

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA PERSPECTIVA
DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA - RJ

DAVID RICHARD MARTINS MOTTA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA PERSPECTIVA
DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA - RJ

DAVID RICHARD MARTINS MOTTA

Sob a orientação da Professor

Ramofly Bicalho Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no
Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, Área de Concentração em Educação
Agrícola

Seropédica- RJ

Abril 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central /Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins Motta, David Richard, 1990-
MM921e EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL NA
PERSPECTIVA DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE
SEROPÉDICA - RJ / David Richard Martins Motta. -
Seropédica, 2022.
75 f.
Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2022.
1. Educação das Relações Etnicorraciais. 2. Educação
do Campo. 3. Currículo Escolar. 4. Seropédica. I.
Bicalho dos Santos, Ramofly , ---, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was
financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DAVID RICHARD MARTINS MOTTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/04/2022.

Ramofly Bicalho Santos Dr. UFRRJ

Marília Lopes de Campos Dra. UFRRJ

Janaína de Azevedo Corenza Dra. IFRJ

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos vão especialmente para minha mãe, que desde a minha infância me orientou e me guiou ao caminho dos estudos, mesmo hoje ela não entendendo ao certo o que significa se formar em um programa de pós-graduação, me apoiou da maneira dela. Sou grato a minha irmã que sempre me motivou a realizar provas de vestibular (desde 2008) e em algum momento da minha vida escolar foi a única pessoa que viu que eu poderia conquistar mais do que apenas uma carteira assinada.

Sou especialmente grato ao professor Ramofly que me incentivou bastante a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e que desde 2013, ainda no Programa de Educação Tutorial, acompanha minha trajetória acadêmica.

Não posso deixar de expressar minha gratidão à Professora Marília Lopes, que inicialmente me orientou nessa dissertação e alicerçou boa parte do que eu poderia utilizar nessa pesquisa. Infelizmente em virtude da covid-19 nossas estratégias e planos não puderam ser efetivadas.

Sou imensamente grato a professora Janaína Corenza, que me orientou no TCC do curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos e me ajudou a construir meu pré-projeto para entrar no PPGEA. A dedicação e boa vontade em me ajudar a construir um bom projeto, foi o que me possibilitou chegar nesse momento.

Por fim, quero externar a minha gratidão a meus colegas e minha namorada, que me aconselharam e me deram palavras de incentivo, quando os momentos se tornaram difíceis. O meu obrigado a todos vocês, que participaram dessa trajetória, direta ou indiretamente, torcendo pelo meu sucesso, mesmo que isso representasse, muitas vezes, momentos de reclusão e renúncia.

*Há tanto tempo que estamos aqui nesta terra
brasileira
Caminhando com saudade exclusividade é a
liberdade
Viemos na fúria do mar vivemos na fúria do
mandar
Um homem lustre mandou queimar toda
nossa história
E lá na escola nos ensinam ter vergonha
Temos nosso jeito temos nosso próprio
cheiro
Nosso cabelo é duro não conhecemos
preconceitos
Somos livres e queremos ser assim
Sempre livre desejamos ser assim*

(Edson Gomes)

RESUMO

MOTTA, David Richard Martins. **Educação do campo e educação etnicorracial na perspectiva de uma escola rural do município de Seropédica - RJ.** 2022. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

Esse trabalho teve intuito de discutir dois temas que deveriam ser tratados como centrais para a educação básica, eles são: a Educação do Campo e a Educação Etnicorracial. Para demonstrar a importância desses temas para a educação básica, esse estudo revisitou a história do colonialismo que se impõe como única fonte de saber do mundo moderno onde a África não é destacada em importância. Para exemplificarmos a importância das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, focalizamos nosso estudo no município de Seropédica na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Inicialmente, fizemos uma análise da estrutura educacional da cidade como intuito de observar o estágio e a qualidade ofertada pelo município. A partir dessa análise, destacamos as ruralidades presentes na estrutura educacional e nos aspectos sociais de Seropédica. Traremos para o nosso trabalho, uma entrevista com o coordenador de história de Seropédica, nessa entrevista, o coordenador relata as dificuldades em se implementar a Lei 10.639/03 na secretaria de educação. Por fim, concluindo todos os esforços desse estudo, analisamos o Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada em uma comunidade rural e de maioria negra em Seropédica. Nessa investigação, identificamos se o Projeto Pedagógico elaborado pelo corpo diretivo da escola se adequada e abarca as especificidades da comunidade onde a escola está inserida, a partir de alguns documentos legais.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Educação Etnicorracial; Seropédica.

ABSTRACT

MOTTA, David Richard Martins. **Countryside Education and Ethno-racial education from the perspective of a rural school in the municipality of Seropédica - RJ.** 2022. 70f. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

This work aimed to discuss two topics that should be treated as central to basic education: Countryside Education and Ethno-racial Education. To demonstrate the importance of these topics for basic education, this study revisited the history of colonialism that imposes its knowledge as the only source of knowledge in the modern world where Africa is not highlighted. To exemplify the importance of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools and of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethno-racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, we focused our study on the municipality of Seropédica in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. From this analysis, we emphasize the ruralities in the educational structure and social aspects of Seropédica. We will bring to our work an interview with the history coordinator of Seropédica. In this interview, the coordinator reports the difficulties implementing Law 10.639/03 in the Secretariat of Education. Finally, concluding all the efforts of this study, we analyzed the Political Pedagogical Project of a school located in a rural and majority black community in Seropédica. In this investigation, we identified if the Pedagogical Project elaborated by the school's board of directors fits and embraces the specificities of the community where the school is located, based on some legal documents.

Keywords: Countryside Education; Ethno-racial Education; Seropédica.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRAF – Centro de Referência de Alfabetização

EC – Educação do Campo

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERER – Educação das Relações Etnicorraciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PIB – Produto Interno Bruto

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMECE – Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte (Seropédica)

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Famílias assentadas em Seropédica.....	38
Quadro 2 – Crescimento populacional de Seropédica.....	40
Quadro 3 – Dimensão econômica das atividades agropecuárias em Seropédica.....	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografia do ano de 1994 de alguns colegas do Jardim de Infância.....	2
Figura 2 - Fotografia do ano de 2000 da minha turma da terceira série no dia do sorvete.....	3
Figura 1 - Fotografia das prateleiras da mercearia e bar que existia na minha casa. Essa foto é do ano de 1997.....	4
Figura 2 - Livro Nova História Crítica que usei na oitava série em 2005.....	5
Figura 3 - Mapa da Baixada Fluminense e região metropolitana do Rio de Janeiro.....	8
Figura 4 - Representação da Marcha do progresso humano.....	16
Figura 5 - O Osso de Lebombo é o primeiro documento matemático do mundo.....	18
Figura 6 - Manual de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais.....	23
Figura 7 - "Aplicação do Castigo do Açoite". Pintura do francês Jean-Baptiste Debret.....	26
Figura 8 - A Revolta dos Malês (1835), foi o maior levante de africanos escravizados da história do Brasil no período colonial.....	27
Figura 11 – Mapa de 1848 apresentando os territórios de Vila de São Francisco Xavier de Itaguaí e Nossa Senhora da Conceição do Bananal.....	31
Figura 12 – Mapeamento dos bairros e dos principais assentamentos/comunidades rurais de Seropédica.....	39
Figura 13 – Mapa do percentual de estabelecimentos classificados como agricultura familiar no estado do Rio de Janeiro.....	42
Figura 14 - Mapa recortado do município de Seropédica focalizando apenas os assentamentos e bairros próximos a Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa.....	52
Figura 15 - Sumário do PPP da escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa.....	54
Figura 16 – Trecho do PPP que discute sobre o Marco Situacional, que discorre sobre a caracterização da comunidade escolar e relação escola comunidade.....	55

Figura 17 – Trecho do PPP que discute sobre a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental primeiro segmento.....	57
Figura 18 – Trecho do PPP que discute sobre a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental segundo segmento.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estrutura educacional pública de Seropédica e seus municípios vizinhos, dados do ensino fundamental do ano de 2019.....	33
Gráfico 2 - Proporções relativas a matrículas, professores e escolas públicas do ensino fundamental de Seropédica e seus vizinhos limítrofes no ano de 2019.....	34
Gráfico 3 - Porcentagem da população que vive em áreas rurais e em áreas urbanas na cidade de Seropédica.....	40
Gráfico 4 - Relevância econômica dos setores produtivos de Seropédica em 2018	41
Gráfico 5 - Relação rural e urbano na educação pública de Seropédica.....	44
Gráfico 6 - Matrículas na EJA nas escolas urbanas e rurais de Seropédica.....	45
Gráfico 7 - Autodeclaração racial dos alunos da escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO HISTÓRIA DE VIDA: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA À PESQUISA DE MESTRADO.....	2
Vida adulta e graduação em história.....	6
Atuação na educação no município de Seropédica.....	9
Pesquisa de dissertação e temas a serem abordados.....	10
CAPITULO I QUESTÕES ETNICORRACIAIS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	14
O poder do colonialismo na ocultação da importância da África.....	14
A Importância da África para o Mundo moderno.....	17
Educação do Campo e a Lei 10.639/03 como ferramentas de luta antirracista no currículo escolar.....	21
O Papel do livro didático na luta antirracista.....	25
CAPÍTULO II EDUCAÇÃO EM SEROPÉDICA E SEU CONTEXTO RURAL.....	30
Breve histórico e características gerais do território seropedicense.....	30
Análise educacional da cidade de Seropédica frente a seus municípios vizinhos.....	33
A ruralidade presente em Seropédica nos aspectos sociais.....	37
A ruralidade presente em Seropédica nos aspectos educacionais.....	43
CAPÍTULO III EDUCAÇÃO DO CAMPO E ETNICORRACIAL NA PRÁTICA: A REALIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE SEROPÉDICA.....	48
Entrevista com o coordenador de história.....	48
Analisando o Projeto Político Pedagógico de uma escola rural de Seropédica.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
APÊNDICES.....	75
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	74

INTRODUÇÃO

HISTÓRIA DE VIDA: DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA À PESQUISA DE MESTRADO

Ao iniciar esse trabalho, tive o desejo saudosista de resgatar a minha experiência como aluno na sala de aula. Nesse resgate, eu trago para essa introdução memórias da minha infância, juventude e vida adulta. Outra finalidade dessa introdução é servir de gênese para os assuntos que iremos discutir dentro dessa dissertação.

