

**Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola**

*Curriculum and ethnic-racial relations: reflections on curricular practice in quilombola schools*

Stéfani Andrade Oliveira  
Ana Luiza Salgado Cunha  
Benedito Gonçalves Eugenio  
**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**  
Vitória da Conquista/Brasil

**Resumo**

Este artigo busca refletir sobre as práticas curriculares voltadas à educação das relações étnico-raciais no currículo da escola quilombola, amparado na seguinte questão: quais práticas curriculares para a abordagem da educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de uma escola quilombola dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo central é compreender as práticas curriculares de trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cotidiano de uma professora de escola quilombola. Nos resultados obtidos, refletimos que, no cotidiano da sala de aula, são poucas as intervenções que atendam as especificidades da educação escolar quilombola, tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, persistindo uma lacuna nos currículos reais das escolas, ainda que com leis que institucionalizam o trabalho com a temática nos currículos oficiais. Concluímos que o currículo em ação e as práticas pedagógicas não são voltados para educação quilombola e suas especificidades, não destacando práticas educativas curriculares originais para se trabalhar com a educação quilombola, o que denuncia uma distância entre os currículos oficiais e os currículos reais na Educação Básica Brasileira.

**Palavras-chave:** Currículo; Relações Étnico-Raciais; Prática Docente; Educação Escolar Quilombola.

**Abstract:**

This article sought to reflect on the curricular practices aimed at the education of ethnic-racial relations in the curriculum of quilombola schools, based on the following question: which curricular practices to approach the education of Ethnic-Racial Relations in the curriculum of a quilombola school in the initial years of Elementary School? The central objective is to understand the curricular practices of working with the education of ethnic-racial relations in the daily lives of teachers in quilombola schools. In the results obtained, we reflect that, in the daily classroom, there are few interventions that meet the specificities of quilombola school education, both in the curriculum and in pedagogical practices, leaving a gap in the real curricula of schools, even with laws that institutionalize work with the theme in official curricula. We conclude that the curriculum in action and the pedagogical practices are not aimed at quilombola education and its specificities, not highlighting original curricular educational practices for working with quilombola education, which reveals a distance between the official curricula and the real curricula in Brazilian Basic Education.

**Keyword:** Curriculum; Ethnic-racial relations; Teaching practice; Quilombola School Education.



## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

### **1. Introdução**

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, aponta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, on-line). Assim, a educação escolar é direito fundamental de todos, independentemente de raça, classe social, credo religioso, gênero, dentre outros marcadores sociais de diferença. Com a LDB 9394/96 foi introduzido o conceito de educação básica. Conforme sinalizou Cury (2008, p. 294), isso “significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”.

O Governo Federal, em 09 de janeiro de 2003, sancionou a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade para a implementação do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Esta lei é fruto das lutas do movimento negro, que desde a década de 1940, com o Teatro Experimental do Negro, aponta para a necessidade de valorização da cultura negra e afro-brasileira nos espaços educacionais.

Contudo, apesar desta lei representar uma conquista dos movimentos sociais negros, conquista no sentido de promoção da igualdade racial, ainda sim, “infelizmente não garante seu cumprimento” (Vieira, 2011, p.65), pois ao adentrarmos o cotidiano escolar, encontramos um currículo eurocentrado, conforme apontam Silva e Teruya (2020); Santana, Santos e Ferreira (2022), Oliveira, Eugenio (2021) e Bonfim (2021).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas curriculares de trabalho com a educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares de uma escola quilombola. Entendemos a prática docente como imprescindível na organização do trabalho pedagógico e curricular no cotidiano da escola.

### **2. Aspectos metodológicos**

O presente estudo baseia-se numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p.57).

Com relação ao estudo de caso:

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (Chizzotti, 2005, p.102).

Desse modo, o estudo de caso analisa o fenômeno real considerando o contexto em que está inserido e as variáveis que influenciam. Para a produção dos dados realizamos observação na escola e entrevista com a docente.

A Comunidade Quilombola pesquisada está situada na zona rural do município de Poções/BA, pertencente à região do Sudoeste da Bahia, é composta por aproximadamente 86 famílias e 640 habitantes. O acesso à comunidade tem a duração de aproximadamente uma hora da área urbana do município.

A escola municipal onde as observações e as entrevistas foram realizadas atende crianças nos turnos matutino e vespertino no formato de multisseriação, com estudantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e foi reinaugurada em agosto de 2022, após ser reconstruída. No noturno essa escola atende a estudantes da comunidade quilombola matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

A escola, em seu espaço físico, dispõe apenas de uma sala de aula, não possui ventiladores na sala ou outro sistema de ventilação, assim como sala de leitura. A alimentação das crianças é realizada na própria sala de aula, pois a escola não dispõe de um refeitório e/ou espaço próprio para o momento da merenda escolar.

A escola pesquisada conta com duas professoras. A docente por nós acompanhada e entrevistada trabalha nos turnos matutino e vespertino, é formada em Pedagogia e trabalha nessa escola há cerca de 10 anos. É importante enfatizar que a docente não é da comunidade quilombola, contudo, por conta da distância de sua cidade até a escola, ela às vezes fica a semana toda na comunidade, outras vezes retorna para sua residência no distrito de Lucaia, município de Planalto-Bahia.

