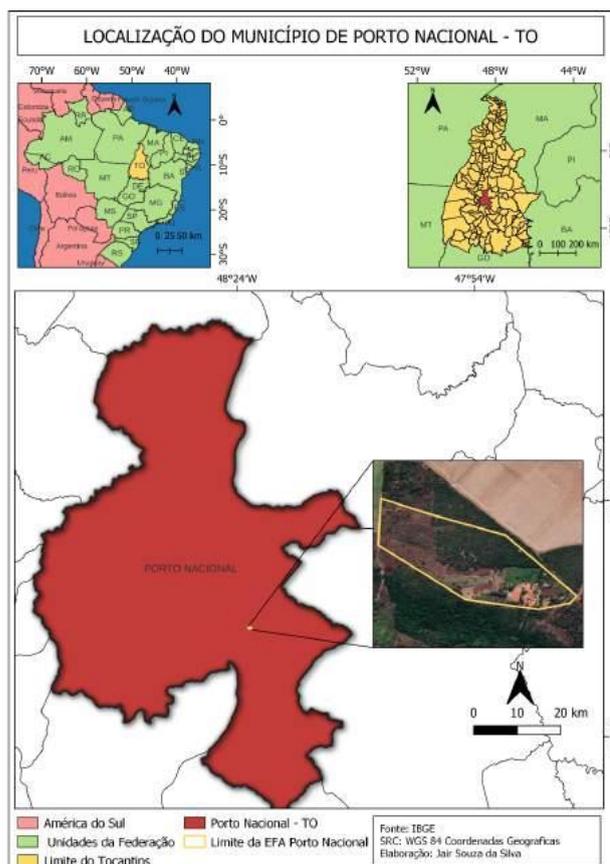
investigação, que preserva as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas e rurais, relações internacionais e maturação de alguns setores (Yin, 2001).

3.4.2 Descrição do caso

Em 1993, iniciou-se as primeiras discussões sobre a criação de uma EFA em Porto Nacional – TO, por iniciativa de um membro da COMSAÚDE, o Sr. José Carlos Menezes, que conhece a proposta da pedagogia da alternância, com a participação das comunidades rurais, poder público e as entidades ligadas ao campo (Manzano; Manzano, 2005; Pereira, 2021). Diante disso, um grupo de profissionais partem para o Espírito Santo para capacitar-se sobre este modelo de escola, que foram: Cícera Regina Borges (*in memoriam*), Marcelo Rodrigues Cintra, Maria Aparecida e Oidê Carvalho (Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO, 2022).

A Escola Família Agrícola foi implantada em 1994 na cidade de Porto Nacional – TO, sendo a primeira EFA do Estado do Tocantins, com a proposta da pedagogia da alternância, como uma iniciativa da organização não governamental COMSAÚDE, que foi criada em 1969, por uma equipe de profissionais da saúde, e desde então presta serviços de assistência social e de saúde à comunidade de baixa renda (COMSAÚDE, 2021). Através da observação do aumento do êxodo rural no município de Porto Nacional, provocado pela desapropriação da terra dos moradores por empreendimentos do agronegócio, a entidade percebeu a necessidade de escolas para crianças e jovens destas famílias (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2021). Nas Figuras 5, 6 e 7 mostramos o mapa da localização, foto panorâmica e da entrada da EFAPN.

Figura 5 — Mapa com a localização da EFAPN – TO



Fonte: Elaborado por Francislene Alves Bezerra e organizado por Jair Souza da Silva (2023).

Figura 6 — Foto panorâmica da EFAPN



Fonte: Arquivo da EFAPN.

Figura 7 — Foto da entrada da EFAPN

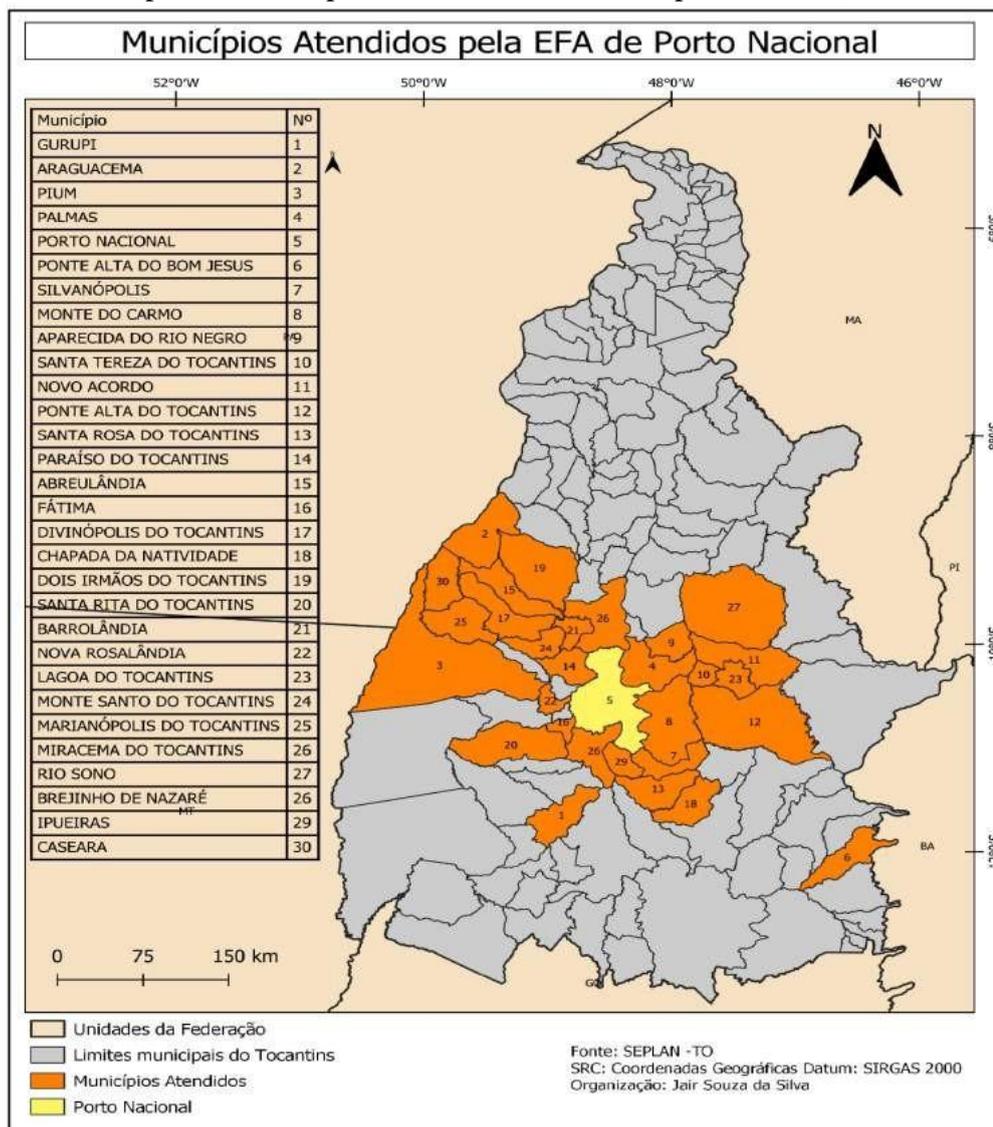


Fonte: Arquivo da EFAPN.

Atualmente, a Escola Família Agrícola de Porto Nacional atende 280 estudantes provenientes de 30 municípios do Estado. Segundo dados coletados do Projeto Político Pedagógico de 2022, 56% são do sexo masculino e 37% do gênero feminino, cerca de

72,2% possuem idade entre 15 a 17 anos. Os estudantes são filhos de agricultores familiares que totalizam 219 famílias residentes em diferentes comunidades camponesas, organizadas em 53 associações e 02 cooperativas de pequenos produtores. As modalidades de ensino oferecidas são: Ensino Fundamental, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio com cursos de Agropecuária e Agroindústria (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2021).

Figura 8 — Mapa dos municípios com alunos atendidos pela EFAPN, em 2022



Fonte: Elaborado por Francislene Alves Bezerra e organizado por Jair Souza da Silva (2023).

Quanto a questão financeira a EFAPN é mantida pela Secretaria da Educação do Estado do Tocantins - SEDUC, por meio de recursos do FUNDO DE MANUTENÇÃO E

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - FUNDEB, por ser uma escola pública. A instituição também realiza projetos para ajudar na manutenção da escola, isso porque só o recurso que recebe do governo não é suficiente para atender toda demanda, pois além de ser internato temos unidades produtivas, como criação de gado, galinhas, porcos, o que eleva os gastos com ração, medicamentos, dentre outros.

3.5 Participantes

Professoras/es, coordenação pedagógica, gestor, além, de estudantes das turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, da EFAPN são o público deste estudo. A escolha da/os estudantes do mesmo curso técnico é devido o tempo de oferta do curso na instituição, sendo o único que iniciou e ainda permanece, concentrando o maior número de estudantes matriculados. Quanto aos professores e gestores, participaram aqueles que estão há mais de três anos na escola, porque acredita-se que este grupo possui maior compreensão da dinâmica da escola. Foram incluídos os professores que estão exercendo atividades administrativas, com exclusão daqueles que estão fora da sala de aula por um período maior de cinco anos. Optou-se por incluir participantes da equipe gestora da escola, por ela participar do cotidiano da EFAPN, principalmente, por ser uma unidade com a proposta da Pedagogia da Alternância, no qual todos os servidores são responsáveis pelo processo formativo dos estudantes.

3.6 Instrumentos

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário semiestruturado, com 15 questões abertas e fechadas, aplicado pelo Google Forms. O instrumento levantou as informações sociodemográficas e o conhecimento dos participantes sobre a Lei Federal n. 10.639/2003 e as práticas pedagógicas da EFAPN em consonância com a mesma.

3.7 Procedimentos da Coleta

Para mobilizar a participação na pesquisa, foram visitadas as salas de aula das turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio integrado ao curso técnico, explicando sobre a pesquisa, o tema, os objetivos, além de falar sobre a importância da contribuição dos mesmos para melhorar as práticas da escola e os impactos positivos que a pesquisa poderá

deixar para os estudantes que ficam e os que chegarão. A participação na pesquisa foi voluntária e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme as normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS/2006).

3.8 Análise dos dados

A parte do questionário que continha as questões fechadas foram sistematizadas em um quadro de informações para a caracterização do perfil dos participantes e a análise de frequências das respostas. As análises descritivas foram realizadas no Google Forms. O aprofundamento dos significados das respostas das questões abertas ocorreu por meio de uma análise dedutiva baseada nos seis passos propostos por Creswell (2013): primeiro, organização do material coletado, transcrição dos questionários e preparação das fontes de informação; segundo, leitura do material, captação das informações gerais, reflexão sobre a ideia geral transmitida; terceiro, codificação dos dados; quarto, descrição do processo de codificação e apresentação detalhada das informações; quinto, descrição dos temas elaborados dentro do trabalho; sexto, interpretação dos dados.

A análise qualitativa resultou na interpretação das respostas que foram agrupadas nas seguintes categorias: Perfil sociodemográfico dos participantes; A percepção dos estudantes sobre o preconceito e o racismo na escola; Conhecimento da Lei e as práticas pedagógicas na escola na visão dos professores; Percepção dos gestores sobre o seu papel na aplicação da Lei 10.639/03.

3.9 Resultados e Discussão

3.9.1 Perfil sociodemográfico dos participantes

a) Estudantes

Responderam ao questionário um total de 26 estudantes, sendo 9 (34,6%) da 2ª série e 17 (65,4%) da 3ª série, como mostra o (Quadro 5).

Quadro 5 — Perfil dos estudantes que responderam o questionário

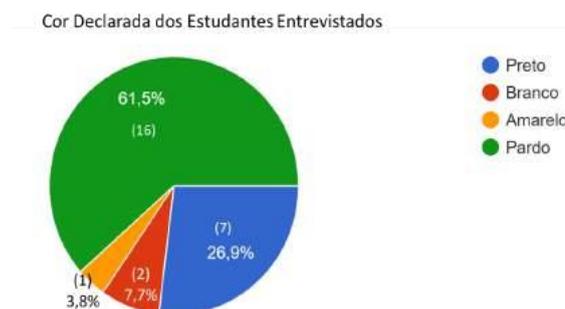
Estudantes	Série	Gênero	Cor	Religião
1	2ª	Masculino	Pardo	Não declarado
2	2ª	Masculino	Pardo	Não declarado
3	2ª	Masculino	Pardo	Cristã

4	2ª	Masculino	Branco	Evangélica
5	2ª	Feminino	Preto	Cristã
6	2ª	Masculino	Preto	Evangélica
7	2ª	Feminino	Preto	Católica
8	2ª	Masculino	Pardo	Evangélica
9	2ª	Masculino	Pardo	Católica
10	3ª	Masculino	Pardo	Católica
11	3ª	Feminino	Pardo	Evangélica
12	3ª	Feminino	Branco	Cristã
13	3ª	Masculino	Preto	Católica
14	3ª	Masculino	Pardo	Católica
15	3ª	Feminino	Amarelo	Evangélica
16	3ª	Masculino	Pardo	Católica
17	3ª	Masculino	Pardo	Evangélica
18	3ª	Feminino	Preto	Evangélica
19	3ª	Masculino	Pardo	Católica
20	3ª	Masculino	Pardo	Não declarado
21	3ª	Masculino	Pardo	Não declarado
22	3ª	Masculino	Pardo	Católica
23	3ª	Masculino	Pardo	Católica
24	3ª	Feminino	Pardo	Evangélica
25	3ª	Feminino	Preto	Não declarado
26	3ª	Feminino	Preto	Não declarado

Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Percebe-se que em relação ao gênero dos estudantes 17 (65,4%) são do gênero masculino e 9 (34,6%) do gênero feminino. Os dados relacionados a cor da pele mostram que 61,5% (n=16) se autodeclararam pardo, 26,9% (n=7) preto, 7,7% (n=2) branco, 3,8% (n=1) amarelo. A maioria se autodeclara parda, isso não significa que o fenótipo percebido é o mesmo que o da autodeclaração podendo assim haver uma proporcionalidade maior na cor preta.