História de vida: da infância ao ensino fundamental

Desde a minha terna infância até os dias atuais, moro no Bairro do Quilômetro Trinta e Dois em Nova Iguaçu, na região da baixada fluminense, situada no Estado do Rio de Janeiro. Fiz o meu jardim de infância (atual pré-escola) em um estabelecimento de ensino adaptado para ser uma escola. O prédio onde estudávamos, tinha sido uma pequena fábrica de refrigerantes da região (figura 1). A escola era apelidada de “galpão”, pois a construção ainda remetia a um depósito de fábrica. Na fotografia (figura 1) abaixo, vemos a entrada e um pequeno jardim. Na foto, eu estou com meus colegas de classe; nessa época, eu deveria ter uns 4 anos de idade.



Figura 9 - Fotografia do ano de 1994 de alguns colegas do Jardim de Infância. Fonte: Arquivo Pessoal.

Estudei todo o primeiro segmento do ensino fundamental na escola estadual Yonne Maria Siqueira de Andrade¹ (figura 2), entre os anos de 1998 a 2002. A fotografia abaixo é referente ao dia do sorvete. Nesse dia, os professores distribuíram sorvetes para as turmas do primeiro segmento. Essa era a minha turma de terceira série do ensino fundamental.



Figura 10 - Fotografia do ano de 2000 da minha turma da terceira série no dia do sorvete. Eu estou no fundo da sala, apontado pela seta. Fonte: Arquivo Pessoal.

Porém, antes de ingressar na escola estadual Yonne Maria Siqueira de Andrade, tive meus primeiros contatos com o que iria aprender na primeira série ainda em casa. Lembro-me de minha mãe se sentando comigo para rever as vogais, as letras e as concepções elementares da matemática. Até hoje me recordo de quando comecei a estudar, eu era o aluno mais “avançado” da turma. Tudo que a professora passava já havia visto em casa. Minha mãe realmente se esforçou bastante para me ensinar nessa época: mesmo tendo apenas a quarta série, ela valorizava muito a educação e cuidava sempre para que eu estudasse para ter um futuro melhor.

Durante a minha infância, nos anos de 1990, passamos por enormes dificuldades financeiras. A questão financeira é indissociável da minha realidade enquanto criança negra em bairro pobre. Minha mãe, com muito esforço, construiu uma casa com uma “vendinha” na frente (Figura 3). Essa mercearia vendia de tudo: desde cervejas á pães.

¹É importante destacar que essa escola foi feita emergencialmente para atender a região no final dos anos 1980. O primeiro prédio da escola - no qual estudei - era feito de isopor e metal. Somente depois de muitos anos, no ano de 2004, que essa construção emergencial foi demolida e ocorreu a construção de um prédio totalmente de alvenaria.

Esse estabelecimento nos ajudou imensamente na incrementação da renda nas severas épocas de dificuldade. Lembro bem que, minhas aprendizagens matemáticas foram aprimoradas com minhas vivências na venda de doces e balas desse antigo bar da família.



Figura 11 - Fotografia das prateleiras da mercearia e bar que existia na minha casa. Essa foto é do ano de 1997. Fonte: Arquivo Pessoal.

O meu segundo segmento do ensino fundamental foi todo cursado na capital do estado, em um bairro do Rio de Janeiro chamado: Campo Grande. Minha mudança de escola era para elevar meu grau de instrução, pois, segundo minha mãe, o ensino no bairro era “fraco”. Recordo-me bem de como foi estudar em um lugar desconhecido. Nesse período, eu me habituei a pegar ônibus e senti na pele algumas discriminações, que só os estudantes que andam de coletivo sentem. Cotidianamente, éramos humilhados nos ônibus, tanto no momento de embarcar, quanto no momento da viagem: motoristas, cobradores, fiscais e até mesmo os passageiros reclamavam de nós. Na época, eu me indagava se eles já haviam sido estudantes algum dia. Cansei de ser ignorado pelos motoristas quando dava sinal; perdi o número de vezes em que fui expulso do ônibus, fora a desconfiança dos fiscais sobre se realmente estaria indo para a escola. Somado à discriminação por ser estudante, nesse período escolar senti na pele as angústias que um garoto negro pode sofrer, tal como ser perseguido no shopping por ser um “elemento suspeito”.

Meu interesse pela disciplina de história surgiu quando eu estava na oitava série do ensino fundamental, no ano de 2005. Nessa época, com 15 anos de idade, eu já me interessava pela leitura, porém, era algo mais recreativo: como mangás, bíblia, quadrinhos, revista de games e assuntos gerais. A ferramenta que me ajudou a gostar mais dessa disciplina, foi um livro didático que abordava a história de forma mais lúdica. O nome da coleção que esse livro pertencia era a Nova História Crítica (figura 4).

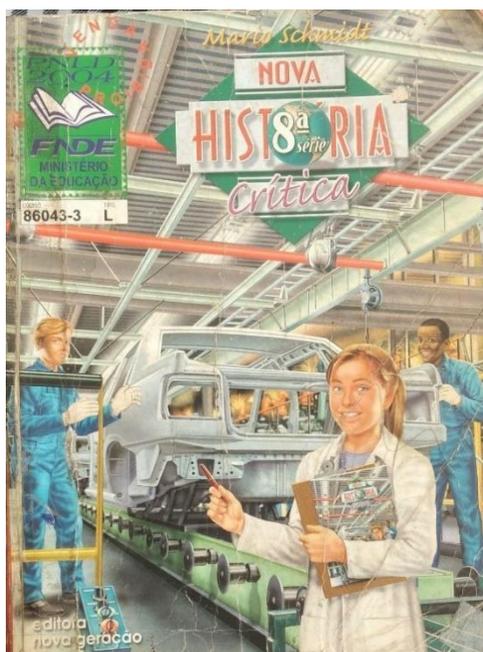


Figura 12 - Livro Nova História Crítica que usei na oitava série em 2005. Fonte: Arquivo Pessoal.

Esse livro iniciava os capítulos com algumas perguntas e análises diferenciadas que levava em consideração eventos atuais à época. Somado a esse livro didático - que marcou profundamente meus passos na vida escolar – eu tive um professor de história extremamente crítico, que nos fazia raciocinar sobre os acontecimentos históricos. Esse professor fazia longos discursos sobre a capacidade e potencial que deveríamos alcançar. Posso dizer que aquele foi um dos momentos cruciais na minha vida de estudante. A partir dali, ingressando no ensino médio, eu decidi que iria prestar vestibular para cursar licenciatura em história.

Vida adulta e a graduação em História

Meus anos do ensino médio, de 2006 a 2009, foram períodos muito conturbados pela questão do trabalho; cheguei a trabalhar em dois empregos. No ano de 2009, eu não estava mais conciliando os estudos com o trabalho e abandonei o Ensino Médio no terceiro ano. Nessa época, tive que ajudar nas despesas de casa diretamente. Somente em 2011, já com 21 anos de idade, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e consegui nota para entrar em uma Universidade Pública.

Nos meus anos como graduando na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), eu percebi que o curso de história não era tão empolgante como meu professor fazia ser nos anos de ensino fundamental, pois o professor transformava nossa aula em verdadeiras descobertas que nos envolviam nos temas discutidos. Entretanto, nas aulas do curso de história, foram poucas as ocasiões em que senti esse prazer.

Na graduação, além das aulas específicas do curso de história, eu também tive aulas voltadas a área da educação. Desde o início, eu gostei das aulas no Instituto de Educação; porém, algo que me marcou fundamentalmente nesse Instituto, foi o anseio de alguns professores para que nossa abordagem pedagógica, como educadores, fosse próxima dos alunos, que levassem em consideração seus saberes, suas visões, seus modos de vida baseado nos princípios defendidos por Paulo Freire (1989). Nesse momento, vi que a história que estava sendo contada dentro da graduação não era uma história que contemplava nossa realidade vivida.