### **3. Currículo e relações étnico-raciais**

O currículo orienta as práticas pedagógicas a serem trabalhadas nas escolas, assim como os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de todo período letivo. Desse modo, o currículo é um artefato social, sujeito a mudanças e flutuações (Sacristán, 2000).

É preciso evidenciar que o currículo, do modo como é usualmente criado, aborda o conhecimento do ponto de vista hegemônico, ou, dito de outra forma, branco, patriarcal,

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

urbano e segundo a lógica do agente colonizador. O currículo colonizado, que apresenta o conhecimento sob a perspectiva de uma história única, se constata pelas experiências de pessoas negras, alunos e professores, sobretudo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), que nos alerta sobre os perigos de uma história única, que acaba por nos restringir às diferentes versões de uma mesma história, que cria estereótipos. Histórias também podem ser usadas para capacitar, humanizar e reparar a dignidade perdida, mas também podem destruir a dignidade de um povo. Neste aspecto, as pessoas têm uma visão estereotipada dos povos africanos e indígenas, visão de pobreza e falta de cultura. Em vista disso, indaga Machado e Alcântara:

Os povos indígenas e africanos, que foram “salvos” do paganismo, da incivilidade e da promiscuidade pelos europeus, são apresentados às (aos) estudantes como ignorantes e selvagens. Consequentemente, tais povos não têm nada a ensinar e precisaram – e ainda precisam – aprender muito para equiparar-se ao modelo humano almejado, isto é, o mais próximo possível do branco europeu (Machado; Alcântara, 2020, P.04-05).

Desta forma, podemos ressaltar que o currículo despreza os conhecimentos africanos, assim como dos “povos originários e os relega a um papel de coadjuvantes, de cidadãos de segunda ordem na história do Brasil” (Machado; Alcântara, 2020, p.05).

Assim, segundo Gomes (2012, p. 102) descolonizar os currículos é um dos maiores desafios para a educação escolar. Sobretudo, pelo empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, sobre a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social. Além da necessidade de formar professores reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Pensando assim, Cunha (2018) aponta que, numa educação como prática social protagonizada em lutas anticolonialistas, antipatriarcais, antirracistas e anticapitalistas, contribuindo para produção de práticas educativas fundamentadas entre saberes acadêmicos e saberes populares.

Nesse sentido, ao adentrar sobre a temática currículo, postulado para uma concepção de educação quilombola, é importante ressaltar que esse é assegurado e garantido por lei, na garantia de sua especificidade de educação, sendo assim, é importante que os órgãos e secretarias de educação construam um currículo que possa de fato atender as demandas e a realidade das comunidades quilombolas. Para tal construção curricular, é necessário compreender como se organizam as escolas quilombolas e, sobretudo, quais práticas estão estabelecidas nesses espaços escolares. Dessa forma, a escola precisa ser diferente no

sentido de ter um currículo próprio que além de ter compromisso com as áreas acadêmicas, também conceba e contemple os conhecimentos quilombolas, seus aspectos culturais do modo de ser, ensinar e aprender quilombola.

O conceito de educação que se incorpore Popular envolve os saberes produzidos pelas classes populares nas lutas contra-hegemônicas protagonizadas pelos movimentos e organizações da sociedade civil, cuja prática educativa tem produzido novas epistemologias, como na perspectiva antirracista. Partindo do paradigma emergente, o conhecimento acadêmico não é o único saber que produz em ciência, portanto, ampliando a dimensão de ciência para além do Norte Global, pensando em processos educativos socialmente referenciados (Cunha, 2018).

Diante disso, compreendemos a importância de a comunidade quilombola ter um currículo que atenda suas características e especificidades. Desse modo, ao refletir e problematizar esse currículo, é preciso questionar suas intencionalidades de formação: criticidade; O que ele carrega? O que estão presentes nele? Quais são as formas de construção de sujeito? O que ele mostra e o que ele não mostra? Por que inclui ou exclui? A quem ele está a serviço? O que esconde? O que valoriza e o que some? Será que é um currículo preocupado com a diversidade?

Cunha (2018) aponta que numa perspectiva que pautar a cultura como protagonista na produção de sentido e de emergência de outro mundo possível, tendo a resistência como base, lutando pela superação da lógica da dominação e do controle dos oprimidos, dentro de um jogo de forças em conflito, onde os sujeitos subalternizados passam a enfrentar os modelos de controle de suas subjetividades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana trazem importantes contribuições para a educação. Trata-se de um documento que visa resgatar e valorizar a história, a cultura e identidade da população afro-brasileira e africana.

As diretrizes buscam a superação de desigualdades raciais e sociais construídas temporalmente na sociedade brasileira, através de reparações, reconhecimento e valorização da diversidade, da história e cultura dos afro-brasileiros.

A educação tem um papel importante na construção de uma sociedade mais igualitária, na transformação social. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

Educação Étnico-Racial são destinadas para todas as pessoas envolvidas no processo educacional e na construção da educação. Esse documento está destinado para os professores, educadores e cidadãos, para o conhecimento, que se apropriem do mesmo e construam sua prática educativa, políticas e uma educação que atenda a necessidade de qualidade, de equidade e de reparação de danos desse grupo social (Brasil, 2009).