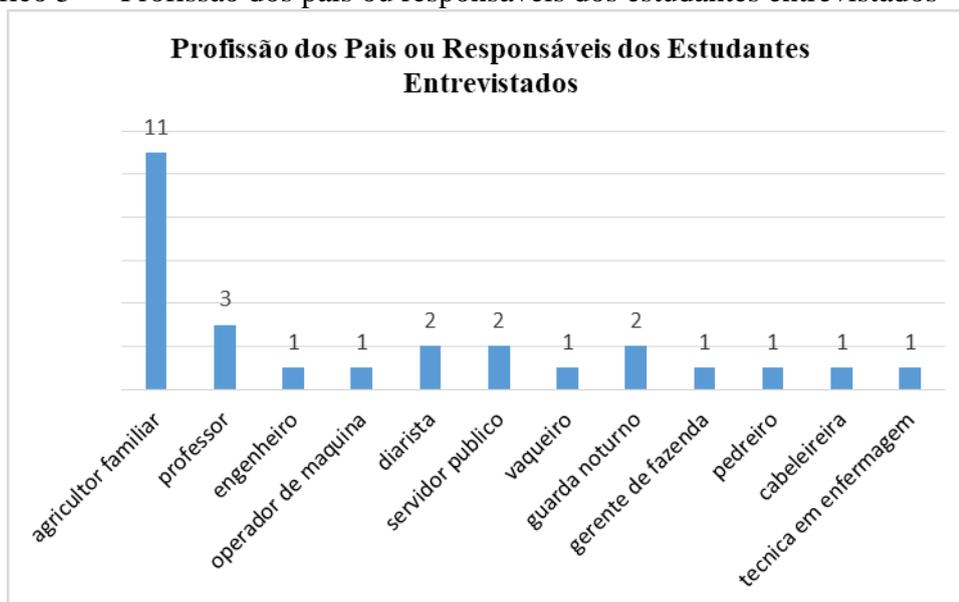
Gráfico 4 — Cor declarada dos estudantes entrevistados



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

No que concerne à religião, os dados mostram que 42,3% (n=11) dos estudantes são evangélicos, 34,6% (n=9) são católicos e 23,1% (n=6) não declaram que participam de alguma religião. A maioria (n=11) dos pais e responsáveis são agricultores familiares, como já era de se esperar devido o público atendido pela escola, embora tenham sido mencionadas outras profissões como professor, diarista, servidor público, guarda noturno dentre outras. Como pode ser conferido no gráfico abaixo:

Gráfico 5 — Profissão dos pais ou responsáveis dos estudantes entrevistados



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Também investigamos quanto a outras ocupações dos estudantes além dos estudos e, os dados refletem o perfil dos estudantes de uma escola família agrícola, onde predominantemente os filhos realizam na propriedade ou prestam serviços a terceiros. A pesquisa revelou que 24 estudantes (92,3%) contribuem na renda familiar com trabalho externo ou doméstico e apenas dois (7,7%) não contribuem.

b) Professores

Os dados revelaram que 66,7% (n=6) dos educadores são do sexo feminino e 33,3% (n=3) são do gênero masculino. As autodeclarações de etnia pelos professores mostram que 33,3% (n=3) se declararam pardos, 44,5% pretos (n=4), 22,2% brancos (n=2), dos quais cinco são católicos, três evangélicos e um de religião espírita. Em relação a formação

acadêmica, cinco (5) são formados em licenciatura, os outros quatro (n=4) têm a formação nas áreas agrárias, dos nove (9) professores entrevistados seis (n=6) têm pós-graduação (Quadro 6).

Quadro 6 — Perfil dos professores que responderam o questionário

Educador	Gênero	Cor	Religião	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação na escola	Situação funcional
1	Feminino	Pardo	Católica	Educação física	Não	17	Contratado
2	Feminino	Preto	Espírita	Administração	Sim	13	Contratado
3	Masculino	Branco	Cristã	Letras/inglês e história	Não	5	Contratado
4	Feminino	Preto	Evangélica	Biologia e matemática	Sim	14	Contratado
5	Feminino	Preto	Católica	Letras/inglês e português	Sim	3	Efetivo
6	Masculino	Pardo	Evangélica	Engenheiro agrônomo	Sim	7	Contratado
7	Masculino	Preto	Católica	Engenheiro agrônomo	Não	5	Contratado
8	Feminino	Branco	Católica	Zootecnia	Sim	6	Contratado
9	Feminino	Pardo	Católica	Letras, pedagogia e psicologia	Sim	23	Contratado

Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Ao perguntar sobre o tempo de atuação na escola os(as) professoras(es) responderam que possuem até cinco anos (3), de 6 a 10 anos (2), 11 a 15 anos (2) e acima de 16 anos (2), diante disso, observa-se que 89% (8) dos educadores atuam há cinco anos ou mais na EFAPN, dos quais somente um com cargo efetivo, os demais são contratados. Tal situação é decorrente de que o último concurso público foi realizado no Estado do Tocantins em 2009, contudo, há perspectiva de que o número de professores efetivos aumentará, tendo em vista que o Governo lançou um novo concurso público em fev/2023, com 5.164 vagas para educação básica e indígena em todo o Estado.

c) Equipe gestora

Os participantes que responderam à pesquisa foram: (1) diretor, (1) secretária, (1) coordenador de apoio financeiro, (1) coordenador pedagógico, (2) coordenadores de apoio pedagógico e (1) professor inspetor. 57,1% (4) são do sexo feminino e 42,9% (3) do sexo masculino, as autodeclarações de etnia mostram que, 57,1%(4) se declaram pretos, 28,6% (2) brancos e 14,3% (1) pardos. Quatro (4) são católicos, dois (2) evangélicos e um (1) espírita. Em relação a formação acadêmica, cinco (5) são formados em Ciências Biológicas,

um (1) em Letras, um (1) em Geografia, um (1) respondeu ter cursado duas graduações: Ciências Biológicas/Matemática. Desses, quatro (4) têm especialização, dois (2) possuem mestrado e apenas um (1) não possui (Quadro – 7).

Quanto a situação funcional da equipe, verificamos que ela possui somente um com contrato, sendo os demais concursados, em contradição a situação funcional dos educadores, que possui apenas um efetivo. Tal condição se dá devido as indicações para cargos de gestão serem priorizadas por servidores concursados. Conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 7 — Perfil da equipe gestora que respondeu o questionário

Participantes	Cargo	Gênero	Cor	Religião	Formação	Pós-graduação	Tempo na educação	Situação funcional
1	Secretária	Feminino	Preto	Católica	Ciências biológicas	Sim	21	Efetivo
2	Gestor	Masculino	Preto	Evangélico	Biólogo	Sim	17	Efetivo
3	Professor inspetor	Feminino	Branco	Católica	Ciências biológicas	Sim	15	Efetivo
4	Coordenador pedagógico	Feminino	Branco	Espírita	Biologia e matemática	Sim - mestrado	15	Efetivo
5	Coordenador pedagógico	Masculino	Preto	Católica	Ciências biológicas	Sim - mestrado	34	Efetivo
6	Coordenador pedagógico	Masculino	Preto	Católica	Letras espec. Português	Sim	35	Efetivo
7	Coordenação adm. e financ.	Masculino	Pardo	Evangélico	Geografia	Não	4	Contratado

Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Com relação ao tempo de atuação da equipe gestora na educação, três profissionais atuam entre 11 e 20 anos e dois acima de 30 anos, que correspondem a 71% dos gestores (Gráfico 6). Um dos participantes (n=5) está na escola desde a sua criação, ou seja, há cerca de 28 anos, sendo este também o primeiro gestor da unidade.

Gráfico 6 — Tempo de atuação da equipe gestora na área de educação



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

3.10 A percepção dos estudantes sobre o preconceito e o racismo na escola

Os dados apontaram que 65,4% dos estudantes presenciaram situações de racismo na escola e 34,6% afirmaram que não têm conhecimento. Entretanto, 80,8% dos alunos disseram que não sofreram racismo na escola e 19,2% afirmam que sofreram alguma prática racista na escola. Ao perguntar aos estudantes se seria importante tratar sobre o preconceito e racismo na escola, 100% responderam que sim, os participantes E2, E7, E10, E11 e E15, justificaram com as seguintes respostas:

Super importante, devemos aprender sobre como nos comportar e que a sua cor não é importante pra mim e sim o seu caráter (Participante E2).

Sim. Para conscientizar os alunos que não pode e é crime (Participante E7).

Sim. Porque as pessoas têm sentimentos e pode causar depressão (Participante E10).

Sim. É importante, porque muitas das vezes as pessoas criam uma consciência melhor e param de cometer aquele racismo que ele tinha antes, ele percebe que os negros são pessoas que nem ele e que tem categorias que nem uma pessoa que não é negra (Participante E11).

Porque isso é muito constrangedor para a pessoa e é desrespeito com a pessoa, afinal de contas a cor não descreve o caráter de ninguém (Participante E15).

Conforme demonstrado acima, as respostas expressam como essas questões afetam a subjetividade das pessoas, podendo levar a outras patologias: como depressão, ansiedade e baixa-autoestima, que também são males característicos da modernidade, mas podem ser influenciados por questões de preconceito e racismo. As falas também vão ao encontro do que está escrito no artigo 5º da Constituição de 1988 quanto ao princípio da igualdade, que dispõe que “todos são iguais perante a lei”, um ponto importante na constituição, mas que na prática não é cumprida efetivamente. Outro tópico abordado traz a questão do racismo enquanto crime e que precisa ser discutido para que os estudantes conheçam a lei, se conscientizem da importância da mudança de atitude e respeitem as diferenças.

Desta forma, os estudantes justificam a importância de se trabalhar na escola essas temáticas, pois ela é um espaço de transformação do sujeito através das reflexões críticas a partir dos diferentes fenômenos sociais. Ainda sobre o racismo, dessa vez como ele se expressa no meio rural o gráfico abaixo nos mostra a percepção dos estudantes quanto ao racismo fora do espaço escolar.

Gráfico 7 — De que maneira o racismo se expressa no meio rural



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

O que o gráfico revela é o racismo típico da nossa sociedade, que, às vezes, confundido com brincadeiras de mal gosto, piadas, apelidos que, fazem referência ao corpo negro, geralmente carregado de estereótipos. As diferentes formas que o racismo se manifesta dificulta a pessoa que sofreu o racismo, dizer que foi vítima de discriminação racial. Contraditoriamente, quem comete pode alegar que não é racista, ou “era só uma brincadeira”. O racismo no Brasil se expressa de diferentes formas, não apenas com palavras proferidas pelo autor do crime. A pessoa percebe um tratamento diferente, gestos, olhares e outras expressões que o negro sente que algo diferente aconteceu, como enfatiza Silva (2009)

Sua perversidade, nos planos individuais ou coletivos, reside no jogo entre o explícito e o não-dito, entre os mecanismos que escondem sua agressividade: o silêncio, o riso, as imagens estereotipadas de pessoas negras e a permanência combinada entre ausência do segmento negro nos postos de decisão da vida política, econômica e cultural do país e as estatísticas que continuam revelando um lugar social de inferioridade (Silva, 2009).

Quanto as ações desenvolvidas pela escola que valorizam a história do povo negro, a tabela abaixo mostra as principais atividades promovidas pela instituição.

Tabela 1 — Ações ou atividades promovidas pela escola que falam da história dos negros

Ações/atividades	Nº estudantes
Dia da Consciência Negra	8
Palestras	7

Desconhece/não lembra	5
Serão ³ de estudos	2
Filme	1

Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Com base na tabela 1, é possível verificar que a ação mais expressiva que discorre sobre a história dos negros é no dia 20 de novembro, data em que se celebra o “Dia da Consciência Negra.” Cabe ressaltar que o município de Porto Nacional - TO possui a Lei Municipal n. 1.963/2008, que determinou feriado municipal nesta data. As palestras também foram as atividades mais mencionadas. Alguns estudantes citaram que a escola promove ações e projetos que falam da história dos negros, mas não souberam responder quais. Observa-se que as ações desenvolvidas na escola concentram-se em atividades pontuais, contrariando o que está disposto na Lei Federal 10.639/2003, que determina que seja trabalhada o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, valorização da contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação social brasileira, nas práticas pedagógicas e rotinas educacionais durante todo ano letivo.

Com relação de como os estudantes avaliam as ações da escola para tratar da história do povo negro nas áreas cultural, social, econômica e política (Quadro 8), a maioria avalia as ações desenvolvidas pela escola como muito boa. As atividades ajudam nos esclarecimentos e na conscientização de que o racismo é crime. Os alunos avaliaram também que os profissionais que trabalham com essas temáticas são capacitados, e que a escola oferece espaços para que haja os debates e discussões.

Quadro 8 — Avaliação dos estudantes em relação as ações realizadas pela escola

³ Período de tempo situado depois do jantar até ao horário de dormir. Conjunto de pessoas que se reúne para fazer atividades recreativas como: ouvir músicas, recitar poesias, conversar, etc. (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p. 58).

Como você avalia as ações da escola para tratar as temáticas do povo negro nas áreas cultural, social, econômica e política?	
Muito bom (n = 2)	Esclarecimento para as pessoas de que racismo é crime. Profissionais sabem como lidar com essas situações. A escola oportuniza o Serão de Estudos para o debate deste tema.
Bom (n =10)	A escola trabalhou esta temática. Há palestras, teatro e conversas deste tema, principalmente no Serão de Estudo
Regular (n =5)	Pois ainda acontece bullying na escola. Acredita que a Lei deveria ser melhor trabalhada.
Fraco (n =2)	Não tem conhecimento sobre o tema.

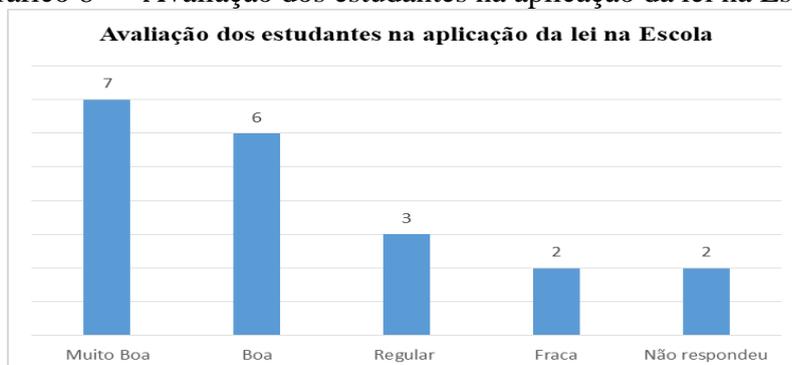
Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Embora as ações realizadas sejam bem avaliadas, alguns estudantes acreditam que a Lei deveria ser mais bem trabalhada, assim como existe quem considera as ações fracas e diz não ter conhecimento sobre o tema. Mais uma vez os dados apontam para a necessidade de desenvolver mais práticas pedagógicas voltadas para a equidade racial no cotidiano escolar, pois ainda existe um desconhecimento da lei, a os estudantes afirmam haver *bullying* na escola, o que denota a presença de racismo, pois muitos não diferenciam tais conceitos.

3.11 A aplicação da Lei na EFAPN na visão dos estudantes

Para 65% (n=13) dos estudantes entrevistados a aplicação da Lei na EFAPN é muito boa ou boa, pois avaliam que a forma de abordagem sobre o assunto é diversificada. Além disso, eles entendem que é uma lei importante, mas que precisa haver propostas consistentes para a sua efetivação. Nota-se que as respostas se divergem, enquanto uns acham que a lei é bem aplicada, outros dizem que é regular ou fraca. Conforme detalhado abaixo:

Gráfico 8 — Avaliação dos estudantes na aplicação da lei na Escola



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Mesmo que os estudantes reconheçam que existem ações que discutem as questões raciais, consideram que é pouco o tratamento da temática nos currículos das disciplinas, quando aparece é nas disciplinas de humanas, principalmente em história, mesmo que a Lei diz que deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL,2003).

3.12 Conhecimento e práticas pedagógicas da Lei na visão dos professores

Ao perguntar aos educadores sobre o conhecimento que tinham sobre a Lei 10.639, 44,5% (n=4) responderam que sabiam, 22,2% (n=2) conhecem pouco e 33,3% (n=3) desconheciam. Daqueles que afirmaram que tinham ciência da Lei, justificaram pelas atividades realizadas pela escola no Dia da Consciência Negra, ou que já tinha participado de algumas palestras sobre o assunto, mas não aprofundou na Lei. Outros professores citaram que ela (a Lei) torna obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira nos currículos, conforme disposto na Lei.