Eu sempre me via afastado da realidade histórica discutida pelos professores: uma história branca, europeia, que só via os negros e as classes populares no momento de dominação. A gota d'água dessa percepção foi quando tive duas disciplinas chaves chamadas: Educação das Relações Etnicorraciais e História da África. Naquele momento, eu, como pessoa negra, oriundo das classes trabalhadoras da periferia do estado do Rio de Janeiro, comecei a me ver historicamente representado. Aquele foi o momento em que tive certeza de que queria ser educador, momento em que entendi qual deveria ser minha função, enquanto professor. Essas disciplinas abriram meus olhos para aquilo que deveria ser a base do ensino de história.

Essas disciplinas discutiam assuntos referentes à cultura popular, às contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação do Brasil, à história da África, às diversas formas de desenvolvimento tecnológico proporcionadas pelos povos africanos, à

centralidade da África no mundo antigo e suas marcas no mundo moderno, em particular na formação sociocultural brasileira.

Essas análises me fizeram perceber que o curso de história poderia ter uma base curricular decolonial (GROSFOGUEL, COSTA, 2016; QUIJANO, 2005; WALSH, 2013), ao invés de eurocêntrica, ou seja, buscar e consolidar uma perspectiva e uma prática pedagógica que não se baseasse apenas nos saberes europeus e ocidentais. Um exemplo disso foi relacionado à disciplina de História Antiga. Essa disciplina discutia sobre o mundo antigo. Contudo, o maior destaque nas aulas era para o mundo romano e grego: muito pouco se falava dos povos orientais e africanos. Nessa disciplina, a África, o berço da vida humana, foi reduzida ao “Oriente Próximo” e, quando se falou do Egito, as análises foram focadas para o Nilo, mas nada que se comparasse à demasiada importância dada às culturas ocidentais. Já a disciplina de História da África foi um contraponto total à disciplina História Antiga: ela me abriu os olhos para toda riqueza do continente africano e seus diversos povos, conhecimentos, cultura e pioneirismo em muitos saberes.

No aspecto macro, meu choque com outras abordagens pedagógicas e historiográficas foi relatado acima; porém, no aspecto micro, eu também tive gratas surpresas quando busquei, como educador, exercitar uma análise historiográfica que se aproximasse do aluno negro da Baixada Fluminense (figura 5), especificamente no Município de Nova Iguaçu, que foi o local onde nasci e fui criado. O mapa abaixo (figura 5) traz uma dimensão geográfica do município de Nova Iguaçu em relação ao município do Rio de Janeiro.



Figura 13 - Mapa da Baixada Fluminense e região metropolitana do Rio de Janeiro. Fonte: <https://www.ppgihd-open-lab.com/post/para-al%C3%A9m-da-capital>. Acessado em 12 jul. 2021.

O mapa acima ajuda a ilustrar as especificidades de se trabalhar com história da Baixada Fluminense: as dinâmicas geográficas dessa região são totalmente diferentes da região central do Rio de Janeiro. Os aprendizados referentes a essa região, eu adquiri durante um curso de extensão sobre a história da Baixada Fluminense. Meu processo de conhecimento e de busca do protagonismo histórico da Baixada Fluminense, ocorreu quando foi divulgado, em uma das aulas na graduação, um curso sobre a história da Baixada Fluminense. Logo, me interessei pelo tema e me perguntei: existe mesmo história na/da Baixada Fluminense? Esse questionamento surgiu, pois, mesmo fazendo curso de história em uma universidade na Baixada Fluminense, nunca havia lido nada a respeito na graduação.

Durante o curso de extensão sobre História da Baixada, tive muitos aprendizados. Esse curso foi ministrado por professores da Associação dos Amigos do Instituto Histórico de Duque de Caxias. O curso teve 4 encontros presenciais e, nessas aulas, foram incluídas algumas visitas de campo onde observamos, desde vestígios sambaquis até igrejas centenárias, em Caxias. Os professores discutiram sobre a pré-história na região, explanaram sobre a importância das Freguesias² na Baixada e dos seus rios para a

²Freguesia é a menor divisão administrativa no antigo Império Português. Essa nomenclatura era dada a uma povoação paroquiana.

escoação de produção agrícola do interior da capital federal. Foi discutido também sobre o avanço econômico gerado pela implementação do trem na região (OLIVEIRA, 2004; SOARES, 1962; PERES, 2000; MATTOS, 1977; SOUZA, 2000; COSTA, 2018).

O curso foi um complemento à minha graduação pois eu hoje conheço mais ferramentas que dialogam com os conhecimentos da região onde vivo. Mesmo sendo um curso breve, o que aprendi me deu forças para continuar buscando uma abordagem histórica mais regional possível, partindo de um local de fala decolonial, negra e periférico, é isso que busco nos meus estudos e pesquisas atualmente.

Outro curso que fiz que seguia essa mesma temática decolonial foi o curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cursei essa especialização nos anos de 2017 a 2018, no Instituto Federal do Rio de Janeiro, no campus da cidade de Nilópolis, na região da Baixada Fluminense. Os temas abordados nesse programa de pós-graduação discutiam sobre as particularidades e desafios da implementação da EJA para classe trabalhadora pobre e periférica. Com uma abordagem que via os alunos, como a parte mais importante da relação educacional. Esse curso, trouxe ferramentas e desenvolveu ainda mais minha abordagem pedagógica decolonial.

Penso que isso não seja importante apenas para mim ou para os estudantes na Baixada Fluminense, mas também para auxiliar os professores e demais educadores (outros profissionais da educação que atuam na escola, mas não especificamente na sala de aula) que estão na prática cotidiana, nos ambientes educativos escolares e que não se deram conta da importância dessa revisão/ressignificação de suas formações para processos educativos contextualizados nas vidas dos moradores da Baixada.

Atuação na educação no município de Seropédica

Dentre as minhas idas e vindas no mundo do trabalho, no ano de 2015, recebi um telegrama da prefeitura de Seropédica me convocando para me apresentar como inspetor de alunos da rede municipal e, desde então, sou funcionário público da rede municipal de educação de Seropédica. Do ano de 2017 a 2021, eu trabalhei em uma escola rural do município de Seropédica, com traços característicos de escola do campo. Esses traços que considero referentes às escolas do campo são: atividades pedagógicas relacionadas à horta escolar e ao manejo da terra e materiais didáticos voltados para a realidade rural.

A escola Pastor Gerson Ferreira da Costa está situada no bairro Boa Esperança, atende tanto estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental, quanto do segundo ciclo. Segundo estimativas do último censo escolar, a escola recebe mais de mil alunos diariamente (CENSO ESCOLAR, 2019). Nesses cinco anos em que trabalhei nessa unidade de ensino, eu observei que a comunidade no entorno da escola, além de ter algum passado com a realidade rural, sua maioria é negra. Esse fato, me fez pensar sobre como o corpo pedagógico pensa essa questão racial e rural na amplitude da comunidade escolar.

Pesquisa de dissertação e temas a serem abordados

Dessa forma, a partir da minha inserção profissional na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, resolvi torná-la um dos lugares dessa pesquisa, pois, além de discutirmos o currículo dessa unidade de ensino, fizemos também, uma análise da história da localidade onde essa escola está inserida. Assim, pretendemos analisar a presença/ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo dentro do projeto pedagógico dessa escola. Nos debruçaremos nessas Diretrizes, pois a escola pode/produz um apagamento da existência e do tratamento do racismo e, muitas vezes, não leva em consideração, dentro da sua proposta pedagógica, as Diretrizes das escolas do Campo (SILVA, 2011).

A Educação do Campo, como modalidade da Educação Básica, busca uma lógica de ensino que se diferencie da escola universalista e homogeneizadora, que ignora a especificidade das realidades rurais: daí a reivindicação de uma perspectiva educativa “diferenciada” (ARROYO, 2012). A Educação do Campo, surgiu a partir dos movimentos sociais do campo, que vêm buscando consolidar uma movimentação sociopolítica e cultural, por uma educação voltada para estas realidades dos sujeitos que moram e produzem sua sobrevivência a partir do seu trabalho no campo (CALDART, 2012).

Assim, este trabalho direciona seu olhar para a escola localizada no campo (ou área rural), pois esta se apresentou como, um espaço duplamente silenciado: seja pela questão do etnocentrismo da matriz branca europeia, seja pelo urbanocentrismo presente no currículo escolar. Nossa intenção é investigar como as questões relacionadas à

Educação do Campo e ao racismo são abordadas dentro do Projeto Político Pedagógico escolar.