Reconhecer essa necessidade implica ter escolas que a sua funcionalidade e suas relações internas, corroboram com esse respeito que essas políticas e diretrizes apontam. Sendo assim, as escolas e as ações da escola devem contribuir para uma educação que supere as diferenças e formas de preconceito relacionado à origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer forma de discriminação.

Assim, conforme o que está evidente em Lei, sobre a atribuição dos currículos da educação básica na educação escolar quilombola, é que:

Art. 34 §1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos. (Brasil, 2012, p. 34).

A Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, afirma que o currículo escolar quilombola tem que ser edificado incluindo valores e interesses das comunidades quilombolas, como estar exposto no seu art. 35 que:

I- Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;  
II- Implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº 1/2004.  
III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana.  
(...) V-garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (Brasil, 2012, p. 34-35).

O currículo escolar quilombola precisa considerar a importância de que os discentes tenham reconhecidas suas identidades e práticas culturais.

### **4. Reflexões sobre a prática curricular na escola quilombola pesquisada**

Nas observações realizadas no interior da escola conversamos com a professora a respeito do nome da instituição.

*Inclusive quando foi para mexer aqui na escola, o coordenador do campo pensou porque esse nome. Aí ontem eu estava conversando com um colega que ele tem especialização em ensino quilombola, ele é coordenador lá do Luís Heraldo, aí a gente se encontrou no ônibus, aí ele me perguntou por que esse nome, aí ele fica inquieto com isso e eu também. De onde vem esse nome? Porque não, um nome mais voltado para a comunidade quilombola ou então de um morador como, por exemplo, a mãe da merendeira que doou este terreno, ela já faleceu e porque não homenagear o nome dela. Ou então alguma coisa voltada para a comunidade quilombola, aí eu falei com ele que a gente vai mexer nisso aí, embora já tenha colocado a placa, mas a gente pode ver isso aí. Porque a gente ainda não entendeu o porquê desse nome. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

A professora entrevistada é formada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e trabalha nessa escola há cerca de 10 anos, com discentes da educação infantil e do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental no formato de multisseriação. A docente não é da comunidade quilombola, contudo, por conta da distância de sua cidade até a escola, ela às vezes fica a semana toda na comunidade, outras vezes retorna para sua residência que fica localizada no distrito de Lucaia, município de Planalto.

O município cede apenas auxílio transporte (de Poções para a zona rural) à professora. Quando a mesma fica hospedada na comunidade, é a convite das colegas que trabalham com ela na escola. De onde a professora mora (de Lucaia, município de Planalto) para a cidade de Poções ela mesma arca com as despesas das viagens.

A educação escolar quilombola não faz parte de um projeto isolado, mas sim de uma modalidade de ensino com um currículo e práticas pedagógicas próprias, conforme sinalizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. A Educação Escolar Quilombola é uma demanda histórica do movimento negro social e quilombola, que questiona e indaga o currículo. É um processo amplo que inclui a família na convivência com os outros, as relações de trabalho consagrado, as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações na comunidade.

Segundo Silva (2021), a prática pedagógica é a união de teoria e prática no exercício de ensinar e aprender. Toda prática pedagógica parte de uma concepção pedagógica e filosófica da educação. Ao perguntarmos sobre a existência ou criação de um currículo específico voltado para a Educação Quilombola e Étnico-Raciais, em que atenda os saberes, costumes e tradições dessa comunidade, a professora relata: “O currículo não abrange especificamente essa comunidade e sim o geral, né? O ensino todo, então, não tem foco da comunidade

## **Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola**

quilombola e nem nas relações étnico-raciais”. Ao perguntamos sobre como são articulados os saberes populares culturais da comunidade com o currículo formal escolar, em articulação às especialidades do currículo para a educação quilombola, a professora reflete que:

*Oh, essa parte... a gente nem trabalha assim igual eu te falei de forma específica não. A gente trabalha no geral como todos os outros trabalham, então a gente não pega muito essa parte. Na verdade, esse currículo que a gente está utilizando foi elaborado durante a pandemia por todos os professores, né? Em lives a gente trabalhava, a gente assistia e eles mandavam a atividade em grupo. Mas foi tudo de forma online. Foi construído com todos os municípios, então eu acho que ninguém olhou bem pra isso, tem algumas coisinhas que falam um pouco da comunidade quilombola. Eu até coloquei nas atividades que eu respondi, eu citei bastante a comunidade quilombola e as necessidades da comunidade quilombola, mas ela ainda não é contemplada nessa parte, ainda não, precisa melhorar muito (professora, 23 de agosto de 2022).*

Ao que parece, a extensão da escola não é somente física, na construção de uma unidade escolar na comunidade quilombola, é também simbólica, didática e curricular, apenas transmitindo o ensino urbanocêntrico para os estudantes quilombolas. Ao tomar como referência a cultura como um processo histórico, é importante trazermos para a discussão o conceito de cultura, que deve ser entendida como tudo aquilo que o ser humano produz de maneira artificial em convívio com a sociedade (símbolos, ideias e crenças) tudo isso se envolve enquanto cultura. Segundo Barroso (2005, p. 41), o conceito de Cultura Escolar tem sido usado ultimamente para colocar em “evidência a função social da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e jovens”. Acerca disso, Barroso apresenta três tipos de abordagens para analisar as diferentes dimensões da cultura escolar:

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” que é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista com um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente. Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente, através da modernização das suas formas e estruturas. Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos actores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (Barroso, 2005, p. 42).