Os que disseram ter um pouco de conhecimento relataram não ter recebido formação durante a graduação, era um tema pouco debatido pela sociedade, diferente de hoje que se fala bastante e tem incentivo para a educação para a equidade racial. Relataram também conhecer somente o básico, não sabendo o número da lei. Quando perguntado se já tinha recebido formação continuada para abordar as temáticas étnico-raciais em sala de aula apenas um educador respondeu que sim, os demais disseram não ter recebido ou não se lembravam de terem tido algum treinamento sobre o tema.

Um dos entrevistados respondeu nunca ter recebido formação, mas acredita que é algo que pode ser feito, mesmo nas disciplinas específicas do Curso Técnico. Quando o assunto é abordado nos planejamentos coletivos é comum deixar para que as disciplinas mais específicas englobem os assuntos pertinentes ou responsabilizem-se por eventos que tratem da temática.

A pergunta sobre se os professores ofereceram temas e/ou conteúdos e quais foram abordados, as respostas foram negativas. Variaram entre quem afirmou não lembrar, não participam, mas gosta do tema, refletindo a situação abordada na questão anterior, a qual registra que 89% (n=8) afirmam não ter recebido formação continuada que trabalhassem as temáticas das Relações Étnico-Raciais. Apesar de apenas um educador ter recebido

formação continuada sobre o tema, três responderam que a motivação para participar de eventuais formações seriam: saber mais sobre suas origens, ter mais experiência sobre a temática e buscar formações que agreguem mais conhecimento.

Geralmente, eu gosto de formações que agreguem. **Visto agora, por esse questionário, que eu mal sabia a que se tratava a lei[...] acredito que eu não só participaria como julgo necessário, tanto formação quanto discussões sobre o tema.** (Participante P1, 2022, informação escrita, grifo nosso).

O Projeto Político Pedagógico-PPP da EFAPN prevê a formação continuada interna para todos os seus profissionais, no qual é priorizado no seu planejamento anual, uma carga horária de 4 horas quinzenalmente, sempre às sextas-feiras das 13h30 às 17h30, totalizando uma carga horária de 80 horas durante o ano letivo, com assessoria interna ou externa, como parceiros da escola ou outros convidados, ao término esses servidores são certificados (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p.80).

A pergunta referente sobre como os professores abordam a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política em sala de aula registraram as seguintes respostas:

Trabalhamos em uma semana sobre o tema na escola envolvendo todas as disciplinas (Participante P1, 2022, informação escrita).

Não abordou o tema específico do negro (Participante P2, 2022, informação escrita).

Como necessitaria de mais políticas públicas. Contudo, resalto a história de luta que envolve todo o povo negro (Participante P3, 2022, informação escrita).

Contribuição na área social, contribui de forma igual, ou até mesmo melhor, dependendo da área de atuação. Econômica, contribui pouco, pois é limitado pela sociedade que muitas das vezes não inclui. Política de contribuição desde os primórdios, na formação do país, um povo massacrado pela opressão, mas com muita vontade de contribuir mais e ser aceito por essa nação (Participante P4, 2022, informação escrita).

Através de livros literários e dos diversos gêneros textuais (Participante P5, 2022, informação escrita).

Fala sobre a importância da valorização de todos os povos, sem distinção de raça ou cor (Participante P6, 2022, informação escrita).

Muito importante (Participante P7, 2022, informação escrita).

Especificamente, em sala de aula, agora estou percebendo que não faço essa correlação. O que a gente (eu pelo menos) enaltece é através de visita Técnica, ou quando discutimos um PPJ que foi implantado, casos de sucesso na área por profissionais que são negros! Através das histórias de superação, lembrando as lutas que geralmente já são duras, mas que conseguem ser piores para quem tem a pele negra (Participante P8, 2022, informação escrita).

As questões sobre afrodescendência têm tomado um espaço significativo tanto em questões legais quanto em questões pedagógicas (Participante P9, 2022, informação escrita).

Vejam que as falas acima não estão condizentes com a pergunta, embora reconheçam a importância dos negros(as) na construção da sociedade brasileira seja social, econômica ou política, eles não disseram como são discutidas essas questões em suas aulas. Diante disso, podemos concluir que os entrevistados não compreenderam corretamente a

questão abordada, ou por não tratarem desses assuntos em sala de aula, justificaram suas repostas da forma que acreditam que deveriam ser conduzidas.

Um outro entrevistado afirmou que aborda a temática por meio de livros literários e dos diversos gêneros textuais. Esse comentário é interessante, pois contamos na atualidade com várias obras literárias que valorizam a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, além de que muitos desses autores são escritores negros (BRASIL, 2006). Três comentaram em suas respostas que acham importantes essas explicações, haja vista que as questões sobre afrodescendência têm tomado um espaço significativo tanto em questões legais quanto em questões pedagógicas. Esse fenômeno de manifestações implica visitar a história do país e as narrativas que dominaram a discussão sobre populações negras e brancas, e sobre raça e racismo (Bento, 2022).

Como vimos, as posições sobre os professores a respeito das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas são ambíguas, tendo em vista que apenas um disse trabalhar com a literatura para discutir a temática. A fala do professor a seguir confirma a ausência da abordagem em sala de aula, mas que em razão do modelo de pedagogia específico das EFAs, com seus instrumentos pedagógicos, o aprendizado se dá em outros ambientes além da sala de aula.

Especificamente, em sala de aula, agora estou percebendo que não faço essa correlação. O que a gente (eu pelo menos) enaltece é através de visita Técnica, ou quando discutimos um PPJ (Projeto Profissional do Jovem) que foi implantado, casos de sucesso na área por profissionais que são negros! Através das histórias de superação, lembrando as lutas que geralmente já são duras, mas que conseguem ser piores para quem tem a pele negra (Participante P8, 2022, informação escrita, grifo nosso).

Outro ponto abordado diz respeito às principais dificuldades ou desafios que os professores enfrentam para incluir a temática do povo negro nas áreas cultural, social, econômica e política nas suas ações pedagógicas. Parte dos professores mencionou que não tem dificuldades em incluir a temática em suas ações pedagógicas. Aqueles que apresentaram entraves, justificaram a falta de formação, conhecimento é limitado, complexidade dos temas, como por exemplo o conceito de Racismo Estrutural. Um professor relatou ter dificuldades de trabalhar as disciplinas de exatas. Quando dá para abordar o assunto o material é limitante, pelos próprios materiais de análise. Também apontaram a falta de material didático. Segundo um dos participantes não vê dificuldades nem desafios.

Em sala de aula, bastaria trazer o nome das grandes personalidades envolvidas com boas ações (ou ruins também, afinal de contas, faz parte) na agropecuária, me dando conta, neste momento, que a área é majoritariamente composto por pessoas

brancas! Nem dificuldade, nem desafio, é falta de tornar essa temática um hábito (Participante P8, 2022, informação escrita, grifo nosso).

3.13 Proposta Pedagógica da EFAPN e a aplicação da Lei na perspectiva dos professores

Ao perguntar de que maneira a proposta pedagógica da escola (por exemplo: projetos pedagógicos e instrumentos da pedagogia da alternância) contribui na aplicação da Lei, os professores(as) responderam que realizam ações para trabalhar as datas comemorativas durante o ano letivo, em especial, no dia 20 de novembro, por meio de Dispositivos Pedagógicos, como é o caso do Plano de estudo com os temas geradores: empreendedorismo, políticas públicas, juventude camponesa, identidade, quem sou eu? Além do dispositivo caderno da realidade, projeto multidisciplinar, etc. As respostas afirmaram que por ser uma escola acolhedora e o planejamento ser coletivo, os temas de combate ao racismo podem ser abordados pelas diferentes disciplinas.

A própria concepção de ser humano, de indivíduo, nas tradições africanas são distintas do que existe na Europa. E como toda nossa formação escolar, universitária e de estrutura social tem essa matriz europeia, há esse estranhamento, essa dificuldade de se levar em consideração, entender suas raízes e seus significados (Participante P3, 2022, informação escrita, grifo nosso).

Conforme as respostas apresentadas, verifica-se que, as ações da escola atendem parcialmente o que está disposto no artigo 79-B da Lei 10.639/2003, que orienta “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2004, p. 35). Embora a proposta pedagógica da escola, com seus instrumentos pedagógicos e utilizando-se da Pedagogia da Alternância, venha ao encontro dos dispositivos da Lei, as respostas não indicaram com clareza como as práticas pedagógicas da escola atendem tais recomendações, pois as ações são focadas apenas no Dia da Consciência Negra, em nenhum momento o PPP da escola faz menção a Lei 10.639/2003.

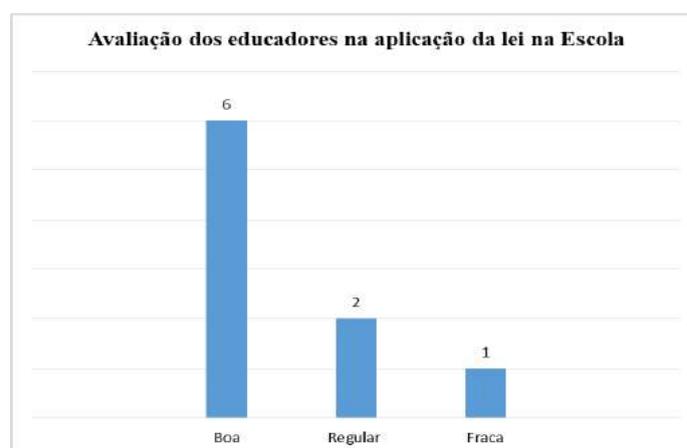
A Resolução CNE/CP nº 01/2004 prevê no Artigo 3º que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2013, p. 38).

Quanto a aplicação da Lei na EFAPN, percebe-se que a avaliação dos educadores(as) é boa, conforme demonstrado no gráfico abaixo. Vale frisar que, não basta a Lei estar no

currículo prescrito, mas é fundamental no Currículo praticado, pois é nele que estarão as evidências das ações realizadas. Para que isso se concretize as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser seguidas. Assim faz-se necessário ajustar o currículo da escola para explicitar as ações que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais, o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e a História e Cultura Africana.

Gráfico 9 — Avaliação dos professores sobre a aplicação da lei na EFAPN



Fonte: Francislene Alves Bezerra, 2022.

Quando questionado como a escola pode melhorar a aplicação da Lei, os professores afirmam que as ações da escola para atender a Lei precisam ser revistas.

É preciso aprofundar mais o tema em outros momentos (Participante P1, 2022, informação escrita).

Levar o tema para ser discutido em sala (Participante P2, 2022, informação escrita).

Fazer formações e principalmente esclarecer os jovens sobre a sua origem (Participante P3, 2022, informação escrita).

Destinando recurso financeiro específico para a realização do dia da consciência negra (Participante P4, 2022, informação escrita).

Firmando parcerias para falar sobre o tema (Participante P5, 2022, informação escrita).

Incentivar mais essas ações com palestras externas (Participante P6, 2022, informação escrita).

Eu penso que seria fácil escrever aqui 'girando as responsabilidades das ações dentro da escola mas é infinitamente complicado as pessoas se especializarem nas outras áreas para tornar real o que o objetivo da ação se propõe, principalmente pela complexidade de atividades que a EFA, naturalmente pela sua pedagogia, já atribui aos monitores. A questão é interiorizar o tema, de forma individual (Participante P7, 2022, informação escrita).

Garantindo o acesso as discussões sobre a cultura no ensino de história e da cultura Africana e Afro-Brasileira regrado no respeito, na diversidade, valorização das matrizes africanas e conteúdos relacionados a essa temática (Participante P8, 2022, informação escrita).

A Lei, por ser transversal, tem a capacidade trabalhar todas as disciplinas, porém nem todos são favoráveis a abordar a temática em suas aulas, projetos e ações, por acharem que seria mais trabalho do que já possuem. Nesse enfoque Gomes (2005), comunga com a ideia de que

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores(as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? [...] Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial. (Gomes, 2005, p.154)

Isso ainda está longe de ser o ideal. Ainda considero tímidas as iniciativas aqui desenvolvidas. É preciso abordar não só em eventos comemorativos de datas, mas também no PPP com metas e ações programadas para todo o ano (Participante G6).

Racismo, conscientização (Participante G1).

Oportunidades, democracia, formação, respeito, planejamento (Participante G2).

Necessidade, transdisciplinaridade, autoestima (Participante G3).

Nossos estudantes são, em sua maioria, descendentes de negros e não se reconhecem como tal (Participante G4).

Respeito, valorização cultural (Participante G5).

Precisa ser fortalecida, intensificada (Participante G7).

Observa-se o desejo de aplicar uma efetiva educação étnico-racial e caminhar para uma educação antirracista na prática. O perfil da escola, sendo uma escola do campo, é majoritariamente composta por descendentes dos povos originários, das matrizes africanas e indígenas, tanto os alunos como os professores e gestores. Não há como negar a urgente necessidade de se colocar no PPP da unidade escolar, as ações que ressaltam as Leis 10.639 e 11.645, por serem estas políticas públicas específicas para tratar dos povos que deram origem a sociedade brasileira.

3.14 Percepção dos gestores sobre o seu papel na aplicação da Lei 10.639/03

3.15 Considerações Finais

Esse estudo investigou a aplicação da Lei 10.639/2003 em uma escola do campo, que tem metodologias de ensino específicas da pedagogia da alternância, voltadas para uma educação libertadora. A partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, foram levantados o perfil sociodemográfico dos participantes, as questões reflexivas, a fim de levar os sujeitos envolvidos na pesquisa, para uma discussão em torno de suas práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais.

Em virtude do aniversário da Lei 10.639/2003, que completou 20 anos de sua existência, e dos 10 anos da Lei 12.711/2012, que garante que 50% das matrículas nas universidades e institutos federais sejam preenchidas por candidatos pretos, pardos e indígenas, cabe ressaltar que tem um grande significado trazer o debate para dentro das escolas, em especial nas unidades do campo, onde majoritariamente a população é composta por afrodescendentes e indígenas. Diante disso, a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, que tornou obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devem constar no currículo pedagógico das escolas do campo.

Ao analisar os dados aplicadas aos educadores, observou-se a insegurança em se trabalhar a educação das relações étnico-raciais, em razão da falta de formação durante a graduação e na formação continuada. Sem a formação torna-se difícil o enfrentamento aos estereótipos naturalizados em torno da população negra, o que dificulta o combate ao racismo dentro e fora do espaço escolar. As práticas pedagógicas que tratam das relações étnico-raciais e a inserção dos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na EFAPN, ainda precisam avançar em sala de aula, assim como no todo da escola, haja vista que o resultado da investigação apontou que as práticas e eventos realizados são feitos de forma pontual, em especial, no “20 de Novembro”. As ações são realizadas por professores da área de humanas, com destaque para as disciplinas de história e geografia.