Para entendermos a importância de um projeto emancipador para os alunos negros nas escolas do campo, temos que, antes de tudo, entender a trajetória histórica da diáspora africana no Brasil. Desde os primórdios da colonização do Brasil, a mão de obra negra escravizada foi engrenagem motriz para a saúde econômica do Brasil colonial (ALENCASTRO, 2000). Contudo, na maioria das vezes, quando estudamos os “ciclos” econômicos da história colonial, não conectamos que quem produziu toda a riqueza do ouro, açúcar e o café foram os escravizados vindos, coercitivamente, da África. Outro fator que pesa sobre a trajetória negra no território nacional, é que durante o regime escravocrata, chegaram a desembarcar no litoral brasileiro, cerca de três milhões e cento e oitenta e nove mil seres humanos para serem escravizados (SLAVE VOYAGES, 2021). Dentro desse contexto de laços estreitos com o continente africano, devemos perceber que, a Educação do Campo tem em seus fundamentos, a emancipação das massas excluídas; além disso, seus conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas devem estar mais próximos do educando possível (CALDART, 2012).

Dentro desse percurso, a Educação do Campo se volta para os sujeitos negros do campo, com o intuito de superar lógicas de inferiorização, afirmando-os como sujeitos de direito. Assim, a educação do Campo vai além de afirmar o camponês como sujeito de direito e buscar sua valorização cultural, histórica, social e política, e também compreende a diversidade etnicorracial do campo, pois ser negro ou não negro no campo faz diferença. Nesse sentido, ser negro e camponês, marca uma dupla marginalização histórica e contemporânea em âmbito político, socioeconômico e cultural, tendo a Educação do Campo o potencial e a necessidade de realizar essas reflexões e admitir as diferenças para a construção de identidade a partir de suas especificidades (FARIAS, FALEIRO, 2017).

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma o Projeto Político Pedagógico de uma escola do rural do município de Seropédica, aborda ou não, dentro de sua proposta pedagógica, as especificidades da Educação do Campo e das Diretrizes Etnicorraciais. Esse objetivo se torna importante, pois essa escola analisada fica dentro de uma comunidade negra e com forte história relacionada à agricultura.

Como objetivos específicos, realizaremos as seguintes ações: 1) pesquisar sobre o histórico da importância do continente africano e seus povos para consolidação do mundo ocidental/moderno; 2) investigar as relações positivas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; 3) analisar a estrutura educacional de Seropédica e seus municípios vizinhos da Baixada Fluminense; 4) Discutir sobre as ruralidades presentes no município de Seropédica, tanto no aspecto social quanto no educacional; 5) Analisar a realidade da abordagem da temática afro-brasileira e também das diretrizes da Educação do Campo em uma escola rural de maioria negra no município de Seropédica.

A presente pesquisa se divide em 3 capítulos. No capítulo 1, discutiremos sucintamente sobre o poder exercido pela Colonialidade na ocultação e apagamento da importância do continente africano para o mundo moderno, e as relações das questões etnicorraciais com a Educação do Campo. (ALENCASTRO, 2000); (MUNANGA, 1986), (BASTOS; BENITE, 2017); (NASCIMENTO, 2008); (CUNHA, 2010); (OBENGA, 1990); (MACHADO; LORAS, 2017); (HARRIS, 1993); (WEULERSSE, 1934), (FROBENIUS, 1938); (RANGER, 2010); (DAGET, 2010); (HUME, 1748); (KANT, 1993); (DIOP, 1974); (CALDART, 2012); (ALMEIDA; SANTOS, 2012); (MORAES, 2006); (FARIAS; FALEIRO, 2017); (SANTOS, 2012); (SANTOS, 2012); (SILVA, 1987); (BRASIL, 2004); (SILVA, 2011); (NETO, 2015); (FERNANDES, 2013); (GHEDIN, 2004); (SILVA, 2005); (OLIVEIRA, 2017); (CHAKRABARTY, 2000).

No capítulo 2, faremos uma breve análise sobre as origens históricas do município de Seropédica até os dias atuais. Discutiremos acerca da estrutura educacional do município frente às cidades vizinhas e analisaremos as ruralidades ainda presentes no município de Seropédica. (BRITO, 2017); (FRÓES, 2000); (RUIZ, 2014); (GUIMARÃES, 2011); (MARQUES, 2006); (IBGE, 2010); (COSTA, 2015); (SMECE, 2015); (IBGE, 2021); (OCDE, 2018); (TCE, 2020); (CASA FLUMINENSE, 2020); (TCE, 2019); (MEC, 2021); (OCDE, 2021); (GOLINSK; SOUZA; PONCIANO, 2009); (VIANNA, 2020); (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, 2021); (CEPERJ, 2021); (FROTA, et al. 2016); (OLIVEIRA; CAMPOS, 2021); (CALDART, 2000); (NASCIMENTO, 2008); (TRANSPARÊNCIA SEROPÉDICA, 2021); (QEDU, 2021); (ARAÚJO, 2012); (CAPUCHO, 2012); (ANDRADE; FILHO; FARIA, 2020).

No capítulo 3, nos debruçaremos sobre a realidade da abordagem da temática afro-brasileira e também das Diretrizes da Educação do Campo dentro da sala de aula no município de Seropédica. No que diz respeito às discussões curriculares relacionadas à educação do campo e às diretrizes afro-brasileiras, levaremos em consideração como o

assunto é tratado dentro do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal situada em uma área rural e de maioria negra.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021); (VIANNA, 2020); (QEDU, 2022); (PADILHA, 2002); (BRASIL, 1996); (LIMA, 2000); (INEP, 2022); (BRASIL, 2004); (BRASIL, 2002); (SMECE, 2015).

CAPÍTULO I

QUESTÕES ETNICORRACIAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, temos a intenção de discutir alguns temas referentes à história da África e à educação do campo e ao antirracismo. O primeiro subtópico desse capítulo 1 discutirá sobre as influências do colonialismo europeu no apagamento da história da África. O segundo tema debatido levará em consideração a importância das descobertas africanas para o desenvolvimento do mundo moderno. O subtópico intitulado: Educação do Campo e a Lei 10.639/03 como ferramentas de luta antirracista no currículo escolar; defende que as premissas da educação do campo andam de mãos dadas na luta contra o racismo, principalmente, no aspecto da emancipação das massas excluídas. Nesse capítulo, abordaremos também os entrelaçamentos entre a Educação do Campo e a Lei 10.639/03, defendendo que a Educação do Campo é a principal ponte da educação antirracista no contexto rural. No último subtópico desse capítulo 1, discutiremos sobre o papel do livro didático na luta antirracista. Na última parte desse capítulo, defenderemos uma abordagem não estigmatizada do povo negro dentro dos materiais didáticos escolares.

O poder do colonialismo na ocultação da importância da África

Como dito anteriormente, para entendermos a importância de um projeto emancipador para os alunos negros nas escolas do campo, temos que, antes de tudo, entender a trajetória histórica da diáspora africana no Brasil. Desde os primórdios da colonização do Brasil, a mão de obra negra escravizada foi engrenagem motriz para a saúde econômica do Brasil colonial (ALENCASTRO, 2000). Contudo, na maioria das vezes, quando estudamos os “ciclos” econômicos da história colonial, não é ressaltado que quem produziu toda a riqueza do ouro, açúcar e o café foram os escravizados vindos coercitivamente da África. Outro fator que pesa sobre a trajetória negra no território nacional, é que durante o regime escravocrata, segundo o banco de dados *Voyages: the*

*transatlantic slave trade database*³, chegaram a desembarcar no litoral brasileiro, cerca de três milhões e cento e oitenta e nove mil seres humanos para serem escravizados, o que corresponde a 36,7% dos africanos que vieram para as Américas (SLAVE VOYAGES, 2021).

Porém, a história dos africanos e afro-brasileiros, não se resume apenas ao período escravocrata. A composição de povos que originou a população brasileira, é marcada pela forte presença negra, e essa presença se percebe nos aspectos intelectuais e culturais brasileiros. Contudo, percebemos um esforço em apagar ou omitir toda a contribuição afro-brasileira presente na nossa cultura. Esse mesmo empenho é visto na tentativa de apagamento da participação dos povos africanos no desenvolvimento do mundo moderno. O professor Kabengele Munanga nos diz:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9)

No trecho acima, o professor Kabengele Munanga, explica que o apagamento da história africana fez parte de um projeto colonial de exploração e usurpação dos saberes e da força dos povos africanos. Essa tentativa de apagamento da história dos povos africanos é ainda mais notada quando nos deparamos com a consagrada imagem da “marcha do progresso humano” (Figura 6). Essa imagem ilustra o imaginário europeu sobre o desenvolvimento humano; além disso, essa figura está representada como correta na maioria dos livros didáticos.

³Voyages é um banco de dados de acesso livre da Emory University (EUA) em parceria com a University of Hull (Reino Unido), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e a Victoria University of Wellington (Nova Zelândia). Esse banco de dados reúne informações sobre milhares de viagens de navios negreiros que traziam os africanos para sofrer os horrores da escravidão nas Américas.

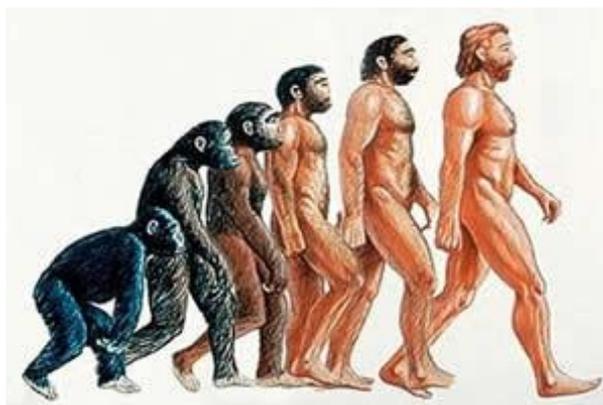


Figura 14 - Representação da Marcha do progresso humano. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/evolucao-humana.htm>. Acesso em 30 jun. de 2021.