Acerca disso, o que é específico da cultura popular é a ideia de que a mesma tenha um protagonismo específico. Em outras palavras, a cultura popular é vista como um conjunto de

elementos coletivos vinculados à determinada tradição que envolve o público ou pelo menos aquele que o produz, juntamente com essa ordem coletiva. Nesse sentido, trazemos como título de exemplo, concebe-se como cultura popular, todos os saberes que uma população possui, todas as crenças, todos os hábitos, valores, normas, leis, a arte, ou seja, tudo que inclui esse grande complexo de cultura (Brasil Escola, 2019).

Na historiografia da educação popular, compreendemos a mesma como um acumulado histórico, como “concepção de educação que dá sentido social às ideias e às práticas pedagógicas” (Cunha, 2019, p. 103). Noutras palavras, a Educação popular vem politizar a cultura popular, numa proposta que “reflita seu mundo, seus modos de ser, estar e viver” (Cunha, 2019, p. 105). Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de trabalhar na escola a construção de um currículo escolar que aborde as culturas e a diversidade.

Segundo Campos (2014, p. 17):

O currículo escolar quilombola de acordo com a legislação ainda reforça o que está estabelecido pelo Plano Nacional da Educação para as Relações Etnicorraciais e a importância que apresenta a lei 10.639/03. O documento vem garantir a necessidade em trabalhar nas escolas quilombolas a construção de um currículo que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas.

É com base nesses aspectos aqui evidenciados sobre a temática em questão que se faz necessário às escolas e às secretarias de educação a construção de currículo escolar pensando na realidade e nas especificidades dessa comunidade e que possa de fato atender suas demandas. Além disso, faz-se necessário também fiscalizar a organização das escolas quilombolas e as práticas pedagógicas, estabelecidas nesse espaço, para tentar assegurar esse direito estabelecido por lei. Embora esteja assegurada na lei a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras, ainda há escolas que ainda não se adequaram a essa singularidade.

Segundo Gomes (2012, p. 100):

É no contexto escolar: [...] que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige 27 questionamentos dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas.

No que se refere às práticas educativas que presume o reconhecimento da diversidade étnico-racial, a professora relata que as suas práticas ainda estão distantes, pois ela não recebeu capacitação e nem curso específico para atuar nessa modalidade e reconhece que

## **Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola**

essa modalidade exige uma prática pedagógica e currículo específico, conforme afirma em seus relatos:

*Não, nunca recebi. Teve uma vez que foi oferecido um curso em Salvador, mas a data não dava certo para mim e aí como adiou na época eu não pude participar (Professora, 23 de agosto de 2022). É como a gente estava falando do currículo, precisa ter um currículo mais voltado. Sempre eu ouvi dizer e nas lives em formação que o ensino quilombola tem que ser diferenciado né? Mas tá faltando isso ainda por parte do município. O município precisa tomar essa iniciativa de ter realmente esse ensino voltado e foca mais na parte do currículo, foca mais na comunidade quilombola, no ensino quilombola. Então eu tenho essa sugestão e eu aguardo e espero que isso aconteça. O coordenador do campo está dando muita atenção a essa comunidade e estamos aguardando ele só dar o ok pra gente começar (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Assim, diante do que foi dito acima, entendemos que a formação do professor exige uma formação continuada específica a cada realidade do trabalho docente, que segundo Silva e Almeida (2010) lhe possibilita um pensar sistemático de sua prática pedagógica. Nesse sentido, Sacristán (2000) salienta que: Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professor do que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária (Sacristán, 2000, p.10). Sendo assim, percebemos o quanto é importante a formação continuada dos professores, pois, a mesma pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes. Desse modo, ao questionamos a professora de como se dá as práticas curriculares no trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cotidiano na escola, ela alegou:

*Bom! É vou te falar que a gente trabalha igual né? Com as outras escolas, porém, a gente está sempre batendo nessa, nessa questão de igualdade. A gente sabe que tem as diferenças, mas é... conscientizando eles de que todos somos iguais, independente de raça, de cor, de religião. A gente sempre procura trabalhar isso, e não temos esse problema aqui, graças a Deus, todos se tratam de forma igual, não temos esse problema aqui não. (Professora, 23 de agosto de 2022)*

*Acrescentando, a professora afirma que não há práticas curriculares próprias da escola, em que relacione com a história da comunidade local: “Não, assim a gente trabalha com os colegas o mesmo conteúdo que as outras escolas, né? Que no nosso planejamento a coordenadora já passa pra gente o roteiro e a gente desenvolve a aula, mas produz conteúdos iguais, nada diferente das outras escolas”. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Perante os depoimentos da professora, percebe-se que a educação quilombola não é considerada pela escola, apesar da instituição estar inserida em uma comunidade

quilombola, os conteúdos e planejamentos são desenvolvidos com base no planejamento das outras escolas regulares, isto é, não havendo planejamento e/ou conteúdo específico para trabalhar com alunos quilombolas, conforme prevê a Lei. Dessa maneira, percebemos a falta de apoio dos órgãos responsáveis pela educação, tanto no município, quanto do Estado, em darem suporte e formação adequada aos professores para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo que reconheça os quilombolas como sujeitos de direitos e grupo étnico.