O estudo se limita no que concerne ao número de participantes do estudo de caso, uma vez que os dados foram levantados em séries específicas e não contou com a participação de todos os membros da escola. Outro fator limitante é a utilização do instrumento de coleta como um formulário online de perguntas abertas ou fechadas. Esta estratégia dificultou apreender informações importantes que seriam apreendidas na interação pessoal da pesquisadora com os participantes. Desta forma, recomenda-se que os estudos sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto da educação do campo e da pedagogia da alternância avancem nas análises da estrutura curricular e dos instrumentos pedagógicos, a exemplo: Plano de Estudo, Projeto Multidisciplinar, Serão de Estudo, Visitas de Estudo, Formação pedagógica, dentre outros.

3.16 Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Ana Keuria Mercês. “**Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes**”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implementação da Lei 10.639/03 na escola do campo do Patauá na Amazônia paraense. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_ecdd2d035750ee578532ea6fd394b2d6/www.ibict.br Acesso em: 15 mar. 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate).

COMSAÚDE. **Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Tocantins, 2021. Disponível em: <https://comsaude-to.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as relações étnico-raciais na escola**: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas. 2020. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2973>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2021. 200 p.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2022. 108 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Sociais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

_____. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun**: onde começou a pedagogia da alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020. (Coleção: Labor).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [s.l]: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MANZANO, Eduardo; MAZANO, Heloísa L. **Nas barrancas do Tocantins: memórias de um Casal de Médicos.** Goiânia: América, 2005.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro.** São Paulo: Global Editora, 1983.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. 2. ed. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2016. (Para entender).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar: a pele que habito e outros poemas sobre a jornada da mulher negra.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. **Gênero e diversidade na escola espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero,** Goiânia, 2019.

<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas. *In:* FOSCHIERA, Atamis Antônio. **Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses.** Palmas: Nagô, 2017.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Educação do campo e pedagogia da alternância: formação de jovens e participação social.** Palmas: Nagô, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Camila da Conceição Reis; SOUZA, Lorena Francisca de. A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN,** Curitiba, v. 12. p. 273-291, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Nádia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Martiniano José. **Racismo a brasileira: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

4. CÍRCULOS DE CULTURA SOBRE O RACISMO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL N. 10.639/2003

RESUMO

Neste capítulo utilizamos o método de Círculo de Cultura com os estudantes, professores e equipe gestora, a fim de identificar as experiências dos participantes acerca da aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003 na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO (EFAPN), utilizando-se do método Círculo de Cultura criado por Paulo Freire (Freire, 2015). Os estudantes também, a partir de desenhos, representaram suas observações quanto aos elementos culturais presentes na paisagem, do trajeto de casa até a escola. Com o auxílio do software Iramuteq, realizou-se uma análise de similitude buscando entender a relação das falas dos entrevistados com a temática étnica-racial à luz da Lei. Concluiu-se que embora a Pedagogia da Alternância, por meio de seus instrumentos pedagógicos contemplem o que está prescrito na Lei, não é uma garantia de uma efetivação de fato, pois é preciso criar estratégias coletivas para sua implementação, necessitando do engajamento de vários sujeitos e de formação adequada dos professores e demais servidores, tendo em vista que o racismo é estrutural e está enraizado em todas as esferas institucionais, que não basta o esforço de um pequeno grupo, mas de toda a escola, negros e não negros. Esse resultado reforça a necessidade de novos estudos em escolas do campo, em especial, naquelas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, no intuito de ampliar o conhecimento da Lei e as práticas antirracistas nestes territórios.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; círculo de cultura; Iramuteq; desenhos.

CULTURE CIRCLES ABOUT RACISM IN A COUNTRYSIDE SCHOOL: CONTRIBUTIONS TO THE APPLICATION OF FEDERAL LAW N. 10.639/2003.

ABSTRACT

In this chapter we use the Culture Circle method with students, teachers and the management team, in order to identify the participants' experiences regarding the application of Federal Law n. 10.639/2003 at the Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO (EFAPN), using the Culture Circle method created by Paulo Freire (Freire, 2015). The students also, based on drawings, represented their observations regarding the cultural elements present in the landscape, on the journey from home to school. With the help of the Iramuteq software, a similarity analysis was carried out, seeking to understand the relationship between the interviewees' speeches and the ethnic-racial theme in the light of the Law. It was concluded that although the Pedagogy of Alternation, through its pedagogical instruments contemplate what is prescribed in the Law, it is not a guarantee of a factual effectiveness, since it is necessary to create collective strategies for its implementation, requiring the engagement of several subjects and adequate training of teachers and other employees, bearing in mind that racism is structural and is rooted in all institutional spheres, that the effort of a small group is not enough, but of the entire school, blacks and non-blacks. This result reinforces the need for further studies in rural schools, especially those that work with the Pedagogy of Alternation, in order to increase knowledge of the Law and anti-racist practices in these territories.

Keywords: Law 10.639/2003; culture circle; Iramuteq; drawings.

4.1 Introdução

O Círculo de Cultura é um método educativo criado por Paulo Freire, que busca reviver a vida em profundidade crítica para que a consciência emerja do mundo vivido, de modo à objetivá-lo, problematizá-lo e compreendê-lo como projeto humano. O diálogo circular e intersubjetivo, assume o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, posicionados em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, constatam que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. “Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que os fazem não são as

que o dominam. Destinado a libertá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Freire, 2015, p. 24).”

Para Paulo Freire, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2015, p. 108). Portanto, o ato de ensinar exige disponibilidade para o diálogo, e para o seguinte questionamento: “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 1996, p. 154). Esta reflexão do autor nos mostra a importância do diálogo e da escuta para que o participante possa se tornar sujeito de sua própria história. A intencionalidade do Círculo de Cultura leva a reflexão do sujeito, capaz de perceber sua história como sujeito e não como objeto da pesquisa.

O método possibilita espaços de diálogos e discussões sobre temas, que não teriam aberturas em outros espaços na sociedade, bem como perceber situações de racismo no cotidiano, que não podem ser negligenciadas (Hooks, 2017; Kilomba, 2019). Hooks (2017) acrescenta que a prática do diálogo é um dos meios mais simples para “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças [...]” (Hooks, 2017, p. 174). O método possibilita esta escuta recíproca em que o estudante está aberto ao conhecimento de novas temáticas a serem abordadas que sejam ao encontro de seus anseios.

Nessa dinâmica Munanga (2005), vai afirmar que:

Aquí está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade [...], é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações (Munanga, 2005, p.19).

Dentre os desafios, os pesquisadores percebem o desconforto de alguns estudantes ao abordar sobre o racismo, em especial, aos estudantes pretos. Monteiro (2010) relata que em seu estudo, um dos professores entrevistados afirmou que já tiveram alunas/os que se sentiram constrangidas/os para falar sobre a questão do negro, da mulher e de homossexualidade na escola. De acordo com Forde (2016), é compreensível essa sensação incômoda, pois é muito difícil abordar um assunto que ainda é silenciado em muitas instituições de ensino. Diante deste silenciamento, a falta de professoras/es preparadas/os para tratar das questões como preconceito, discriminação e o racismo pode reforçar ainda

mais o mito da democracia racial. Neste sentido, Noronha (2014, p. 100) verificou que quanto maior a presença do mito da democracia racial nas falas de professores, maior o número de práticas isoladas nas escolas e mais distantes do que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para efetivação da Lei Federal n. 10.639/2003. É como afirma Cavalleiro (2012), quando se refere ao silêncio como uma estratégia para evitar o conflito étnico: “Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretense conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas” (Cavalleiro, 2012, p.58).

Desta forma, as práticas dialógicas são aplicadas no contexto das escolas do campo, seja no deslocamento dos estudantes da comunidade até a escola, a cultura, identidade, vivências e experiências no cotidiano do campo (Pereira, 2021). Nota-se na literatura científica, que abordam a aplicação da Lei 10.639/2003 nestes espaços específicos, a recomendação para a utilização da pedagogia freiriana nas atividades relacionadas ao ensino da história e cultura dos povos africanos e nos temas transversais (Ramos, 2014). Entretanto, nota-se a carência de estudos que adotem o método do círculo de cultura na obtenção dos dados, que indiquem como trabalhar todos esses elementos a favor de uma educação libertadora, antirracista (Oliveira; Moura, 2020).

Neste capítulo utilizamos o método de Círculo de Cultura com os estudantes, professores e equipe gestora, a fim de identificar as experiências dos participantes acerca da aplicação da Lei 10.639/2003 na EFAPN. Após o Círculo de Cultura pediu-se ao grupo de alunos para elaborarem um desenho do trajeto realizado no percurso de casa até a escola, bem como foram apresentados os temas geradores que gostariam que fossem trabalhados no currículo da escola à luz da Lei 10.639/2003.

4.2 Método

4.2.1 Delineamento

A pesquisa é qualitativa e apresenta um modelo de pesquisa descritiva, a partir de um estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é um estudo empírico aprofundado de um ou mais objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado a partir da sua realidade.

a) Local da Pesquisa

A EFAPN foi criada em 1994 pela COMSAÚDE. A escola recebe recursos da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins e da cooperação com entidades do terceiro setor. Ela tem como modelo de ensino a Pedagogia da Alternância, pelo qual os alunos são atendidos uma semana de ensino regular na escola e uma semana com a família e são orientados por diversos instrumentos pedagógicos (Pereira, 2021). Atualmente, a escola possui 280 alunos e 52 funcionários, sendo destes 12 professores e 40 técnicos e da área administrativa. No último senso escolar, foi identificado que 82% dos estudantes se autodeclararam pardos ou pretos (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022).

4.3 Participantes

Os Participantes são: estudantes da 2ª e 3ª séries (n=6 e n=15) do ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária, destes, 13 do sexo masculino e 8 feminino, com idades entre 17 e 24 anos, professoras/es e monitores (n=9), dos quais 6 são mulheres e 3 homens, que trabalham na escola a mais de três anos, os mesmos ministram aulas nas turmas do ensino médio, além de realizar os instrumentos pedagógicos (dispositivos pedagógicos), também participaram a equipe gestora (n=6) composta por: diretor, secretária, coordenadora pedagógica, coordenador de apoio financeiro, coordenador de apoio pedagógico e professora inspetora. A seleção dos estudantes foi realizada por meio da técnica “Bola de Neve” (snowball sampling), onde um foi indicando o outro.

4.4 Instrumentos

Foram realizados três círculos de cultura, um para cada grupo, com duração de duas horas, que foram guiados pelos temas geradores elaborados pelos participantes. O encontro foi gravado e iniciado após a leitura e assinatura do Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido (TCLE). Após cada círculo de cultura, os participantes do grupo de estudantes também desenharam um trajeto que eles fazem todas as semanas, do caminho de casa até a escola.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins (UFT), conforme Parecer n. 5.916.431. Antes de fazer a coleta dos dados conversei com a coordenadora pedagógica para agendar as datas e horário para desenvolver a coleta. Como sugestão, ela propôs que fosse realizada na segunda-feira após o planejamento dos professores, por ser um dia em que todos estariam na escola ou na sexta-feira após a formação pedagógica. Em razão das diversas atribuições dos professores e da equipe diretiva, não foi fácil fechar a data e o horário, mas com o esforço de todos foi possível realizar as atividades propostas para prosseguir a pesquisa.

Para a aplicação do instrumento de coleta, foi feito a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e coletei as assinaturas de acordo com os princípios da Resolução 510/16, que se trata das diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT.

4.6 Aplicação dos Círculos de Cultura

Na abertura dos círculos de cultura foi realizada a leitura de um roteiro explicativo com o passo a passo das atividades que seriam realizadas com os participantes: no primeiro momento foi realizado a apresentação do objetivo do encontro, uma breve fala sobre a linha do tempo da evolução da pesquisa, criação de um tema gerador relacionado as questões da pesquisa e da sua área de ensino, apresentação do tema gerador, plenária, discussão em grupo e encerramento. Esse roteiro foi aplicado nos três grupos: estudantes, professores e equipe gestora. Antes de realizar o Círculo de Cultura foram realizados convites nas salas de aulas e dos professores com informações sobre a pesquisa e a importância da participação e da contribuição dos participantes para as turmas presentes e a novas que virão. Quanto aos temas geradores todos os grupos realizaram a tarefa de refletir sobre temas relacionado a pesquisa, depois pedi que cada um escrevesse em uma folha A4 o tema gerador que pensou e socializasse com os demais.

Finalizamos os três Círculo de Cultura com a música “Olhos coloridos”, antes de passar a música expliquei que prestassem atenção na letra, mas que poderiam dançar e expressar de forma que se sentissem melhor e quando terminasse de tocar fizessem um gesto que representasse aquele momento, o que significou aquele momento para ela/ele. Os gestos foram fotografados e catalogados no banco de dados da pesquisa.

4.7 Construção do Trajeto Casa-Escola

Aos estudantes solicitamos a confecção de um desenho com símbolos que representassem os aspectos que mais lhe chamavam atenção na paisagem no trajeto de casa até a escola e também as manifestações culturais que se manifestam na comunidade.

No universo subjetivo estão incluídos os sentimentos em relação às paisagens, ou seja, afetividades, vivências, experiências, valores, a cultura simbólica, as representações, identidades e territorialidades, que, segundo o tipo de experiência com a Natureza, ou percepção, reflete diferentes sentimentos e comportamentos em relação a ela. Para cada pessoa ou grupo a paisagem terá um significado, porque, as pessoas atribuem valores e significados diferentes às suas paisagens, traduzidos em sentimentos de enraizamento ou desapego aos lugares (Risso, 2008, p. 72).

Nesse sentido, foram dados os seguintes comandos para a realização da atividade:

- a) Relate as manifestações culturais que fazem parte da identidade e manifestação de sua comunidade ou localidade próxima onde você costuma frequentar.
- b) Desenhe o trajeto que você faz de casa até a escola mostrando os elementos que mais lhe chamam atenção na paisagem, por exemplo: rios, córregos, vegetação natural, plantios, atividades econômicas, outros. Acrescente também as comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, se há presença de ciganos, dentre outras.

4.8 Procedimentos de Análise de Dados

Foram gravadas e analisadas as falas, advindas do Círculo de Cultura com o auxílio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). O software IRaMuTeQ tem como principal objetivo analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa (Camargo; Justo, 2013). Após a gravação dos registros das falas dos participantes, foi realizada a Análise de Similitude, que baseia-se na teoria dos grafos, e possibilita identificar as ocorrências entre as palavras. O seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, facilitando a compreensão do corpus textual analisado. Os desenhos gerados pelo software, por sua vez, foram analisados por meio da listagem dos elementos, registro das repetições e interpretação da gravura, a partir de proposições teóricas relacionadas ao problema da pesquisa.

4.9 Resultados

Temas Geradores dos Círculos de Cultura

Durante as discussões em torno das questões raciais e a efetivação da Lei, foi solicitado aos participantes que escrevessem em um papel os temas geradores que gostariam que fossem trabalhados pela escola. Foram pontuados por cada participante um ou mais temas, depois foi socializado no grupo, justificando o porquê da escolha.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras [...] O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz se crítica. (Freire, 2015, p.14-15).

No quadro abaixo, estão descritos os temas geradores apresentados por cada um dos grupos durante os respectivos Círculos de Cultura.