Essa representação da marcha do progresso humano (Figura 4), baseada nas concepções de evolução e de progresso nas obras de Charles Darwin, tem influenciado fortemente a percepção de “progresso” no trabalho educativo escolar. Contudo, essa representação é totalmente excludente, pois nela não há espaço para a pessoa negra; simbolicamente, é entendido que, na marcha para o progresso, o homem negro não tem espaço (BASTOS; BENITE, 2017). Outro ponto que cabe na análise da imagem é que nela está subentendida que, na concepção eurocentrada de mundo, a população negra não tem história, nem ancestrais, pois nessa imagem não há negros.

Entretanto, discutir sobre a importância dos povos africanos para o desenvolvimento do mundo moderno é imprescindível, pois, quando falamos em mundo moderno, geralmente, nos referimos à cultura de origem europeia, grega e romana, que o colonialismo⁴ e seu legado vêm impondo aos outros povos do mundo como um modelo de civilidade. A suposta superioridade da cultura europeia é uma noção que a dominação, impõe de tal forma que, os próprios ex-colonizados tendem a internalizá-la. De acordo com essa noção, a civilização europeia representaria o estágio mais evoluído do desenvolvimento humano, o único que o progresso nos leva a uma vida de pleno regozijo. As culturas dos povos não europeus são consideradas atrasadas, primitivas e de pouca ou nenhuma contribuição para o progresso da humanidade. Apoiado nessa caracterização, criam-se estereótipos sobre esses povos e suas culturas; no caso dos povos indígenas americanos, prevalece a imagem do nobre selvagem; os asiáticos são identificados com a

⁴Colonialismo caracteriza -se a partir da organização de um profundo sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades pela ótica do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial (QUIJANO, 2007).

imagem do saber esotérico. Mas, dentre essas culturas, nenhuma é considerada mais atrasada que a Africana (NASCIMENTO, 2008).

A Importância da África para o Mundo moderno

Porém, contrapondo ao que o pensamento colonialista impõe, o continente africano tem participação ativa na formação do mundo moderno. A autor Henrique Cunha Junior (2010) nos diz:

Até o século 16 o desenvolvimento africano era superior ao europeu em várias áreas do conhecimento. Alguns conhecimentos técnicos e tecnológicos importantes foram desenvolvidos dentro do continente africano [...] Importantes conquistas na matemática, como a geometria e a teoria de sistemas dinâmicos, na astronomia e mesmo na medicina foram realizados na África. O teorema denominado como de Pitágoras, por exemplo, tem uma demonstração geométrica realizada na África e na China ao mesmo tempo. Outros desenvolvimentos, como a tecnologia do ferro, vieram de fora do continente, mas receberam considerável inovação nas mãos dos africanos. Tem-se a possibilidade de os africanos terem chegado a uma liga próxima à do aço antes do século 16. O aço ou ligas próximas só foram realizados na Europa no século 19. Os conhecimentos técnicos e tecnológicos tiveram sempre difusão por todo o continente africano devido às rotas de comércio entre os diversos países africanos e entre as diversas regiões do mundo antigo. As agriculturas tropicais tiveram grande desenvolvimento na África antes do século 16. Culturas como cana-de-açúcar, banana, café, algodão, arroz e amendoim eram bastante desenvolvidas em regiões africanas. Como também produtos como açúcar e tecidos. A tecelagem africana era exportada para a Europa no século 17, de países como o Congo e o Kano (CUNHA, 2010, 12,13).

O trecho supracitado, descreve várias faces do desenvolvimento tecnológico e intelectual dos povos que formam o continente africano. Várias técnicas e conhecimentos científicos que tiveram sua primeira descoberta na África e a partir da difusão desses conhecimentos dentro do continente africano, é que essas técnicas chegaram ao mundo europeu.

O pesquisador pan-africanista Théophile Obenga (1990)⁵ explica que a Grécia e Roma foram lapidadas pelo vasto conhecimento egípcio e africano, cultivados há longos anos. Machado e Loras (2017) explicam que a ciência egípcia influenciou Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Johannes Klepler, René Descartes e Isaac Newton. Além disso, a ciência matemática, atribuída ,muitas vezes, ao mundo europeu, foi desenvolvida e criada no continente africano. Uma das provas desse fato é o osso de Lebombo (figura

⁵ Théophile Obenga defende essa tese no seu livro; A filosofia africana no período faraônico: 2780 - 330 antes da nossa era.

7) que é considerado o artefato matemático mais antigo já encontrado no mundo, ele é datado a 35000 AEC. As ranhuras nesse osso, remetem a marcação do tempo e contagem numérica. Essa ferramenta matemática, foi encontrada na década de 1970 entre a África do Sul e a Suazilândia (MACHADO; LORAS, 2017).



Figura 15 - O Osso de Lebombo é o primeiro documento matemático do mundo. Fonte: <http://cnnba.blogspot.com/2013/07/o-osso-de-lebombo-mulheres-africanas-as.html>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

Ainda falando sobre a falsa justificativa colonialista de atraso intelectual dos povos africanos, trazemos ao debate as contribuições dos egípcios ao mundo moderno. O egiptólogo John Richard Harris (1993) explica que o legado do Egito⁶ para mundo moderno supera o que podemos ver em ruínas e ler nos livros. Ele explica, que os povos egípcios desenvolveram as bases das principais nações que as sucederam. Cheikh Anta Diop (1974) defende que os conceitos científicos e intelectuais do Egito, vão desde a sistematização de calendários avançados até profundos conhecimentos de medicina. O pesquisador Weulersse relata:

A África há muito permaneceu um mistério e, ainda assim [...] não foi ela porventura um dos berços da história? Um país Africano, o Egito, de milhares de anos de idade, ainda apresenta, praticamente intactos hoje, os monumentos mais veneráveis da Antiguidade. Numa época em que toda a Europa era apenas selvageria, quando Paris e Londres eram pântanos, e Roma e Atenas eram locais desabitados, a África já possuía uma civilização antiga no vale do Nilo; ela tinha cidades populosas, o trabalho de gerações no mesmo solo, grandes obras públicas, ciências e artes; ela havia já produzido deuses (WEULERSSE, 1934, p 11.)

O texto acima, destaca que os conhecimentos e técnicas desenvolvidas em solo africano foram conseguidos antes que as nações europeias fossem solidificadas ou tivessem se tornado potências. Esse entendimento sobre os povos africanos, se faz necessário, pois, o pensamento colonialista que tenta omitir a colaboração africana na modernidade, se mantém vivo, pautando, inclusive, a ética da escravidão na hipótese da

⁶ O pesquisador Cheikh Anta Diop defende amplamente em seu livro: A Origem Africana da Civilização de 1974, que a origem da civilização egípcia é negra e africana.

inferioridade congênita dos africanos (NASCIMENTO, 2008). O arqueólogo e etnólogo Leo Frobenius nos diz:

Europeus destruíram à medida que avançavam. Pois a nova terra da América precisava de escravos que a África oferecia: centenas, milhares, carregamentos inteiros de escravos! No entanto, o comércio de escravos pretos nunca foi um negócio seguro; este exigia justificativa; então eles fizeram do Negro metade-animal, um pedaço de mercadoria. Assim foi inventado o conceito de fetiche, como um símbolo da religião Africana. Fabricado na Europa! Quanto a mim, eu nunca em qualquer lugar na África vi nativos adorando fetiches. A idéia do "bárbaro Negro" é uma invenção Européia, que retornou e dominou a Europa até o início deste século (Frobenius, 1938).

Esse raciocínio descrito por Frobenius, foi propagado pelo colonialismo e era usado como uma das ferramentas para justificar a escravidão e, com isso, a vinda coercitiva de africanos para trabalhos forçados em todo mundo, inclusive para o Brasil (RANGER, 2010; DAGRET, 2010). Nesse contexto de justificativa a escravidão e bestialização dos povos africanos, o diplomata e filósofo escocês David Hume apresenta seu ponto de vista:

Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. Não há artesãos engenhosos entre eles, não há artes, não há ciência. Por outro lado, os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos alemães, os atuais tártaros, têm ainda algo de eminente entre eles, em sua coragem, forma de governo, ou alguma outra particularidade. Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (HUME, 1748, p. 252).

As palavras de Hume, caminham lado a lado com o pensamento colonialista eurocentrado. Sua fala desconsidera todas as descobertas já conhecidas - na época - das civilizações africanas; porém, para justificar a pilhagem dos conhecimentos africanos e de seu povo, foi necessário criar essa caricatura da África. O notório filósofo prussiano Immanuel Kant segue o mesmo raciocínio, vejamos:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo de grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da

plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por forma de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação as capacidades mentais quanto a diferença de cores. [...] Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, p.76, 77)

Na citação acima, o pensador Kant, deixa claro que o africano não possui nada para contribuir com a cultura humana e coloca, o branco europeu, como o detentor da racionalidade, por isso, preparado para civilizar outros povos que, no entendimento de pensadores, como Kant, são inferiores e, por esse motivo, precisam do europeu para se emanciparem.