Segundo Eugênio e Santos (2021, p.119), “não estamos sinalizando atenção privilegiada, mas reconhecer as especificidades da modalidade”. Desse modo, destacamos que a escola e os órgãos responsáveis pela escola, a Secretaria Municipal de Educação, precisam pensar na perspectiva de uma escola intercultural que se adeque às especialidades da comunidade em que a escola se insere.

Para Candau (2008, p. 51), a interculturalidade é “considerada a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Nessa perspectiva, Walsh (2009) ao abordar a interculturalidade alega que devemos ressignificar as demandas da educação escolar quilombola, pois estas possuem entre si especificidades que necessitam ser consideradas. Desse modo, segundo Rocha (2021, p.39): A interculturalidade, culminando numa proposta intercultural de educação que visa especialmente inserir os grupos compostos por ‘diferentes’ que até aquele momento eram invisíveis no processo educacional, não conta com um currículo que os contemple em suas especificidades.

Desse modo, fazer uma educação intercultural precisa primeiro partir da diferença como riqueza e promover processos sistemáticos que defendam diálogo entre diferentes grupos socioculturais, nos quais esse reconhecimento da diferença seja um reconhecimento mútuo e esteja orientado a promover uma justiça social, cultural e econômica. Sendo assim, o trabalho pedagógico na perspectiva intercultural no cenário escolar requer, segundo Rocha (2021, p.41):

Interculturalizar o currículo escolar assim como a prática pedagógica, visando à promoção de processos sistemáticos de diálogos entre vários grupos sociais, sejam eles individuais ou coletivos. A educação intercultural para o reconhecimento do outro, uma educação democrática que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

Sendo assim, questionamos a professora, sobre sua prática pedagógica, se ela considera a temática das relações étnico-raciais:

*Pouco né? Eu trabalho muito pouco com essa temática. E como eu já havia falado a gente segue um mesmo currículo das outras escolas. É... todos nós trabalha voltado para a BNCC agora né? Então a gente segue todo mundo o mesmo currículo. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Desse modo, percebemos que a educação quilombola teve avanços normativos no que tange às políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. Contudo, em sua realidade vivenciada no cotidiano escolar, há caminhos a se percorrer para uma efetivação e consolidação de tais regimentos, causando ainda uma separação nas práticas educativas ligadas aos saberes culturais desses grupos, dessa comunidade. Desse modo, diante da fala da professora, percebemos que tanto sua prática pedagógica quanto o currículo escolar seguem mesma proposta da BNCC. Ou seja, a Base nacional comum curricular (BNCC) é um documento norteador da educação, que visa à universalização, desta forma cria-se um padrão de ensino que deve ser seguido em todas as escolas brasileiras, seja ela pública ou privada. É um documento que define o conjunto de aprendizagens aplicadas na escola.

A BNCC foi criada visando atender as necessidades que a Lei de Diretrizes e Bases da educação não abrangia, pois a mesma não contemplava as necessidades do século XXI. Seus princípios são orientados por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação integral dos indivíduos. Em vista disso, um currículo que segue uma proposta como da BNCC em uma comunidade quilombola acaba provocando negativas implicações para a Educação Escolar quilombola, visto que segundo Eugenio e Santos (2021, p.120):

*Acaba não considerando as especificidades que giram em torno da modalidade, as relações territoriais específicas, os costumes, as tradições, a memória e a história identitária comum. A ideia é pensar na transgressão da BNCC para contemplar as especificidades das comunidades quilombolas no currículo escolar e nas práticas educativas da escola, arriscamos aqui sinalizar que, o que é preconizado na BNCC pode ser transgredido, contextualizado e repensado nos PPP.*

Ao questionamos a professora se suas práticas curriculares são voltadas para as questões quilombola e se estão previstas no Projeto Político Pedagógico da escola, a professora respondeu de modo negativo, sendo ausente na escola o PPP:

*A escola sede que fica lá no Mundo Novo né? Ela tem, mas aqui é a extensão de lá, a gente trabalha com projetos só, mas a gente sabe nas formações online que*

*a gente recebe por aí que essa escola aqui teria que ter um PPP próprio, mas ainda não tem (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Acerca desse relato, questionamos a professora se ao ensinar os alunos da educação quilombola considerava a questão da igualdade, e ela apontou que:

*É... eu considero como eu já te falei a questão de igualdade né? De igualdade social. Todos se tratarem de forma igual, a gente está sempre batendo nessa tecla e eu considero 30 muito isso. Eu mesma é... eles têm que pensar também que ninguém é diferente de ninguém né? Por causa da raça. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Acerca desse relato acima feito pela professora, trazemos um trecho da competência nove (9) da BNCC que diz: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 10). Esta competência da BNCC é extremamente importante para o contexto em que estamos inseridos. Vivemos em um mundo diverso, miscigenado, cheio de culturas, pensamentos e ideias.