Quadro 9 — Temas Geradores Apresentados pelos Participantes

Tema Gerador (2º série)	Tema Gerador (3º série turma- 01)	Tema Gerador Série (3º série turma - 02)	Tema Gerador (professores)	Equipe diretiva
Racismo na escola	A violência e a dor/Gênero e raça	Respeito ao povo negro	A herança africana na agricultura brasileira	- Identidades - Africanidades - Etnias - Raças brasileira - humanidade
Preconceito de raças	África e suas contribuições para o Brasil/Racismo no meio rural	Respeito e igualdade	“O ser humano”, não a cor.	Lei Federal n.10.639/2003. O que é? Como é efetivada?
História africana	Igualdade racial	Gentileza	Valorização da cultura e história negra brasileira	Os tipos de Racismos.
Desigualdade	Combate ao racismo/ não ao racismo!	Igualdade entre minorias	Lutas e conquistas dos povos negros	Processos identitários: processos históricos, lutas, sentimentos
Questões raciais	Racismo ou injúria racial?	Respeito a cultura do povo africano	- Árvore genealógica; minhas raízes; cultura e genealogia, África e eu; minha ancestralidade; Minha pele e meu valor.	Equidade étnico-racial As questões étnico-raciais na juventude camponesa;
Antirracista	Preconceito racial no espaço escolar/ cultura africana e afro-brasileira	Preconceito racial	Como me aceito a partir da minha descendência	Racismo: causas e consequências - identidade, processo

				histórico, como acontece no espaço escolar? Nos diferentes espaços sociais?
		Respeito a cor da pele	Identidade negra e cultura	
		Preconceito	Alma não tem cor	

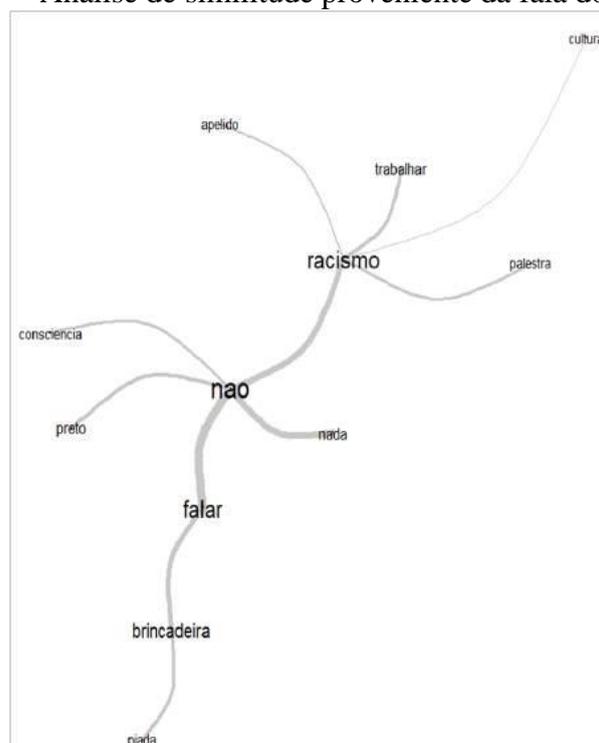
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por Francislene Alves Bezerra em 02/11/2022.

4.10 Análise de Similitude

a) Estudantes

Observa-se que há três palavras que se destacam nos discursos: “Racismo”; “Não”; e “Falar”. Delas se ramificam outras palavras que sugerem significados mais detalhados (Figura 10).

Figura 10 — Análise de similitude proveniente da fala dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por Francislene Alves Bezerra em 10/03/2023.

Da palavra “Racismo”, que é o cerne da fala dos estudantes, ramificam-se palavras como “apelido”, “trabalhar”, “cultura” e “palestra”. A palavra “apelido”, ligada com a palavra “racismo” refere-se a um dos modos frequentes de demonstração de racismo por

parte de alguns estudantes, que vem na forma de apelidos. É comentado que “Chamam de apelidos e dizem que é na brincadeira”. Sobre as situações de racismo disseram os estudantes E1, E2 e E3 em suas falas:

A maioria dos jovens no Brasil morrem devido a sua cor, ou seja, por causa do racismo ou por questão de gênero, escolha sexual, homofobia, orientação sexual. Muitas pessoas por ignorância não respeitam as escolhas dos outros, por eles acharem que não é a coisa certa (Entrevistado E1, 2023, informação verbal).

Aqui a/o estudante relaciona o racismo, como um problema, assim como o preconceito e discriminação as pessoas ditas como minorias a exemplo as mulheres, LGBTQIA+ dentre outros grupos. A prova disso temos altos índices de violências, sobretudo genocídio a população negra, indígena, feminicídio, homofobia, nesses casos, quando feito um recorte racial pretos e pardos são os que mais sofrem. Segundo o Atlas da violência de 2009 a 2019, os dados revelam uma queda na taxa de homicídio de pessoas não negras, em contraponto houve um aumento de homicídio de pessoas negras. Também no mesmo período cresceu à taxa de assassinatos de indígenas, principalmente em municípios com terras indígenas. A pesquisa aponta ainda que os jovens são os que mais sofrem violências na nossa sociedade.

Diante de situações de violência, a escola exerce um papel importante, como um ambiente capaz de propiciar momentos de debates e discussões com professoras e professores capazes de intermediar esses Círculos de Cultura (Freire, 2015). Os temas geradores trazidos pelos participantes, conforme apresentado nos relatos dos estudantes, são questões que fazem parte da vivência do público atendido pelas escolas públicas, sejam da cidade ou do campo, como é o caso das EFAs.

Os comentários a seguir demonstram situações típicas de preconceito ou discriminação racial, de estudantes vindos do município de Santa Rosa – TO:

Os estudantes de Santa Rosa sofrem mais racismo, alguns zangam, mas depois deixam passar. Os professores, monitores ouvem, mas não fazem nada (E2).

Se acontece algo ruim falam só poderia ser mesmo de Santa Rosa, não é por causa da cidade é pela cor da pele. (E1)

O município mencionado localiza-se a 105 km da EFAPN e possui uma população de 4.568 habitantes, sendo que 90% se autodeclararam negros e registra uma comunidade quilombola (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010). Por ter uma população

predominantemente negra, tendo em vista que “o município de Santa Rosa do Tocantins originou-se de uma fazenda de engenho pertencente ao Padre Jorge Bernardino Torres, de origem Africana que fixou na região por volta de 1880, trazendo consigo vários escravos [...]” (Santa Rosa do Tocantins, 2013), os estudantes, por serem negros de pele mais escura, são discriminados por alguns colegas dos outros municípios com estereótipos negativos, apelidos e brincadeiras.

Uma outra fala que chamou a atenção se refere ao corpo da pessoa negra como um corpo a desempenhar trabalho braçal, como se apenas fosse capaz de exercer tal função:

Na brincadeira, já me falaram: um nego desse aí é bom pra pagar uma diária pra carregar pedra, mas na brincadeira...as vezes nem era o intuito da pessoa em falar isso...é bom ser reconhecido como bom de serviço (E3).

No depoimento, ao narrar o fato, o estudante não percebe que se trata de um preconceito racial, pela fala dar a entender que ele recebeu como um elogio o comentário, pois significava que era um bom trabalhador e por isso estava sendo reconhecido. Em casos como esse, a pessoa que recebe a ofensa não nota o problema dos estereótipos negativos em torno do corpo negro, da naturalização do negro para o trabalho pesado, como se não fosse capaz de ocupar outros espaços no mundo do trabalho, como um trabalho intelectual (Bento, 2022; Dumas, 2019).

Observou-se que quando os colegas tentavam alertar que se tratava de racismo ele reforçava em dizer que era na “brincadeira”. O aluno justificava que o que sofreu não era racismo, mas “brincadeira”. A negação do racismo, por algum motivo, aliviava o sentimento de desconforto, que talvez nem ele próprio soubesse expressar de maneira consciente. Por essa razão, muitas pessoas negras preferem o silenciamento, do que falar das suas dores e incômodos.

Como relatado pelo estudante E3, remete os negros a um passado de escravidão em que eram obrigados ao trabalho braçal. As palavras “trabalhar”, “Cultura” e “palestra” remetem ao desejo de mudança quanto a situação, necessitando de maiores trabalhos por parte da escola, movimentos que valorizem a cultura negra e, também, palestras, a fim de gerar conscientização para os estudantes.

A palavra “não”, frequentemente, é citada no texto negando o que deveria ser o ideal, como, por exemplo “A lei não funciona, virou piada”; “Funcionários também não levam a sério”. Aparentemente, demonstrando sua insatisfação com o funcionamento da lei, nesse caso, e que alguns funcionários não favorecem que haja uma reversão da situação.

Aconteceu comigo aqui na EFA, um colega me chamou de fogão caipira, eu não gostei, me senti ofendido, mas não falei nada, fiquei calado, o professor estava na sala só que não disse nada, todos ficaram sorrindo e ficou como brincadeira (E4).

Acontece também com funcionários, se são pretos perguntam se são irmãos, como se todo preto fosse igual. Uma vez ouvi isso na fila do refeitório, a pessoa perguntou se o funcionário que conversava com um estudante também negro, se eram irmão, responderam que não. A pessoa ficava perguntando para outras pessoas no corredor se eram irmão. Acontece muito na “brincadeira”, mas a gente sabe pelo tom da voz, a forma de se expressar, que não é (E5).

Por fim, as palavras “falar”, “brincadeira” e “piada”, remete a prática de racismo, que tenta ser velada, justificando tal prática por meio de um eufemismo, insinuando que o racismo se trata de uma brincadeira, um alívio cômico a uma situação específica. Pode-se exemplificar tal prática na seguinte fala “Fazem piadas, brincadeiras por causa da cor, cabelo, boca, corpo; Sim. Chamam de apelidos e dizem que é na brincadeira. Sim. Fazem brincadeiras, piadas” (Estudantes E1, E2 e E3); “as vezes quem recebe a ofensa, rir, mas a gente percebe que não gosta” (Estudante E5).

É o que mais tem na escola: brincadeiras, piadas, falas do tipo preto não tem consciência, segunda-feira é dia de preto, chamam de azulão, pretão...tem preconceito, mas na “brincadeira”, depende do tom da voz (E6).

De tanto ouvir esses os apelidos, chacotas, eles já não dizem nada, fica como se fosse normal, naturalizou, essas brincadeiras (E7).

Durante o Círculo de Cultura observei em uma das turmas que os colegas de um dos meninos faziam chacotas com ele, lhe chamando de “barrão” fazendo menção a uma parte de seu corpo, o que causava certo constrangimento. Ainda assim, os estudantes continuaram a sorrir e a chamá-lo pelo apelido, mesmo quando ele declarava sua insatisfação. Esse tipo de “brincadeira” era corriqueira no grupo. Volta e meia, eles apontavam um colega e sorriam.

Essas atitudes, aparentemente naturalizadas entre os estudantes, acontecem com pessoas com fenótipos presentes em negras/os, devido o cabelo “ruim”, formato do nariz ou até mesmo a questão da sexualidade, que podem se referir ao corpo da mulher negra ou do homem. No caso do sexo masculino é comum referir aos seus órgãos genitais.

b) Professores

As falas dos professores destacaram as seguintes palavras: “não” e “formação” (Figura 11). A partir da palavra “não”, verifica-se ligações com as seguintes palavras “lei” e

“questões”, “respeito” e “abordar”. Dito isso, infere-se que a palavra não, na fala dos participantes, apresenta a negação do conhecimento da lei. Tal afirmativa se exemplifica em falas como “Não tinha conhecimento da lei”. Apesar da situação, os professores afirmaram que buscam ensinar sobre boas práticas morais em sala de aula, como, por exemplo “procuro trabalhar sobre respeito, bullying, identidade, valorização, plano de estudo, pedagogia da alternância, identidade, movimentos sociais, políticas públicas”.

Nesse sentido, percebe que as/os professoras/es assumem a falta de conhecimento da Lei 10.639/03. Alguns só tomaram conhecimento sobre a Lei a partir dessa pesquisa, mas durante o Círculo de Cultura perceberam que através da Pedagogia da Alternância, principalmente através do Plano de Estudo, existem temas geradores que podem ser trabalhados com os conteúdos da legislação. Não só nos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, mas nas próprias disciplinas já que a Lei é interdisciplinar.

Por fim, quanto as demais palavras “formação”, “falta” e “conhecimento” estão ligados a falta de formação acerca da Lei. Ou seja, segundo a fala dos participantes, a instituição não fornece ferramentas suficientes para os professores instaurarem as práticas demandadas pela Lei. Tal afirmativa pode ser ilustrada pelas seguintes falas: “Não tivemos formações que discutissem essas questões” e “Não recebemos formação para trabalhar a lei; não lembro de formação a respeito”.

Figura 11 — Análise de similitude proveniente da fala dos professores



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por Francislene Alves Bezerra em 10/03/2023.

As falas dos professores chamaram a atenção para a questão da formação continuada, sendo uma das recomendações presente no Plano Nacional, em que direciona as atribuições da rede pública e particular de ensino e o cumprimento legal contido nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, dentre várias recomendações o documento orienta que deve:

Estimular estudos sobre Educação das Relações das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, proporcionando

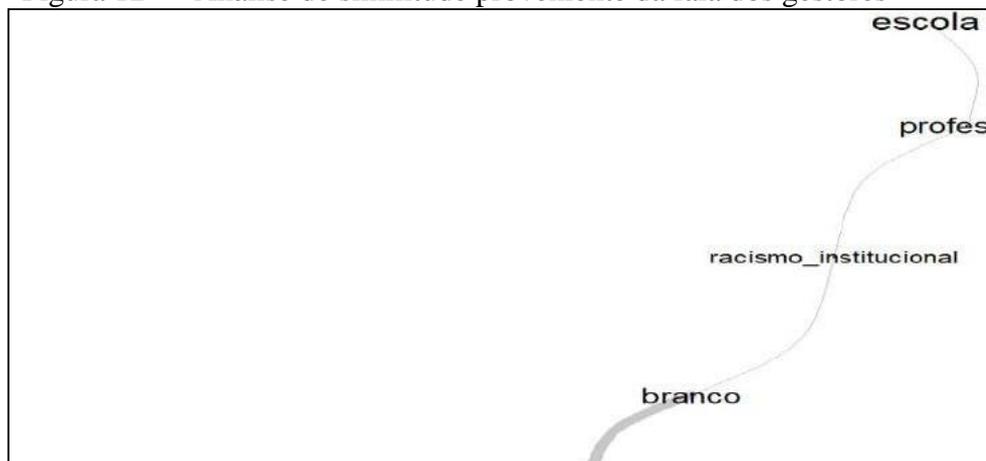
condições para que professores(as), gestores(as) e funcionários (as) de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (Brasil, 2013, p. 38-39).