Essas linhas narrativas que consideram a civilização humana, um atributo exclusivo do Mundo Ocidental foram propagados ao longo dos séculos. A ciência ocidental construiu variedades de teses e argumentos, que aparentemente comprovariam que os africanos eram criaturas inferiores e incapazes de criar civilizações. Entretanto, pesquisas atuais, confirmam que a humanidade nasceu na África, e que também os negros africanos, estão entre os primeiros a construir civilizações humanas (NASCIMENTO, 2008). O pesquisador Cheikh Anta Diop (1974) defendeu e comprovou em suas pesquisas que a vida humana teve seu nascedouro em território africano, ele nos diz:

As evidências científicas indicam, em resumo, que a evolução humana se iniciou na África há cerca de 5,5 milhões de anos. Entre quatrocentos mil e quinhentos mil anos atrás, o Homo erectus, ser humano, arcaico, saiu da África e migrou em direção à Ásia e à Europa. Foi, então, extinto e não deixou descendentes. O homem moderno, Homo sapiens sapiens, surgiu na África há aproximadamente duzentos mil anos e, cerca de cem mil anos depois, em uma segunda onda migratória, povoou a Eurásia e chegou às Américas. O homem branco começou a evoluir na Europa entre quarenta mil e vinte mil anos atrás. Podemos concluir, portanto, que durante cinco milhões de anos, até o fim do período glacial na Europa há cerca de quinze mil anos, os negros africanos povoaram o mundo, exportando sua influência cultural, sua indústria e suas invenções (DIOP,1974).

Como vimos acima, Cheikh Anta Diop (1974), explica que, além do ser humano ter surgido na África, foi de lá que ele levou seus saberes e sua cultura para o restante do mundo que ainda iria surgir. Ou seja, todo o pensamento colonialista que via os africanos como seres desprovidos de capacidade de intelectual cai por terra quando nos debruçamos nos trabalhos do professor Cheikh Anta Diop. Porém, esse pensamento colonialista, que vê o continente africano como um lugar habitado por tribos primitivas e arcaicas, permanece atualmente na cultura racista existente no Brasil (NASCIMENTO, 2008).

Além do que já foi exposto, é necessário destacar que essa cultura racista, cultivada a centenas de anos no Brasil, deixou marcas profundas na sociedade brasileira, uma dessas marcas é a estigmatização da pessoa negra. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2002), discute sobre identidades forjadas com o intuito de estigmatizar e inferiorizar a pessoa negra. Nesse estudo, a autora destaca que essa identidade estereotipada do negro vem sendo construída desde o período colonial.

Educação do Campo e a Lei 10.639/03 como ferramentas de luta antirracista no currículo escolar

Dentro do contexto de uma educação não estigmatizadora e libertadora, iremos discutir agora sobre a Educação do Campo (EC). Devemos perceber que a Educação do Campo tem, em seus fundamentos, a emancipação das massas populares rurais excluídas; além disso, seus conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas, devem estar o mais próximo possível da realidade do educando (CALDART, 2012). Outro ponto importante a relativo à EC, é que a escola do Campo não deve ser entendida como uma “adaptação” do modelo da escola da cidade, ou um modelo menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica. (ALMEIDA; SANTOS, 2012). Nesse sentido, a EC tem como obrigação levar às suas práticas pedagógicas questões relativas à terra e ao debate racial.

Para compreendermos a importância e as características da Educação do Campo para os povos do campo, traremos o estudo de Moraes (2006), que defende que a educação do campo deve estar compromissada com a emancipação social e humana dos povos do campo. Segundo ele, suas práticas pedagógicas e currículo não deveriam se distanciar dos anseios e da realidade do campesinato. A Educação do Campo busca outra lógica de ensino que difere da escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da realidade social dos povos do campo.

Nesse percurso, a Educação do Campo se volta para o sujeito negro do Campo como intuito de superar lógicas de inferiorização, afirmando-os, como sujeitos de direito. Assim, a Educação do Campo vai além de afirmar o camponês como sujeito de direito e buscar sua valorização cultural, histórica, social e política: vai também compreender a diversidade etnicorracial do Campo, pois ser negro ou não negro no Campo faz diferença (FARIAS, FALEIRO, 2017).

Nesse sentido, ser negro e camponês, marca uma dupla marginalização histórica e contemporânea em âmbito política, socioeconômica e cultural, tendo a Educação do Campo o potencial e a necessidade de realizar essas reflexões e admitir as diferenças para a construção de identidade a partir de suas especificidades (FARIAS, FALEIRO, 2017).

Nesse contexto, a racialização das relações sociais do Campo surge como mais uma dimensão de dominação no contexto agrário. Esse movimento de resistência, identificado como: quilombola, “caminha na desconstrução da inferioridade que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude” (FERREIRA, 2012). Nesse contexto, a luta antirracista do movimento negro brasileiro permite compreender a luta quilombola como interseção entre o antirracismo e a luta pela democratização do acesso à terra (SANTOS, 2012).

Dentro dessas especificidades, temos que observar, o compromisso da Educação do Campo com a sua comunidade. Silva (1987) destaca que a escola do Campo deve se atentar ao meio em que está inserida. Dessa forma, Silva questiona sobre o currículo escolar em escolas do campo, com maioria negra. Ela discorre sobre os riscos da aplicação de um currículo escolar que reforce a submissão dos povos do Campo. A autora destaca ainda que, se tratando de comunidades rurais negras, a escola tem um papel fundamental na emancipação e conscientização da comunidade escolar. Nesse aspecto, a pesquisadora Silva (1987) defende que um currículo homogeneizado, não contempla esses sujeitos, pois eles possuem necessidades curriculares específicas das populações rurais negras.

Nesse contexto de necessidades curriculares específicas para as comunidades rurais, de maioria negra, a aplicação da Lei 10.639/03, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. Passa a ser identificada como uma importante ferramenta. E a Educação do Campo é um âmbito em que essa Lei pode contribuir para a defesa da educação antirracista no contexto rural.

Conforme discutido anteriormente, a Educação do Campo, busca a emancipação dos povos do campo. Ela trabalha no intuito de superar abordagens que simplificam e inferiorizam os sujeitos rurais. Assim, a educação do Campo, vai além de afirmar o camponês como sujeito de direito e buscar sua valorização cultural, histórica, social e política, mas também, compreender a diversidade etnicorracial do campo, pois ser negro ou não negro no campo faz diferença (FARIAS, FALEIRO, 2017).

Nesse contexto, andando de mãos dadas com as concepções gerais da Educação do Campo, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Figura 8) que organizam a aplicabilidade prática da Lei 10.639/03.

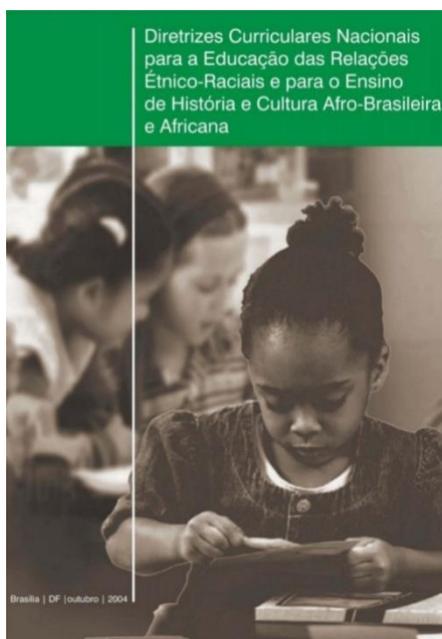


Figura 16 - Manual de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Etnicorraciais. Fonte: Arquivo Pessoal.

Essas Diretrizes andam de mãos dadas com a postura contra hegemônica da Educação do Campo. Vejamos a citação abaixo dessas Diretrizes:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p.16).

A citação acima, destaca a importância de uma abordagem que valorize a contribuição negra nos mais variados aspectos da sociedade. Isso é importante, pois, na educação brasileira, o ensino escamoteado da África pode contribuir para a desintegração psicológica dos estudantes afrodescendentes (MACHADO; LORAS, 2017).

Tendo em isso em vista, temos que destacar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira, pois, essas diretrizes recomendam, explicitamente, a luta contra o racismo e a discriminação racial. Silva (2011) destaca que:

É um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias, ver-se representado com a sua pele negra, sem estereótipos inferiorizantes a ela atribuídos, em interação, sem hierarquias, com as demais raças/etnias e usufruindo dos direitos de cidadania [...] (SILVA, 2011, p. 98).