É exatamente por vivermos em tamanha diferença, em tamanho emaranhado de pessoas, que é necessário desenvolver no aluno a capacidade de ter empatia, de trabalhar em cooperação, de conseguir respeitar as pessoas e ser respeitado através de suas atitudes. É importante desenvolver no aluno a capacidade de conviver em grupo, de tal maneira que ele venha conseguir solucionar problemas, mas não apenas isto. É necessário que o aluno aprenda a trabalhar com as diferenças, mas também valorizar a diferença, valorizar a diversidade do outro, respeitando mesmo que não concorde com o outro, mas entendendo que deve valorizar o outro pela sua diferença, pela condição de ser humano, por conta dos seus direitos humanos, nos diferentes grupos sociais nos diferentes saberes, identidades numa busca de um respeito a todos a qualquer pessoa e qualquer forma de pensar.

A respeito das estratégias utilizadas nas práticas educativas na escola quilombola, e em relação a sua realidade sociocultural, tendo em vista que a escola é multisseriada, perguntamos para a professora se possuía alguma metodologia para atuar com essas diferenças de idades e se trabalhava com a educação quilombola fundamentada em algum fundamento teórico específico:

## **Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola**

*O da educação infantil a gente muda um pouquinho, aí como tem 1º ano junto eu acabo trabalhando da mesma forma, porque, por exemplo, a educação infantil eles pedem para a gente trabalhar muito com atividades lúdicas né? A massinha de modelar, por exemplo. Se vem para trabalhar só com a educação infantil, aí eu não tenho como trabalhar só com eles, eu tenho que trabalhar com todos. Eu já até tentei trabalhar, ah essa atividade é só para a educação infantil, aí os outros querem também, aí eu procuro igualar né? Mas aí eu mudo o nível né? Da atividade. Aqui, como são praticamente o mesmo nível, aí eu trabalho conteúdo e uma atividade só. Agora quando eu trabalho no livro deles, cada um, o mesmo conteúdo, mas cada um com o seu livro, aí muda o nível da atividade também, dependendo da idade e do desenvolvimento do aluno (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Nos relatos da professora, é notável que o trabalho pedagógico é baseado no currículo comum sem haver especificidades para trabalhar com os alunos da educação quilombola e segue o que está previsto no livro didático. As atividades que envolvem a realidade sociocultural dos alunos quilombolas não são trabalhadas. É observado ainda que não há uma separação de 31 conteúdos e de atividades por série, todos recebem a mesma atividade e aprendem o mesmo conteúdo, independente da série ou faixa etária. Percebemos, assim, uma das consequências de se ter escolas multisseriadas, pois quem acaba sofrendo com tudo isso são os alunos e também a professora.

As classes multisseriadas são turmas com várias séries na mesma sala de aula, nesse caso o(a) professor(a) terá que atender os alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes simultaneamente. Em pleno século XXI, segundo Queiroz (2022):

*Professores vem tendo essa difícil missão de ensinar alunos de idades e séries diferentes em um mesmo local e quase sempre no mesmo horário, soma se a isso a estrutura das escolas, em sua grande maioria, precárias e a falta de formação continuada destes profissionais agrava ainda mais a problemática (Queiroz, 2022, p.104).*

Noutras palavras, escolas multisseriadas são um problema, pois prejudicam o rendimento dos alunos em sala de aula, além de ser um método de ensino ultrapassado, bem como um retrocesso no ensino.

De acordo com Queiroz (2022, p.103):

*A educação brasileira, ao longo de sua história, passou por avanços e retrocessos, já que em alguns aspectos acompanhou as transformações ocorridas nas últimas décadas. Porém, em outras frentes é possível observar certa estagnação e até mesmo atrasos.*

Nos últimos anos, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, Costa, Andrade e Andrade (2022, p.15) ressaltam que “houve um verdadeiro retrocesso das políticas

de acesso aos direitos garantidos às comunidades quilombolas, principalmente os educacionais”, para a efetivação das garantias aos povos quilombolas.

Dessa forma, percebemos que as classes multisseriadas afetam tanto a docente quanto os estudantes. Nessas turmas o professor é impossibilitado de desenvolver práticas curriculares que considerem as diferenças de ritmos e modos de apreensão do conhecimento dos discentes em função das distintas faixas etárias que têm que lidar no interior da sala de aula.