No que concerne ao PPP da EFAPN, os professores relataram que a escola oferece formação continuada para todos os seus servidores quinzenalmente com a duração de 4 horas, durante todo ano letivo, totalizando uma carga horária de 80 horas. Nesse sentido fica o questionamento, por que a Lei não foi priorizada para a formação da equipe? Essa não é uma situação isolada, não é só um problema da EFAPN, durante o desenvolvimento da pesquisa participei de rodas de conversas em escolas estaduais e do município de Porto Nacional - TO e ouvi de professoras/es a mesma reclamação, a falta de formação continuada sobre a Lei 10.639/03 assim como a 11.645/08.

c) Gestores

Algumas palavras se destacaram, como "racismo institucional", "branco" e "lei" (Figura 12). A expressão "racismo institucional" foi apresentada no contexto geral, colocada pelos participantes para afirmar que existe racismo para além de algo pontual na sociedade e que precisa ser extinto. Entretanto, alguns professores afirmaram que, como não são negros, não conseguem compreender com exatidão o fenômeno, vivendo em uma posição de privilégio: "a cultura tá mudando. Esse racismo institucional, pra mim, é um dos grandes desafios" (Gestor G1); "eu fui perceber o que é privilégio branco um dia desses que entrei em uma loja e não fui seguido" (Gestor G2).

Figura 12 — Análise de similitude proveniente da fala dos gestores



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado por Francislene Alves Bezerra em 10/03/2023.

Os gestores comentaram que os professores são a linha de frente para mudanças reais entre os alunos, “Professores das áreas de humanas, principalmente, de história e geografia, e os instrumentos pedagógicos” (Gestor G3). Para tanto, foram propostas formações continuadas sobre as temáticas, para que os professores se apropriem mais sobre o assunto, conseguindo implementar boas práticas contra o racismo: “Durante a pandemia realizamos a maior formação continuada em pedagogia da alternância. Dentre os temas trabalhados estavam a questão da igualdade e direitos humanos” (Gestor G1).

As figuras 13 e 14 mostram o Círculo de Cultura com os alunos de uma das turmas da 3ª Série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e também com a equipe gestora da EFAPN.

Figura 13 — Círculo de Cultura com os estudantes. Figura 14 — Círculo de Cultura com os estudantes



Fonte: Dados da pesquisa. Fotografia tirada por Francislene Alves Bezerra em 27/10/2022.

Figura 15 — Círculo de Cultura com a equipe gestora



Fonte: Dados da pesquisa. Fotografia tirada por Francislene Alves Bezerra em 02/11/2022.

Em 2020, a EFAPN apresentou um projeto de formação continuada para os servidores, a fim de sanar com os desafios da aplicação prática da Pedagogia da Alternância na Escola Família de Porto Nacional – TO. Por não aparecer o nome da Lei 10.639/03, nem deixar claro os seus conteúdos dentre os temas abordados, essa proposta de formação não ficou explícita para os professores que se tratava da Lei, como registraram em suas falas quando perguntados sobre o conhecimento da lei e a formação recebida, o que se contrapôs a fala de um membro da equipe gestora.

A narrativa dos gestores deixou evidente que a equipe reconhece que deveria ser melhorada as questões voltadas para a Lei no currículo da escola, apontam que poderia ser mais claro no currículo da escola, se não, haverá dificuldades de aplicação: “tem que estar explícito no currículo, se não depende do currículo oculto de quem trabalha” (Gestor G1). É citado que faz parte do trabalho da gestão gerar esses debates, para, assim, permear a cultura escolar: “a gestão tem que suscitar a discussão, o gestor é o principal responsável pela aplicação no cotidiano escolar e ramificar na equipe” (Gestor G1).

4.11 A representação dos elementos simbólicos a partir dos desenhos dos estudantes no trajeto de casa à EFAPN.

As gravuras elaboradas pelos estudantes a partir do Círculo de Cultura trouxe elementos ou símbolos presentes na paisagem percebida no trajeto percorrido de casa até a escola. Nota-se, a presença de símbolos da cultura dos povos do cerrado, como também novos elementos como a presença da monocultura, que tem avançado nesse bioma causando problemas com a perda da fauna e da flora, visto como uma ameaça a identidade das comunidades.

As figuras 18, 19, 20 e 21 trazem elementos referentes a vegetação típica do bioma cerrado como o pequi, ipê, buriti, além da presença de córregos, rios, lagos, morros e serras, que estão interligadas ao espaço geográfico. Além disso, os desenhos têm em comum a representação da comunidade com casas próximas, estradas que dão acesso a vila, geralmente áreas de assentamentos da reforma agrária, ou pequenas propriedades, quase sempre localizadas próximo a algum recurso hídrico, ainda pode perceber a presença de casa de palha, pastagem, criação de animais, trator e pequenas lavouras.

Figura 16 — Desenho da estudante E1



Figura 17 — Desenho dos estudantes E2 e E3

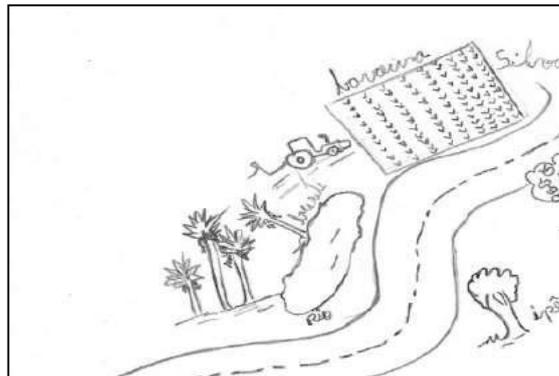


Figura 18 — Desenho do estudante E4

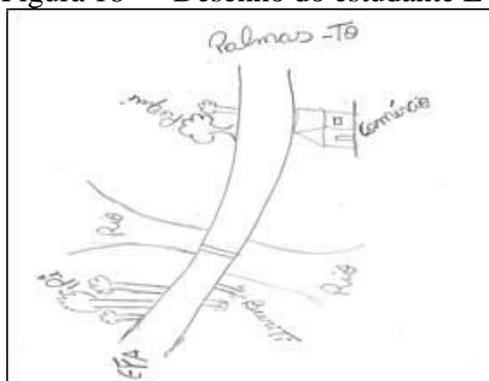
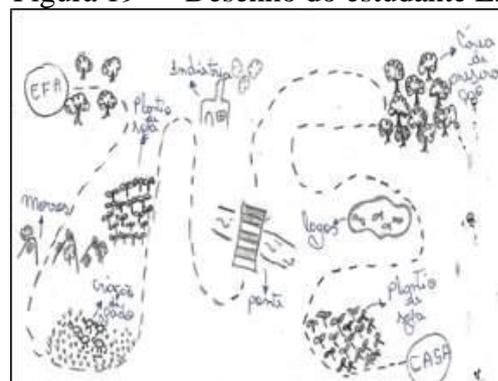


Figura 19 — Desenho do estudante E5



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observamos também que os estudantes apresentam tanto elementos típicos da paisagem do cerrado com vegetação como palmeiras, árvores nativas, áreas de preservação, quanto outros que foram introjetados em uma nova configuração do território, como é o caso das grandes lavouras de soja e milho, símbolos do agronegócio brasileiro.

Cabe ressaltar que durante as atividades do Círculo de Cultura os estudantes registraram manifestações culturais que fazem parte da identidade da sua comunidade, sendo elas: festejos, folias, rezos, cavalgadas, rodeios, ciranda de roda, temporada de praia, dentre outras. Como observado nos desenhos, o avanço da monocultura no território do cerrado pode afetar a cultura desses grupos, pois com o deslocamento dessas pessoas para outros espaços acabam perdendo o vínculo com a terra e com a comunidade, ameaçando assim a sua cultura.

Neste sentido, a Lei 10.639/2003 prioriza a valorização e o resgate da memória, cultura e identidade dos povos africanos e afro-brasileiros. A preservação cultural está relacionada com a forma com que os povos originários se relacionam com a natureza, que vai além da valorização do território econômico do ponto de vista do capital, mas de forma

oposta, levando-se em conta a relação afetiva dos membros da comunidade com o lugar, conforme pode ser observado nos desenhos (Figuras 20, 21, 22 e 23).

Figura 20 — Desenho do estudante E6

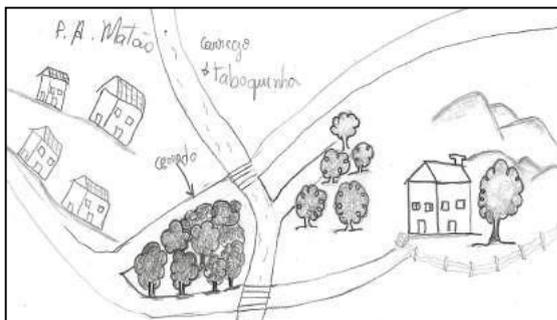


Figura 21 — Desenho do estudante E7

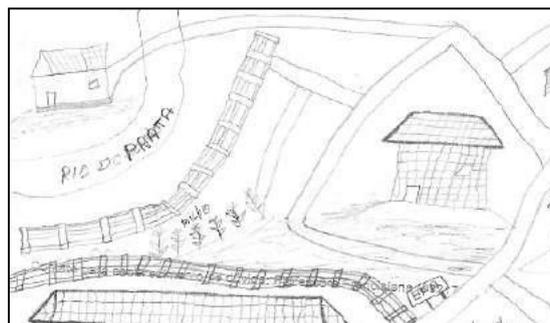


Figura 22 — Desenho do estudante E8

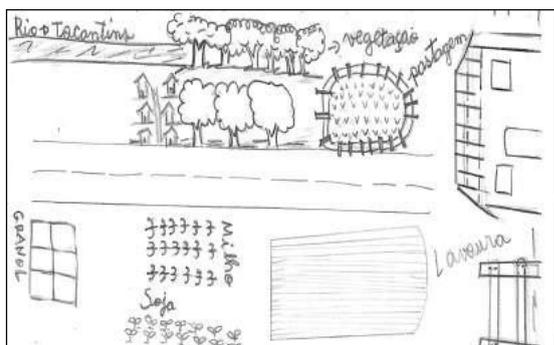
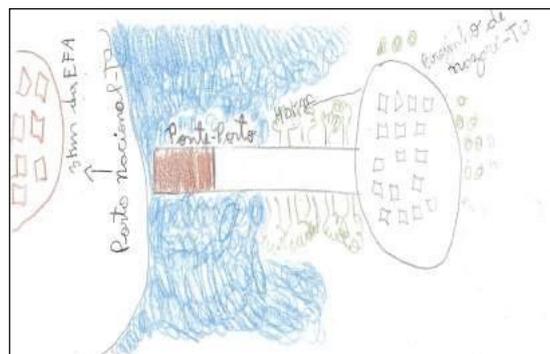


Figura 23 — Desenho do estudante E9



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os desenhos revelam também o racismo ambiental⁴, pois impactam comunidades tradicionais, predominantemente compostas por afrodescendentes, que têm suas crenças e tradições intimamente vinculadas aos recursos naturais presentes nesse bioma. A destruição desses recursos afeta o modo de vida, o bem viver das comunidades, que têm sido impactadas pelo desmatamento, contaminação dos rios e córregos por agrotóxicos, além da redução e extinção de espécies vegetais e animais.

4.12 Discussão

⁴ Termo usado para descrever situações de injustiça social no meio ambiental em contexto racializado, ou seja, nas quais comunidades pertencentes a minorias étnicas, como as populações indígenas, negras e quilombolas, são particularmente afetadas. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Racismo_ambiental. Acesso em: 20 abr. 2023.

As Leis Federais nº 10.639/03 e a 11.645/08 foram criadas a partir de lutas do movimento negro e indígena para que houvesse o resgate da história, cultura e identidade desses povos e sua contribuição na formação do povo brasileiro, a partir de uma narrativa diferente das contadas pelo colonizador. Deste modo, para tratar do reconhecimento da participação dos africanos e afrodescendentes temos as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais.

Neste sentido, Munanga (2005), reforça a importância da educação no combate ao racismo

[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de que questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005, p. 17).

Os dados obtidos nos círculos de cultura indicam que a pedagogia da alternância, com seus instrumentos pedagógicos, se bem articulados com a Lei 10.639/2003, é uma pedagogia afrocentrada e decolonial. No contexto das escolas que aplicam o método da Pedagogia da Alternância, o deslocamento dos estudantes da comunidade até a escola, a cultura, identidade, vivências e experiências no cotidiano do campo são elementos importantes para compreender o universo da escola e as suas articulações para o combate ao racismo.

O Projeto Político Pedagógico da EFAPN: “A proposta pedagógica da EFAPN atende a juventude camponesa levando em consideração a raiz cultural do povo do campo” (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p.15) reflete as seguintes indagações: Que camponês é esse? Qual sua identidade cultural? As tradições desse povo? Estamos cientes das raízes culturais dos nossos estudantes? Esses questionamentos são importantes para que os estudantes se sintam acolhidos e consigam desenvolver o sentimento de pertencimento a comunidade escolar. Para que isso ocorra de fato é preciso o despreendimento dos nossos preconceitos, intolerâncias aos costumes dos diferentes grupos sociais, sem dúvida do racismo, de qualquer tipo, como o racismo religioso, sobretudo aquelas de origem africana.

Quanto aos temas geradores utilizados por Paulo Freire em que objetiva uma reflexão crítica dos sujeitos a partir de sua própria realidade, “sua visão de mundo”, com as palavras do autor, enfatiza que

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 2015, p. 130).

No círculo de cultura, os estudantes disseram não ter conhecimento da Lei nº 10.639/03, afirmaram que existem situações de racismo na EFAPN. Destaca-se que os alunos ao serem discriminados, nem sempre reconhecem as atitudes agressivas como discriminatórias, considerando-as brincadeiras de mau gosto, corroborando com estudos anteriores (Silva, 2018). Os alunos citaram o caso com os estudantes do município de Santa Rosa - TO, em que a maioria são pretos, falaram que as atitudes preconceituosas e discriminatórias são disfarçadas em formas de “apelidos” e “brincadeiras”. Tais atitudes reforçam um tipo de racismo comum no espaço escolar, mas que não é visto como tal, pois vem camuflado como brincadeiras de mau gosto, podendo ser facilmente ignorado por professores e equipe diretiva da escola e os próprios estudantes deixam de encaminhar os casos, por achar que não dará em nada.

[...] o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais [...]. No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável. Dada sua constância, aprende-se a, silenciosamente, “conviver” (Cavalleiro, 2012, p. 10).

Com relação aos professores, as análises evidenciam que os educadores não receberam formação adequada para abordar as temáticas étnico-raciais na escola, assim como tratar da educação inclusiva, sem expor, por exemplo, alunos com necessidades especiais. A importância da formação, segundo os professores, se justifica na ampliação do conhecimento sobre o tema e poder tomar posição diante de situações-problemas no cotidiano escolar. A equipe gestora reconheceu a existência do racismo na escola, porque o racismo é estrutural e conseqüentemente está nas instituições, como é o caso das escolas, neste sentido, ele pode ser individual ou coletivo.

[...] Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que

é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2017, p. 63).

Durante a discussão, um dos participantes ressaltou, que para a Lei sair da teoria para a prática, depende de uma causa, porque há uma crença de que o problema do racismo deve ser trabalhado somente por pessoas negras. Esta fala deixa claro que a efetivação da Lei sobrecarrega professores negros, tirando a responsabilidade dos não negros, como se o fenômeno do racismo fosse um problema apenas dos negros, o que não é verdade, pois o racismo é um problema de todos e as ações antirracistas devem, inclusive, ser políticas públicas, a fim de erradicá-lo da nossa sociedade.

A dissertação de Cavalleiro (2012): *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* faz uma reflexão sobre as relações étnico-raciais do espaço escolar e no ambiente familiar, sendo que na escola ela chama atenção para o silenciamento dos professores para as diferenças étnicas, supondo que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somando ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (Cavalleiro, 2012).