O trecho supracitado, destaca a importância de uma representação saudável da pessoa negra dentro do currículo escolar. Descolonizar os currículos escolares, reflete as concepções discutidas sobre a Educação do Campo. Os autores Farias e Faleiro (2017), afirmam que, um dos compromissos da educação do campo é superar as concepções inferiorizantes de ser negro e camponês e “buscar estratégias para se pensar na potencialização da identidade negra e camponesa, entendendo seus diálogos e suas especificidades” (FARIAS, FALEIRO, 2017, p. 306).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012), entende também que é preciso buscar estratégias para potencializar a identidade negra dentro do currículo escolar. Ela enfatiza que esse processo de descolonização curricular, se refere ao trato da questão etnicorracial na escola e na teoria educacional, proporcionada pela Lei 10639/03 que introduziu - jurisprudencialmente - o ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

Ou seja, nesse aspecto, o currículo escolar das escolas do Campo deveria andar ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, o currículo das escolas do Campo sofre também com os interesses do currículo voltado para o capitalismo agrário.

O modelo capitalista agrário defende que a formação educacional dos jovens rurais se articule com a competição e a eficiência produtiva, com o foco para o mercado de trabalho. Em contrapartida, o modelo que a escola do campo defende que as práticas pedagógicas sejam guiadas pela cidadania, pelo conhecimento crítico e científico. Além disso, a formação camponesa entende o mundo do trabalho como um processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem estar dos seres humanos (NETO, 2015, p. 25, 26). O autor Bernardo Mançano Fernandes analisa:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos

movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES apud CAVALCANTE, 2013, p. 122).

Como vimos na citação acima, a educação do campo é construída pelos movimentos sociais do campo e se opõe aos grupos burgueses que visam homogeneizar o currículo escolar do campo, ocultando a história dos povos negros e afro-brasileiros. Nesse contexto, o autor Ghedin (2004) defende que, para se buscar um currículo escolar voltado para os estudantes do campo, precisamos entender que o currículo é resultado de disputas de poder contra grupos hegemônicos que detêm controle ideológico, econômico, político e sociocultural da sociedade. Isso nos possibilita entender que o currículo escolar construído, baseado na realidade histórica e cultural do ambiente onde a escola se encontra inserida, atua, favoravelmente, na transformação da realidade; caso contrário, o currículo do campo se torna apenas local de disputa de interesses burgueses, deixando de lado a luta antirracista (GHEDIN, 2004).

Esse entendimento contribui para defesa de um processo educacional atento às diferenças culturais, que são assumidas no cotidiano escolar no processo histórico da própria sociedade. Dentre os locais onde esse processo educacional antirracista da educação do campo deveria ocorrer, vemos a escola. O ambiente escolar é um espaço privilegiado que pode provocar a resistência antirracista e criar novas possibilidades de transformação da realidade vivida cotidianamente, podendo servir para alterar atitudes e pensamentos racistas dos estudantes, professores e demais sujeitos participantes da comunidade escolar.

Esse movimento deve-se tornar efetivo: não somente para atender à Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas, sobretudo, por marcar um novo processo educacional atento ao caráter político que as diferenças culturais vão assumindo no cotidiano escolar e no processo histórico da própria sociedade. Esse novo processo educacional baseado nas EREER, pode ser usado dentro dos materiais didáticos. Discutiremos esse ponto no tema a seguir.

O Papel do livro didático na luta antirracista

Um espaço no âmbito escolar que pode contribuir para essa construção/reconstrução sem estereótipos da pessoa negra é o livro didático. A autora Ana Célia da Silva (2011), defende que os efeitos de uma abordagem não estigmatizada

e não preconceituosa do povo negro pode contribuir para a construção da autoestima e autoconceito do estudante negro, para a aceitação e integração com os estudantes pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que, a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a auto rejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado.

Um exemplo de uma abordagem didática estigmatizada, está na imagem abaixo (Figura 9). Nessa ilustração, vemos um homem negro sendo açoitado pelo capataz e uma multidão de pessoas negras assistindo, passivamente. Na maioria dos casos, esse tipo de tortura era feito quando um africano escravizado se rebelava contra as autoridades do sistema escravista. Essa pintura de Debret (Figura 9) é muito comum nos livros didáticos de história; porém, essa ilustração favorece a humilhação e o escárnio da pessoa negra.

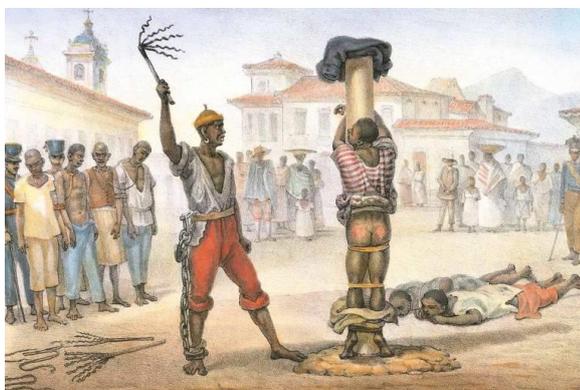


Figura 17 - "Aplicação do Castigo do Açoite". Pintura do francês Jean-Baptiste Debret.
Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/07/exposicao-de-tela-sobre-tortura-a-escravos-provoca-crise-em-orgao-paulista.shtml>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

A passividade retratada nessa imagem nega todas as lutas da população negra contra as violências vividas. Ao invés de uma imagem que retrata a submissão e passividade, poderia ser inserido nos livros didáticos uma imagem de luta pela liberdade e livre organização do povo negro. A título de exemplo, temos a ilustração abaixo (figura 10).

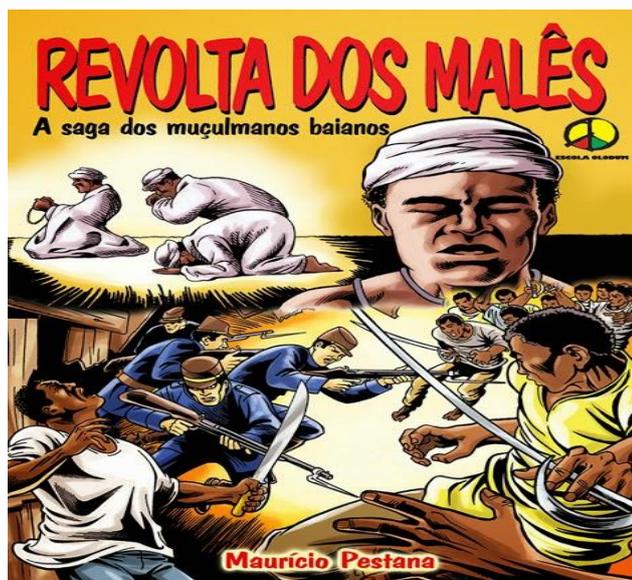


Figura 18 - A Revolta dos Malês (1835), foi o maior levante de africanos escravizados da história do Brasil no período colonial. Fonte: <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2016/02/revolta-dos-males.html>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

Nessa ilustração (figura 10), temos um contexto de insurgência africana, assim como na figura 9, porém, ao invés da passividade, da humilhação e do escárnio, nessa representação vemos retratadas a resistência, a organização, a fé e a cultura dos povos africanos. Esse é um exemplo de uma abordagem didática não estigmatizada fundamentadas na Lei 10.639/03. Esse deve ser o principal objetivo dos livros didáticos quando forem representar a pessoa negra e sua cultura.

Nesse contexto, o livro didático fundamentado na Lei 10.639/03, pode ser uma importante ferramenta de combate ao racismo presente no ambiente escolar, a pesquisadora Ana Célia da Silva (2005) nos diz:

A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade. Corrigir o estigma da desigualdade atribuído às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são numerosos os que contribuem para atingir esse objetivo (SILVA, 2005, p.33).

O trecho citado acima, defende que quando os materiais didáticos desconstroem estereótipos e não colocam a população negra em locais de estigmatização, contribuem para uma escola e sociedade menos discriminatória, ajudando na diminuição de práticas racistas.

Entretanto, pelo fato de estarmos discutindo sobre uma população negra e campesina, estamos tratando, nesse caso, de uma população duplamente marginalizada pelo currículo escolar vigente. E um material didático voltado para esse público, deve

colaborar para a descolonização curricular dos conteúdos inseridos nesses livros. A pesquisadora Rosana Medeiros de Oliveira nos explica:

A colonialidade manifesta-se de diversas formas nesses livros, desde a manutenção da objetivação dos povos africanos escravizados no Brasil até os modos eurocentrados de fazer história e de eleger/selecionar o que é literatura. Pressupõe a universalidade da experiência euro-ocidental, em que a visão etnocêntrica e paroquial da história europeia torna-se referência da história, do tempo, da experiência humana (Dussel, 2005). A pluriversidade de saberes e experiências é guetizada (transformada em tradicional, folclórica ou pré-moderna) ou silenciada, e a especificidade histórico-cultural europeia é tomada como superior e padrão. A pretensão de superioridade dos saberes produzidos na Europa (e seus prolongamentos bem-sucedidos) é um aspecto importante da colonialidade do poder, assim como a paralela subalternização dos outros saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização (Grosfoguel, 2009). A descolonização dos enunciados e visualidades é um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças[...] (OLIVEIRA, 2017, p.16).