Com relação ao emprego dos materiais curriculares, em específico o livro didático, a docente nos relatou que:

*As extensões elas sofrem... as extensões em si elas sofrem porque os materiais vêm para a sede né? E aí fica lá. Ai se eu precisar usar alguma coisa você tem que tá vendo mandar e tem que tá mandando trazer. Agora tá melhorando porque vai vim pra cá o projetor, a impressora, o notebook que a gente está aguardando, né? Mas é muito complicado essa parte.*

*A gente já teve um livro que era voltado para a educação do campo, né? Mas como é o município todo que escolhe o livro, aí esse livro saiu e veio outro que não condiz com a realidade deles. Principalmente a parte de conhecimentos de mundo, né? Que a gente trabalha na educação básica história, geografia e ciências. Tem conteúdo que não tem nada a ver com a realidade deles que às vezes a gente nem prefere trabalhar. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

Compreendemos que a escola é um espaço sociocultural de diferentes saberes, práticas educativas e identidades, assim necessita ser abordado em seu espaço a valorização e a importância da construção histórica e cultural de nosso país, no que se refere principalmente à diversidade étnico-racial quanto parte da formação de nossa sociedade. Assim, baseando em Eugênio e Santos (2021) que, por não estarem no PPP menções para trabalhar com a Educação Quilombola, as aulas seguem sem ações específicas para esta modalidade, mantendo assim, ausente o que não está colocado no documento, nutrindo a ideia de não existência. Logo, acerca dessa reflexão questionamos a professora se tinha conhecimento sobre a lei 10.639/2003 e ela sinalizou que:

*Oh, eu não tenho conhecimento da lei, mas eu gostaria de uma formação voltada e específica. Inclusive o coordenador do campo tem um projeto para essa comunidade que é com a professora Niltânia lá da UESB. Ela ficou de vir aqui e pensei que eles tinham esquecido, mas ele citou ainda que esse projeto será realizado, um trabalho voltado para a comunidade quilombola. Aí eu ia ter uma formação com ela, não só eu, mas os professores do Mundo novo, Bandeira Nova que atende os alunos aqui, aí a gente está aguardando. (Professora, 23 de agosto de 2022).*

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

Compreendemos o quão importante é buscar trabalhar no currículo as práticas culturais dos quilombolas, conforme previsto nas diretrizes curriculares da educação escolar quilombola. Para isso, é fundamental considerar a importância de pedagogia própria em respeito à cada especificidade étnico-cultural destes agrupamentos e formação específica de seu quadro de profissionais (Costa; Andrade; Andrade, 2022).

A formação do professor quilombola deve ser ofertada em cursos específicos, com participação destes na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural das comunidades. “Levando em conta o paulatino processo histórico, político, econômico e sociocultural dos quilombos, bem como a percepção da realidade atual e necessidades dos mesmos” (Costa Andrade; Andrade, 2022, p. 05).

Desse modo, com a homologação das referidas leis, Silva e Rodrigues (2014, p.26) apontam que essas:

[...] trouxeram para o currículo da educação básica, do ensino superior e, conseqüentemente, para a formação de professores, novos desafios. Explicitam ainda mais a necessidade de se estabelecerem espaços para a inclusão da educação para as relações étnico-raciais e quilombola nos sistemas educacionais do Brasil.

Acerca disso, percebemos que a educação quilombola necessita ser discutida e incorporada não só por algumas instituições formadoras desses profissionais, mas também pelos espaços onde acontece a formação inicial e continuada segundo Silva e Rodrigues (2014, p. 27).

Desse modo, para que mudanças como essas ocorram, é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos espaços educacionais (Silva; Rodrigues, 2014).

Em outras palavras, a educação quilombola não pode ser pensada apenas levando em consideração os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham as configurações das políticas educacionais. Sua implementação deverá sempre ser acompanhada de consulta prévia e informada ao poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações. A formação de professores precisará ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existentes e produzindo para docentes da educação básica em suas diferentes etapas e modalidades.

Além disso, o material didático específico necessita ser feito com base na realidade local de cada comunidade existente em cada município, pois há, segundo Costa, Andrade e Andrade (2022), há um índice, muito baixo de produção de recursos e/ou materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil.

Além disso, há uma invisibilidade de políticas públicas de ações afirmativas por parte da maioria dos Estados brasileiros, o que vem sendo ratificado pela própria limitação da historiografia da resistência escrava nestes materiais. Portanto, os pesquisadores refletem que muitas vezes o docente desconhece ou nunca ouviu falar sobre essa temática, sendo necessário assegurar uma formação docente apropriada, com o amparo de um material escolar eficiente e adequado à temática e participação ativa do professor nessa construção, conclusão (Costa; Andrade; Andrade, 2022, p. 11)

Diante do exposto, percebemos que a formação inicial e continuada dos professores tem muito a contribuir para a mudança das práticas pedagógicas que não atendem as especificidades de formação pessoal e social dos alunos quilombolas. Acerca disso, Costa, Andrade e Andrade (2022, p.06) afirmam que “a EEQ e a consequente formação do docente para ali atuar é, antes de tudo, uma política pública complexa”. Em outras palavras, é uma diretriz criada para confrontar um problema público, procurando o desenvolvimento social, por meio do cumprimento do direito à educação.