Ainda em se tratando do silenciamento de professores, Munanga reforça que

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos” em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (Munanga, 2005, p. 15).

Os círculos de cultura é, portanto, um método importante na escola para que as crianças e os jovens possam se expressar, pois muitos não se empoderam desse lugar de fala. No início do círculo, eles demonstram um pouco desconfortados em falar do tema, como se a palavra racismo fosse algo censurado. Para Ribeiro (2019), a palavra “racismo” não pode ser um *tabu*, pois ele está em nós, nas pessoas próximas, inclusive nas que

amamos. A autora chama a atenção para o que pode ser mais grave: não o reconhecer e não combater a opressão.

Kilomba (2019) em seu livro *Memórias da Plantação* traz claramente a relação do passado e presente para denunciar episódios cotidianos de racismo, desde políticas de espaço e exclusão às políticas do corpo e do cabelo, assim como insultos raciais, conforme citado nesse trecho:

[...] a atemporalidade, por um lado descreve o passado coexistindo com o presente, por outro lado, descreve como o presente coexiste com o passado. O racismo cotidiano nos coloca de volta em cenas de um passado colonial – colonizando-nos novamente (Kilomba, 2019).

Fanon (2008) retrata perfeitamente na obra *Pele Negra Máscara Branca* como a questão da virilidade do negro era uma ameaça para os brancos europeus. Essas histórias reverberavam o imaginário da mulher branca e do homem branco, sexualizando os corpos negros, até hoje presente, com falas preconceituosas, motivo de chacotas em rodas de conversas entre amigas/os.

Complementando a fala de Fanon, Hall enfatiza que

O racismo biológico privilegia marcadores como a cor da pele. Esses significantes têm sido utilizados também, por extensão discursiva, para conotar diferenças sociais e culturais. A "negritude" tem funcionado como signo da maior proximidade dos afrodescendentes com a natureza e, conseqüentemente, da probabilidade de que sejam preguiçosos e indolentes, de que lhes faltem capacidades intelectuais de ordem mais elevada, sejam impulsionados pela emoção e o sentimento em vez da razão, hipersexualizados, tenham baixo autocontrole, tendam a violência etc. Da mesma forma, os estigmatizados por razões étnicas, por serem "culturalmente diferentes" e, portanto, inferiores, são também caracterizados em termos físicos (embora talvez não tão visivelmente quanto os negros), sustentados por estereótipos sexuais (os negros seriam excessivamente masculinizados, os orientais afeminados etc.) O referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia. Quanto maior a relevância da "etnicidade", mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua "pureza" genética e, portanto, cultural (Hall, 2003, p. 70).

A Lei 10.639/2003 vem para desconstruir essas narrativas, carregadas de preconceito, discriminação que pode se materializar nas diferentes formas de racismo, como é o caso do Racismo Recreativo. Ela quando efetivada pode ensinar nossas/os estudantes a respeitar e conviver com a diversidade. Hoje, os jovens percebem que podem ressignificar sua própria história, deixando no passado uma herança escravista e estarem em outros espaços e ocupar outros cargos antes não permitidos, graças a uma luta coletiva de movimentos negros por políticas de ações afirmativas, como exemplo a lei de cotas raciais.

Entretanto, Santos (2011) afirma que [...] “Existir a Lei não garante uma educação anti-racista. Isto é uma construção, no campo das práticas curriculares concretas” (Santos, 2011, p. 8). O autor chama atenção para uma educação antirracista na prática, é importante que a Lei esteja presente no currículo escolar, no PPP da escola, mas só isso não é o bastante, é preciso sair do papel para as práticas pedagógicas, para que o currículo não seja a sustentação do nosso racismo epistêmico. Nascimento; Castro (2021), ressaltam que:

[...] E no que diz respeito à educação, é crucial frisar a importância de os educadores, cotidianamente, nos interstícios das relações de poder, buscarem romper com o racismo epistemológico e institucional, bem como traçar trajetórias decoloniais autônomas, às margens do que a orientação curricular hegemônica pressupõe. E, certamente, muitos já assumiram essa responsabilidade em suas ações e têm produzido práticas inovadoras (Nascimento; Castro, 2021, p. 5).

Ademais, é importante que o branco reconheça os seus privilégios e a romantização da miscigenação e o mito da democracia racial, que se instaurou na nossa sociedade, ainda mais se comparado ao *apartheid* que ocorreu na África do Sul, por exemplo. Bento (2022) e Ribeiro (2019) falam desse privilégio da branquitude e como esse grupo beneficia dessa estrutura de poder para permanecer usufruindo desses privilégios que resultam nas desigualdades sociais e atingem a população negra que foi historicamente marginalizada nesse país. Fica então um questionamento não seria o caso da escola evidenciar melhor as ações que atendem a Lei? As práticas antirracistas? Já que as/os professores por serem os principais responsáveis na unidade escolar a efetivar a Lei declararem falta de conhecimento?

Almeida (2021) afirma que o racismo é estrutural, dessa forma, ele está presente nas instituições. Mesmo a prática pedagógica das EFAs, sendo baseadas em uma pedagogia freiriana, uma pedagogia libertadora, a depender de quem trabalha ela, pode ou não responder a proposta inicial. Pela diáspora da pedagogia da alternância que nasceu na Europa e chega ao Brasil pelo sul do país onde existe uma ideologia de ser um grupo conservador de tentar preservar a cultura de sua origem europeia, visto que ainda hoje existem no Brasil territórios que configuram colônias. Considerando-se essa contextualização é importante uma Pedagogia da Alternância decolonial, logo, porque a EFAPN atende comunidades do campo, em sua maioria povos afrodescendentes e de origem indígenas.

Portanto, para a efetivação da Lei não basta está escrita no currículo, ela deve aparecer de forma intencional, deve haver estratégias para um bom planejamento das ações, sejam nos projetos pedagógicos, nas disciplinas das diferentes áreas do conhecimento, nos Instrumentos da Pedagogia da Alternância e até mesmo no ambiente escolar, com as

representações simbólicas das principais matrizes que formaram o povo brasileiro, principalmente dos afrodescendentes pela subalternização devido o contexto histórico da escravidão que foram submetidos.

Convém a EFAPN tratar com maior atenção a Lei 10.639/03, pois está na sua missão esse compromisso com o povo camponês: “Somos uma escola do campo, com metodologia específica – Pedagogia da Alternância – para atender o público camponês, incentivando as organizações do povo para o exercício da cidadania na luta por seus direitos e melhores condições de vida” (Escola Família Agrícola de Porto Nacional (TO), 2022, p. 17).

Temos de fazer alguns questionamentos para entender melhor o público atendido pela escola. Quem é esse camponês? Quais são essas organizações que representam esse povo? Esse povo está com sua cidadania garantida? Já que no campo no Estado do Tocantins mais de 80% por cento são de negras e negros que vivem nesses espaços, privados de uma cidadania plena (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Em pesquisa realizada pela escola em 2022, constatou que 56,5% dos estudantes se declararam pardos e 25,2% negros, acredito que os que se declararam negros devem ser classificados como pretos pelo IBGE, pois pelo instituto os negros são a soma de pardos e pretos. Como na pesquisa da EFAPN não aparece a opção preto, os participantes devem ter optado por negro, essa falta de opção quanto a autodeclaração como preto, pode gerar um questionamento para futuras discussões que não irei aprofundar aqui.

Vejam que só por essa pesquisa se justificaria a necessidade de se trabalhar com maior profundidade a aplicação da Lei. Durante o Círculo de Cultura ao questionar sobre o conhecimento da Lei as/os estudantes afirmaram que a desconhecem, em relação aos servidores conhecem a de forma parcial ou passaram a conhecer a partir dessa pesquisa.

As/os professores ao serem perguntados se receberam formação que tratassem da Lei, responderam que não, justificando como sendo um dos motivos que dificultavam a aplicação em sala de aula. Já na equipe diretiva apareceram respostas que tiveram formações de professores sobre a temática da Lei. Essa divergência nas informações caracteriza que falta uma clareza dessas ações no currículo da escola.

Como estratégia de solucionar esse impasse quanto a aplicação da Lei, as reflexões durante o Círculo de Cultura apontaram algumas estratégias que apareceram nos grupos de professoras/es e equipe diretiva: A Lei deve aparecer explicitamente no currículo da EFAPN, trabalhar a temática na formação dos servidores, estruturar no PPP, Plano de Curso a aplicação da Lei, revisar e propor nos Planos de Estudos as temáticas da Lei, tornar o

ambiente receptivo, atrativo aos negros, quilombolas e apresentar os símbolos visuais na escola.

Neste sentido, a proposta de criar os desenhos a partir da memória que os estudantes têm do lugar, teve a intencionalidade de levar o sujeito a refletir a sua realidade, ser capaz de perceber essas relações dialéticas impressa no território da comunidade até a escola, como essas relações se diferenciam dependendo dos interesses, de um lado a relação capitalista em que o uso da terra está claramente voltada para o lucro, economia, a terra enquanto mercadoria. Ao contrário disso, temos a população camponesa, cuja relação e o tratamento com a terra está intimamente ligada à sua vivência, costumes, tradições, experiências vividas no cotidiano individual e coletiva. Como é o caso das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhos, agricultores familiares, pescadores, extrativistas, dentre outras tantas, que vivem no bioma cerrado, cada vez mais ameaçado por esse modelo de produção voltado para exportação.

Hall (2003) argumenta que

A cultura popular não é, num sentido “puro”, nem as tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas. No estudo de cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com o duplo interesse da cultura popular, o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior (Hall, 2003, p. 248).

Segundo Costa (2020), no Estado do Tocantins, são 44 comunidades reconhecidas como quilombolas. Essa informação é importante, pois a EFAPN atende estudantes de algumas dessas comunidades ao longo desses 29 anos, como é o caso das comunidades: Malhadinha, Barra da Aroeira, Manoel João, Currealinho do Pontal, Chapada de Natividade, Morro de São João, dentre outras. Daí a importância do resgate dessas memórias, como reforça Bento (2022).

[...] trabalhar o território da memória é reafirmar que não se trata apenas de recordação ou interpretação. Memória é também construção simbólica, por um coletivo que revela e atribui valores à experiência passada e reforça os vínculos da comunidade. E memória pode ser também a revisão da narrativa sobre o passado “vitorioso” de um povo, revelando atos anti-humanitários que cometeram – os quais muitas vezes as elites querem apagar ou esquecer (BENTO, 2022, p.39).

A Lei quando bem aplicada possibilita as crianças negras sentirem orgulho da sua identidade, acreditarem em novas possibilidades e ultrapassarem as fronteiras que lhes foram impostas. Ter completado 20 anos de existência da Lei 10.639/2003 não significa que só tivemos avanços no combate ao racismo. Ainda temos muitos desafios a serem superados, diversas conquistas foram alcançadas neste período, mas a luta contra o racismo

continua. É preciso sonhar com uma democracia que reconheça as diferenças, respeite as maiorias que são minorizadas nos espaços de poder.

A efetivação da Lei é “esperançar” uma outra sociedade capaz de criar direito a uma população sem direito, que foi explorada, marginalizada, esquecida, nessa estrutura que forjou o Brasil e o racismo está presente nas fissuras dessa construção. A pergunta é: O que nós vamos fazer com isso? Como mudar essa realidade? Quem são nossos parceiros nessa luta? Como tirar do papel para a prática? O parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana são documentos importantes para pensarmos estratégias de uma educação antirracista nas escolas.

4.13 Considerações Finais

Nesta sessão, utilizamos o método de Círculo de Cultura com os estudantes, professores e equipe gestora, a fim de identificar as experiências dos participantes acerca da aplicação da Lei 10.639/2003 na EFAPN. Os resultados do estudo, obtidos a partir do desenho metodológico adotado, trazem duas contribuições importantes. A primeira diz respeito as soluções e inovações propostas nos círculos de cultura pelos alunos, professores e gestores, no que concerne avaliação das práticas de ensino e as ações desenvolvidas na EFAPN, em torno do modelo da Pedagogia da Alternância e da aplicação da Lei. O segundo, menos aprofundado, se refere a um conhecimento por dentro e subjetivo das vivências e atitudes de situações de violências humilhantes provocadas pelo racismo, o que ainda é pouco discutido.

Embora a Lei não esteja explícita no PPP da EFAPN, pode-se afirmar que a sua proposta pedagógica a “Pedagogia da Alternância” se bem executada contempla o que está prescrito na Lei 10.639/03, só pelo fato de ser uma escola do campo ela já tem elementos suficientes para trabalhar a referida Lei por meio de seus Instrumentos Pedagógicos como o Plano de Estudo, Visitas de Estudo, Projeto Multidisciplinar de Artes, Serão de Estudo, Plano de formação, Planejamento Coletivo, dentre outros. Entretanto, nota-se uma contradição, na medida em que, ainda observa-se na escola as atitudes racistas naturalizadas que provocam experiências de sofrimento e desconfortos às pessoas negras.

Apesar de evidente a vivência do racismo no grupo de estudantes, o estudo se limitou em não identificar as narrativas que direcionassem a ocorrências de violências

vivenciadas pelos grupos de professores e gestores negros. De toda maneira, os círculos de cultura indicaram que a subjetividade vivenciada pelo racismo nos participantes está relacionada a maneira que a escola prioriza as suas ações e a utilização dos seus modelos e instrumentos pedagógicos. Para futuros trabalhos, sugere-se que sejam realizadas novas investigações nas escolas do campo, em especial, naquelas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, a fim de obtermos uma análise mais detalhada e comparativa da realidade na zona rural e como essas escolas têm atuado para efetivação da Lei 10.639/2003.

4.14 Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — SECADI, 2013.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas**. 2020. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2973>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Corpo Negro: uma conveniente construção conceitual. *In: XV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 2019, Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador, BA, Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111785.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2022. 108 p.

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

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. [S.l.: s.n.]. 2023. 1 vídeo (1h19m22s). Publicado pelo canal Associação Nacional de História – Anpuh Brasil. **20 anos da Lei 10.639/2003: refletir o passado, esperar o futuro**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI>. Acesso em: 7 fev. 2023.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [s.l.]: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População Santa Rosa do Tocantins - TO**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/santa-rosa-do-tocantins/panorama>. Acesso em 10 de abr. de 2023.

INSTITUTO DE PESQUISAS APLICADAS. **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 15 out. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP01/2004**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1- 17, maio 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657131. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1833>. Acesso em: 2 ago. 2022.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A Educação para as relações étnico-raciais em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4224>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ana Elisa Antunes de; MOURA, Terciana Vidal. A construção do PPP da escola estadual Lídio Almeida. In: FEITOSA, Débora Alves (org.). **Pesquisa em educação do campo**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 43-71.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Educação do campo e pedagogia da alternância: formação de jovens e participação social**. Palmas: Nagô, 2021.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RISSO, Luciene Cristina. Paisagens e Cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica”. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 67-76, jan./jun. 2008. ISSN: 2317-4161. DOI: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2008.3523>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3523>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTA ROSA DO TOCANTINS (Município). Secretaria do planejamento e da modernização da gestão pública. **Perfil socioeconômico dos municípios do Tocantins**. Santa Rosa do Tocantins: Secretaria do planejamento e da modernização da gestão pública. 2013. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/227304/>. Acesso em 15 de abr. de 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino da Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 1, p. 4-22, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702/0>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>. Acesso em: 22 ago. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagina se me tivessem apresentado na escola essa história, de que na minha ancestralidade africana existiram rainhas, guerreiras, mulheres poderosas e destemidas, imagina se me tivessem contado que eram pessoas inteligentes, matemáticos, filósofos, cientistas, engenheiros... imagina essa outra história, não só a da escravidão, animalização dos africanos, mas a história que engrandece africanos e afrodescendentes.

Certamente, teria feito toda a diferença na minha autoestima, ajudado a sonhar, alcançar voos mais altos... Hoje, percebo o quanto isso conta para o desenvolvimento de uma criança, vê sua identidade valorizada. Enquanto educadora cada vez mais estou ciente da importância da escola e sua função social em busca de uma sociedade democrática e plural.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as questões raciais na EFAPN, visando colaborar com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo. O estudo concluiu que as proposições pedagógicas de combate ao racismo na escola têm relevância social, tendo em vista que os dados apontaram caminhos reflexivos como estratégias de dinamização das relações étnico-raciais na educação do campo.

Os resultados apreendidos no estudo de caso são relevantes, pois apontam como o racismo, a discriminação racial e o preconceito impactam a subjetividade das pessoas negras. Percebe-se que ainda existe um resquício da escravidão, mesmo estando no século XXI, século este marcado por avanços tecnológicos, descobertas científicas na área da saúde e até estudos com investimentos bilionários para explorar o turismo espacial em Marte.

Fica um questionamento: Por que ainda persiste o racismo mesmo em sociedades de países desenvolvidos, com altos níveis de escolarização da população? Embora, o tema do racismo esteja em voga atualmente e a Lei n.10.639 ter completado 20 anos de existência, pesquisadores, intelectuais de todo país apontam avanços, mas também muitos desafios para que haja de fato sua efetiva consolidação.

Nem sempre os debates sobre a Lei são unânimes, existem os que dizem que não é mais tempo para mobilização, sensibilização, para a efetivação, defendem a ideia de que ela já deveria estar consolidada nos estados e municípios, falam de denunciar as instituições que não a cumprem.

Também ouvimos os que comungam a ideia de que a Lei não deixa clara quanto a sua obrigatoriedade já que não estabelece uma punição para os que não a cumprem, e até desafiam a perguntar se alguém sabe de gestores que foram multados por não aplicar a Lei?

Algum estado, município ou gestores das instituições de ensino que foram punidos pelo fato de não a aplicarem?

Sabe-se que nos últimos anos a Lei foi deixada de lado, os fóruns e conselhos estão desarticulados, no âmbito estadual e municipal, falta também formação continuada de professores, sendo uma reclamação recorrente que temos ouvidos nas rodas de conversas, presenciais e online, pois durante esses anos em que desenvolvi a pesquisa, participei de vários espaços de discussões sobre a Lei.

A Lei Federal 10.639/2003 veio para desconstruir narrativas, ressignificar a história do povo negro e isso incomoda os que sempre estiveram nos espaços de poder, porque é difícil acabar com o racismo no Brasil, tendo em vista que ele é uma característica estruturante da nossa sociedade e, a Lei quando foi criada não se pensou em um tipo penal para quem descumpri-la.

Essas considerações que não são finais mas, para continuar pensando sobre a aplicação da Lei como forma de combater o racismo, dentro e fora das escolas, é para dizer que todos estão cientes da presença de práticas racistas em todos os espaços da sociedade brasileira, brancos e negros e tem clareza da existência e dos males que isso traz para o Brasil.

O que temos que lutar é para que políticas públicas tirem a população negra da situação que o sistema escravocrata colocou a maioria de nós: em condição de classe social inferiorizada, em todos os sentidos, acabando assim com a cultura de impunidade e criando mais oportunidades para aqueles até então colocados como “subalternos”.

Durante a pesquisa, em algumas intervenções feitas na EFAPN observou-se que a escola a partir de seu público-alvo e dos instrumentos pedagógicos presentes no seu PPP, a tornam uma instituição propícia para a consolidação da Lei, haja vista que seus valores: compromisso, democracia, participação, solidariedade e competência estão alinhados com o que está proposto na Lei. Contudo, reforçamos a necessidade de intencionalizar ações concretas e que estas estejam descritas na proposta política pedagógica, para que não fique apenas limitada a determinadas áreas ou professoras(es), mas que sejam desenvolvidas por toda a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais). Disponível em: <https://contrapoder.net/wp->

content/uploads/2020/04/ALMEIDA-2019.-O-QUE-%C3%89-RACISMO-ESTRUTURAL.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. **Racismo estrutural**. São Paulo. Editora Jandaíra, 2021.

ARAÚJO, Ana Keuria Mercês. “**Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes**”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implementação da Lei 10.639/03 na escola do campo do Patauí na Amazônia paraense. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_ecdd2d035750ee578532ea6fd394b2d6/www.ibict.br Acesso em: 15 mar. 2021.

ARROYO, Miguel González. Memórias de politização da relação direito à terra, direito à educação. *In*: SANTOS, Clarisse Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

ASSIS, Emanuel Vieira de. **Liberdade, liberdade! A luta da população negra em Queimado**: perspectivas libertárias para o ensino em relações étnico-raciais. 2017 Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) — Programa de pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: URL: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/562>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — SECADI, 2013.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2023. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate).

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COMSAÚDE. **Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação**. Tocantins, 2021. Disponível em: <https://comsaude-to.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CONJUS FEDERAL. Como funciona um Contrato de Meeiro Rural?. **Jusbrasil**, [s./], [20--]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/como-funciona-um-contrato-de-meeiro-rural/1767299214>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COSTA, Nelzir Martins. **Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas**. 2020. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2973>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CUNHA, Heloisa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola quilombola Antônio do Socorro Silva Machado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) — Programa de pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Corpo Negro: uma conveniente construção conceitual. *In: XV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 2019, Salvador, BA. **Anais [...]**. Salvador, BA, Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111785.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2021. 200 p.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL (TO). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: EFAPN, 2022. 108 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. Aprendendo com saúde, ensinando sem doença e equidade racial. **Revista Ateliê Geográfico**. Goiânia, GO, v. 15, n. 3, p. 206–224, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/issue/view/2261>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em: 22 ago. 2023.

FOSCHIERA, Atamis Antônio. **Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: Proneira, Agroecologia e Camponeses**. Palmas: Nagô, 2017.

FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes. **Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos em Paracatu (MG)**. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) — Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, Maria Cristina Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/article.view.4835>. Acesso em: 15 maio 2022.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxuté, um terreiro camponês e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 48, p. 450-470, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/Reeduc.rt.printerFriendly.7023>. Acesso em: 15 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Sociais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. [S.l.: s.n.]. 2023. 1 vídeo (1h19m22s). Publicado pelo canal Associação Nacional de História – Anpuh Brasil. **20 anos da lei 10.639/2003**: refletir o passado, esperar o futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMISPk-aXPI>. Acesso em: 7 fev. 2023.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. **Manual de artigo de revisão de literatura**. 3. ed. Brasília: Instituto Processus, 2021. (Coleção Trabalho de Curso, v. II). Disponível em: <https://periodicos.processus.com.br/index.php.plaep.article.view.343>. Acesso em: 3 maio 2022.

GRANEREAU, Abbé. **O livro de Lauzun**: onde começou a pedagogia da alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020. (Coleção: Labor).

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, RJ, n. 41, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [s.l.]: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISAS APLICADAS. **Atlas da Violência**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LABREA, Valéria da Cruz Vieira; REIS, Quando rezo é canto, quando canto é rezo: Trajetória educativa de um coletivo de cantantes e brincantes na educação do campo kilombola. **Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC**, Tocantinópolis, TO, n. 9057. v. 6, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e9057>. Acesso em: 15 maio 2022.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em Geografia. **Caderno prudentino de geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v.2, p. 27-55, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>. Acesso em: 5 de nov. 2021.

MAGALHÃES, Leila de Lima. **O campo tem cor?** Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) —

Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2683>. Acesso: 5 maio 2022.

MANZANO, Eduardo; MAZANO, Heloísa L. **Nas barrancas do Tocantins: memórias de um Casal de Médicos**. Goiânia: América, 2005.

MARTINS, Francisca Adma de Oliveira. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do vale do Juruá: a pedagogia das águas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5030165>. Acesso em: 5 de maio. 2022.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP01/2004**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MORENO, Ana Beatriz Rocha, MELO, Alice Amum Barbosa de; FIGUEREDO, João Vitor Carvalho. A educação do campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no Brasil. **Revista OKARA: Geografia em debate**. v. 14, n. 2, p. 493-503, 2020. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso: 4 maio 2022.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. 2. ed. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016. (Para entender).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1- 17, maio 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657131. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/1833>. Acesso em: 2 ago. 2022.

NASCIMENTO, Luciene. **Tudo nela é de se amar: a pele que habito e outros poemas sobre a jornada da mulher negra**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A Educação para as relações étnico-raciais em escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4224>. Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ana Elisa Antunes de; MOURA, Terciana Vidal. A construção do PPP da escola estadual Lídio Almeida. *In*: FEITOSA, Débora Alves (org.). **Pesquisa em educação do campo**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 43-71.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Por uma geografia nova do ensino de África no Brasil. **Gênero e diversidade na escola espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero**, Goiânia, 2019.

<https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/conteudo/parte1/01.html>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. Educação do Campo, políticas públicas e movimentos sociais: o papel do Pronera na construção de autonomias relativas. *In*: FOSCHIERA, Atamis Antônio. **Educação do campo e o campo de atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO: Pronera, Agroecologia e Camponeses**. Palmas: Nagô, 2017.

OLIVEIRA, Priscila Silveira de. **Cultura, poder e meio ambiente: sociologia dos trânsitos identitários de uma comunidade rural**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) — Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13783>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. <http://repositorio.ufba.br/handler/ri/18024>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Educação do campo e pedagogia da alternância: formação de jovens e participação social**. Palmas: Nagô, 2021.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar *et al.* **Pesquisa qualitativa na geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PRADO, Dirce Pereira do. **Direito à diferença? A aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis — SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_10_2021_10.45.44.abbb2e9288a9d65cf0cd23af542f9c75.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A educação para as relações étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista: dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RISSO, Luciene Cristina. **Paisagem, cultura e desenvolvimento sustentável: um estudo da comunidade indígena Apurinã na Amazônia brasileira**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104355>. Acesso em: 22 ago. 2023.

_____. Paisagens e Cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo de uma comunidade indígena amazônica”. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 67-76, jan./jun. 2008. ISSN: 2317-4161. DOI: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2008.3523>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3523>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTA ROSA DO TOCANTINS (Município). Secretaria do planejamento e da modernização da gestão pública. **Perfil socioeconômico dos municípios do Tocantins**. Santa Rosa do Tocantins: Secretaria do planejamento e da modernização da gestão pública, 2013. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/227304/>. Acesso em 15 de abr. de 2023.

SANTOS, Camila da Conceição Reis; SOUZA, Lorena Francisca de. A geografia escolar e o ensino das relações étnico-raciais: apontamentos a partir do currículo referência do estado de Goiás. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 12. p. 273-291, abr. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/index>. Acesso em: 4 mar. 2021.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011.

SANTOS, Nádia Farias dos. **Entre saberes e fazeres docentes: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 e o Ensino da Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 1, p. 4-22, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702/0>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, Cícero da, GONÇALVES, Adair Vieira. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da pedagogia da alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n.1, p. 551-578, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/issue/view/1511>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Daniel Neves. Escravidão no Brasil. **Brasil Escola**. [s.l], [20--]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SILVA, Jonas Carvalho e. **A produção de bonecas negras por artesãs tocantinenses: costurar igualdade e construir vínculos**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Martiniano José. **Racismo a brasileira: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097/35523>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, Queina Lima da. **Educação do Campo e Luta pela Terra no Contexto MATOPIBA**: um estudo de caso sobre o acampamento Zequinha Barreto, no oeste baiano. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32645>. Acesso: 05 de maio. 2022.

SOUZA, Antônio José de. **Identidade e cultura afro-brasileira na docência da roça**: documento de referência para educação básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e diversidade) — Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <https://abpn.org.br/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SOUZA, Larissa lima de. A África nas aulas de geografia: rompendo representações de uma “história única” em uma escola municipal de Duque de Caxias (RJ). *In*: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, 2019, Campinas. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2924/2787>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TARDELLI, Brenno. Adilson Moreira: “o humor racista é um tipo de discurso de ódio”. **CartaCapital**, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/adilson-moreira-o-humor-racista-e-um-tipo-de-discurso-de-odio/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

XAVIER, Pedro Henrique Gomes. **Matrizes formativas e organização pedagógica**: contradições na transição da escola rural para escola do campo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23085>. Acesso em: 5 abr. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – LEI FEDERAL N. 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos
Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei n^o 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1^o A Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^o O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3^o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2^o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

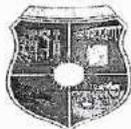
Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182^o da Independência e 115^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

ANEXO B – LEI MUNICIPAL N. 1963/2008



ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL
PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO



LEI N.º 1963, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2.008.

“Institui o feriado Municipal do “Dia da Consciência Negra” e dá outras providências”.

Eu, **PREFEITO DE PORTO NACIONAL,**

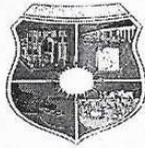
Faço saber que:

A **CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL** aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.º - Fica instituído o feriado municipal do “Dia da Consciência Negra”, a ser comemorado todos os dias 20 (vinte) de novembro, de cada ano, data em que lembra o dia em que foi assassinado, em 1.695, o líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares, um dos principais símbolos da resistência negra à escravidão.

Art. 2.º - Na semana pela qual se encontra inserida a data referida no artigo 1.º, serão desenvolvidas ações educativas, com a finalidade de divulgar, orientar e exercer a reflexão acerca da cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

§ 1.º - As ações educativas mencionadas no caput deste artigo, serão ministradas, no âmbito da Administração Pública Municipal, pelas Secretarias Municipais de Educação, Saúde, Executiva de Esporte e Executiva da Cultura, com a realização de palestras, convenções, seminários, feiras, atividades educativas da área de saúde, atividades culturais e esportivas ou quaisquer outras apresentações ou eventos pertinentes à comemoração.



ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL
PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO

§ 2.º - Fica incluída no Calendário Municipal de Eventos a semana referida no caput deste artigo.

Art. 3.º - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, de acordo com a Lei Federal n.º 10.639/03, que reza sobre as Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1.º - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes a História, inclusive, deste Município.

§ 2.º - Os conteúdos referentes á História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura, História e outras atividades transversais ao currículo escolar.

Art. 4.º - As despesas decorrentes da presente lei correrão por conta das dotações orçamentárias 12.361.0005.2.010 (Secretaria Municipal da Educação), 10.122.0017.2.022 (Secretaria Municipal de Saúde), 27.122.0001.2.020 (Secretaria Executiva de Esporte e Lazer), e 13.122.0001.2.019 (Secretaria Executiva da Cultura e Juventude).

Art. 5.º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