Dessa forma, é preciso garantir esse direito à educação quilombola, mas também se faz necessária uma boa formação para os professores que irão atuar nessa área, para que assim consiga um bom resultado satisfatório. Estes aspectos devem ser levados em consideração na formulação de políticas públicas específicas a este público, priorizando a

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

construção e efetivação de um espaço escolar privilegiado que considere a historicidade de seus estudantes e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

### **5. Considerações Finais**

Este artigo teve como finalidade refletir sobre as práticas educativas dos professores em exercício de escolas quilombolas, tendo por objetivo compreender as práticas curriculares de trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cotidiano de professores de escolas quilombolas. Sendo assim, observamos que há uma distância entre o texto da lei que prevê este trabalho e as práticas curriculares reais no contexto do poder público e do cotidiano da escola.

Através deste aspecto, constatou-se a necessária ampla divulgação à comunidade escolar a acerca da Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visibilizando e valorizando a origem, a cultura e tradições étnico-racial dos seus alunos. Percebeu-se ainda a necessidade da formação continuada para os professores que trabalham com a educação escolar quilombola.

Assim, após as reflexões vivenciadas com o estudo, sobre o tema em questão fica evidenciado que apesar do avanço na Educação Escolar quilombola, enquanto política que visa um projeto educativo pautado nos movimentos sociais, ainda falta incentivo e formação adequada. É preciso que os órgãos educacionais responsáveis proporcionem para os professores que trabalham com essa modalidade uma formação continuada, e que esses consigam realizar um trabalho conforme o que está previsto na legislação educacional.

Concluímos que embora esteja assegurada em lei a obrigatoriedade da educação diferenciada para os estudantes das escolas quilombolas, no cotidiano das escolas essa prática ainda está distante de se efetivar. Conforme apontado nas observações, a formação continuada de docentes dessas escolas é uma demanda premente como uma das condições para a mudança das práticas curriculares de trabalho com as relações étnico-raciais.

### **Referências**

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Ed. Porto, 2005.

BONFIM, M. A. L. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: Racismo e branquitude e seus efeitos sociais. **Lingu@ Nostr@**, vol.9, n.1, p. 157 – 178, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/232521.8.1-9>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 3 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf). Acesso em: 18 de junho de 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: outubro de 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CAMPOS, L.R. Educação escolar quilombola e o currículo escolar histórico-cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA). **Anais IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Porto, 2014.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, P. L. A.; ANDRADE, L. P. de; ANDRADE, H. M. L. da S. Formação Docente e Educação Escolar Quilombola: compreensão através de uma análise da literatura. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4147>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CRUZ, A.C.S. EJA: A formação docente e seus desafios na preparação do aluno para o mundo moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 03, Vol.01, março de 2018.

CUNHA, A. L. S. **Extensão Universitária na Universidade Federal de São Carlos: (Des)encontros com a Educação Popular**. 2018. 273 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

EUGENIO, B. G.; SANTOS, J. B. dos. A Educação Escolar Quilombola no Município de Presidente Tancredo Neves-BA. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 26, n. 1, p. 107-137. Jan./Jun. 2021.

## ***Currículo e relações étnico-raciais: reflexões sobre a prática curricular em uma escola quilombola***

GOMES, N. L. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

MACHADO, E. R.; ALCÂNTARA, C. N. de. Vozes inauditas em um currículo colonizado: 'Eu quero um país que não está no retrato'. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106509. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106509>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MINAYO, M.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, A.; EUGENIO, B.G. O ensino de Língua Portuguesa no currículo dos anos iniciais de uma escola quilombola. **Lingu@ Nostr@**, vol.9, n.2. p.100-132, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-7>

ROCHA, R.C.N. **Escola quilombola Alto Alegre: interfaces entre a educação quilombola e a educação especial**. 120f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, A. da. ALMEIDA, L.A.S.; SILVA, R.D. da. Saberes da Experiência, formação de Professores e profissão docente: implicações e desafios para a prática pedagógica. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, A.L.; TERUYA, T. Z. Descolonizando o currículo escolar e o ensino de História: Agudás, os retornados a África. **Revista Odeere**, vol.5, n.10, p.41-69, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v5i10.7602>

SILVA, P. A. Prática pedagógica dos docentes. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 06, Vol. 06, p. 117-125, fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pedagogica-dos-docentes>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIEIRA, C. M. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no município de Goiânia**. Dissertação de mestrado. Goiânia, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2026/1/Cecilia%20Maria%20-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em 06 mar. 2023.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: [http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html#google\\_vignette](http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html#google_vignette). Acesso em: 26 de novembro de 2021.

## Nota

---

Práticas pedagógicas são estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, noutras palavras, é tudo aquilo que é realizado para auxiliar no aprendizado do aluno. Segundo Silva (2021), a prática pedagógica é a união de teoria e prática no exercício de ensinar e aprender. Toda prática pedagógica parte de uma concepção pedagógica e filosófica da educação.

## Sobre os autores

### **Stéfani Andrade Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: [stefaniandrde18@gmail.com](mailto:stefaniandrde18@gmail.com) ; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5407-4484>

### **Ana Luiza Salgado Cunha**

Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: [ana.luiza@uesb.edu.br](mailto:ana.luiza@uesb.edu.br) ; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9244-130X>

### **Benedito G. Eugenio**

Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Ensino. E-mail: [benedito.eugenio@uesb.edu.br](mailto:benedito.eugenio@uesb.edu.br); Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

Recebido em: 22/04/2024

Aceito para publicação em: 05/05/2024