O texto supracitado discute sobre a abordagem eurocêntrica nos livros didáticos. A autora defende que, na maioria das ocasiões, a narrativa apresentada nesses materiais didáticos desconsidera os saberes tradicionais, folcloriza culturas ancestrais e também superestima os saberes eurocêntricos, em detrimento dos conhecimentos populares afrodescendentes. Entretanto, para termos uma abordagem que não estigmatize os povos negros do campo, é fundamental que os livros didáticos tenham uma abordagem curricular que inclua os povos do campo, desenvolvendo uma narrativa que apresente as massas subalternizadas, como agentes de mudança (CHAKRABARTY, 2000).

Para finalizar, entendemos que para descolonizar o livro didático de educação do Campo implica uma “mudança em suas imagens e retóricas euro-ocidentais que possa dar a ver os modos diversos de subalternização e os saberes que têm sido silenciados, caracterizados por outras formas de relacionar-se com a terra e de habitar o planeta” (OLIVEIRA, 2017, p. 30).

Esse capítulo se propôs a discutir, inicialmente, as marcas deixadas pelo processo colonizador que tentaram apagar a história da África e seu povo. Nossa discussão subsequente nesse texto, exaltou e identificou a importância da África para consolidação do mundo moderno. Destacamos as descobertas e saberes produzidos no território africano que foram levados para todos os cantos do mundo.

Seguindo a lógica emancipadora de educação para massas excluídas, o terceiro subtítulo desse capítulo 1, defende que as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares devem estar de acordo com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, essa

parte do trabalho destaca a importância da escola do campo, é estar atenta ao meio em que ela atua. Esse subtópico, defende os entrelaçamentos entre a Educação do Campo e a Lei 10.639/03, entendendo que tanto a EC quanto a Lei 10.639/03 formam pedagogias de combate ao racismo e disputam território com o currículo hegemônico colonialista. No último subtópico do capítulo 1 intitulado: O papel do livro didático na luta antirracista, buscamos mostrar como uma abordagem não estigmatizada e preconceituosa dentro do livro didático pode contribuir positivamente para autoestima do aluno negro.

Nesse contexto de descolonização dos saberes, o próximo capítulo se encarregará de traçar uma breve introdução a respeito da história do território de Seropédica. O capítulo dois discutirá também, sobre a estrutura educacional de Seropédica e seus laços sociais e históricos com a questão agrária.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO EM SEROPÉDICA E SEU CONTEXTO RURAL

Nesse capítulo, faremos um breve apanhado histórico da cidade de Seropédica e discutiremos acerca dos aspectos educacionais e sobre as ruralidades ainda presentes em Seropédica. O primeiro subtópico, se debruçará em traçar uma linha histórica do território, hoje, conhecido como Seropédica, destacando a importância negra e as atividades rurais para região.

A segunda temática, apresentada nesse capítulo, se empenha em analisar as estruturas educacionais de Seropédica e seus vizinhos. Esse esforço é feito no intuito de entender a realidade educacional da cidade frente aos municípios vizinhos.

O terceiro subtópico, tem o interesse de trazer as ruralidades que ainda habitam no cotidiano da cidade. Discutiremos sobre a importância dos assentamentos para o povoamento da cidade e sobre a relevância econômica das atividades agrícolas.

O quarto subtópico, se debruça sobre as ruralidades presentes na educação de Seropédica. Esse subtópico, destaca a diminuição de vagas ofertadas nas escolas rurais, mesmo essas escolas representando o maior número de vagas na rede pública municipal.

Breve histórico e características gerais do território seropedicense

Antes de caracterizarmos nosso campo de pesquisa micro – a escola onde atuaremos nos debruçará, brevemente, sobre algumas particularidades históricas e sociais importantes sobre o município de Seropédica, cidade onde a escola está situada.

Antes da ocupação da Coroa portuguesa no território brasileiro, toda a região onde, hoje, está situada a Baixada de Fluminense era lar de diversos povos indígenas. Essa região, desde o século XVI, foi propriedade da Fazenda Real de Santa Cruz. Esse empreendimento jesuíta, com o auxílio da mão de obra africana escravizada, explorou uma vasta porção de terra, por meio da atividade agrícola (BRITO, 2017).

Contudo, com a expulsão dos jesuítas, por parte da Coroa portuguesa no século XVIII, o território onde hoje está localizado o município de Seropédica⁷ (figura 11) passou

⁷ Nesse período histórico - mais precisamente no século XIX - o que viria ser o município de Seropédica era conhecido como Nossa Senhora da Conceição do Bananal (FRÖES, 2000).

a pertencer ao segundo distrito da Vila de São Francisco Xavier, de Itaguaí, atual município de Itaguaí (FRÓES, 2000).

Mesmo depois dessas mudanças administrativas, a região continuou dependendo das atividades agrícolas, baseada na exploração de escravizados africanos. O autor Ricardo Muniz de Ruiz (2014), destaca que a população dessa região era constituída em 65% de negros escravizados no século XIX. O mapa abaixo (figura 11) ilustra a distância da Vila de São Francisco Xavier de Itaguaí e seu distrito de Nossa Senhora da Conceição do Bananal, vejamos o mapa:



Figura 11 – Mapa de 1848 apresentando os territórios de Vila de São Francisco Xavier de Itaguaí e Nossa Senhora da Conceição do Bananal. Disponível em: <<http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/432526>> Acesso em 01 Out de 2020.

Nesse mapa, podemos observar que a região circundada de vermelho se refere à Vila de São Francisco Xavier de Itaguaí; já a região circundada de amarelo demarca a localidade de Nossa Senhora da Conceição do Bananal. Em azul, como podemos ver na legenda, é realçado o caminho usado para se chegar a São Paulo.

Com o passar do tempo, a localidade de Nossa Senhora do Bananal foi ganhando autonomia e relevância na região e deixou de ser apenas um segundo distrito da cidade de Itaguaí e se tornou uma cidade independente, com o nome de Seropédica, que faz referência ao pioneirismo do município na produção de seda.

Partindo para discussão sobre os aspectos contemporâneos do Município de Seropédica, podemos notar, que o município é reconhecido pela presença do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em seu território, e também, por abrigar

duas relevantes empresas agrícolas - a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Agrobiologia) e a Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (PESAGRO-RIO).

Ele sofreu enormes transformações estruturais ao longo do tempo. Dentre elas, temos a criação da BR-465 (antiga rodovia Rio-São Paulo) que corta seu território, a abertura da rodovia Rio-Santos e o Arco Metropolitano que mudou o cenário, facilitando o deslocamento entre diversos municípios próximos (GUIMARÃES, 2011).

Soma-se a essas obras de infraestrutura, o enorme Aterro sanitário construído na cidade que recebe resíduos de várias partes do Estado do Rio de Janeiro (GUIMARÃES, 2011). Além desse aterro, Seropédica tem outro fator de degradação da fauna e a flora que são os grandes areais, que vem crescendo desenfreadamente na região e que podem afetar o aquífero Piranema (MARQUES, 2006).

Se tratando dos aspectos demográficos, Seropédica se mantém como uma região com maioria negra: segundo o último censo demográfico, 55% dos cidadãos seropedicenses são negros (IBGE, 2010). Algo que conecta a intensa presença de negros nesse espaço é a histórica contribuição dos trabalhadores africanos escravizados nas fazendas da região que foram deixando descendentes, até os dias atuais (COSTA, 2015). Contudo, esses descendentes, ainda sofrem com as mazelas estruturais que assolam Seropédica e a Baixada fluminense como um todo, observemos a citação:

ao longo da sua história [a Baixada fluminense], caracterizou-se pela deficiência infraestrutural, populações carentes e abandono pelo poder público e por trazer em seu bojo contrastes sociais, culturais, políticos e econômicos próprios a uma sociedade de classe de padrão periférico e inserção subordinada como a brasileira” (SILVA, 2010).

A citação acima, identifica dificuldades existentes em alguns territórios da Baixada fluminense. Essas deficiências também estão presentes no município de Seropédica, em especial no aspecto educacional, como veremos a seguir. A partir dessa pequena explanação referente aos aspectos sociais e históricos de Seropédica, focaremos agora no campo educacional do município destacando suas similaridades e diferenças com seus municípios vizinhos.

Análise educacional da cidade de Seropédica frente a seus municípios vizinhos

O sistema de ensino público do município de Seropédica é constituído por 42 escolas da rede municipal, 1 Centro de Referência de Educação Inclusiva – CREI, 1 Centro de Referência de Alfabetização – CRAF. Toda a rede municipal pública, atende a mais de 13 mil quatrocentos e setenta e sete alunos, matriculados dentro das turmas de berçário até as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (QEdu, 2021) (SMECE, 2015).

Comparado a seus municípios limítrofes, Seropédica não possui uma estrutura educacional tão robusta quanto eles, excetuando o município de Paracambi. Entretanto, Paracambi possui uma população de 53.093 habitantes, enquanto Seropédica abriga uma população de 83.841 (IBGE, 2021). Vejamos no gráfico abaixo, um recorte das dimensões educacionais mais relevantes do ensino fundamental dos municípios vizinhos a Seropédica:

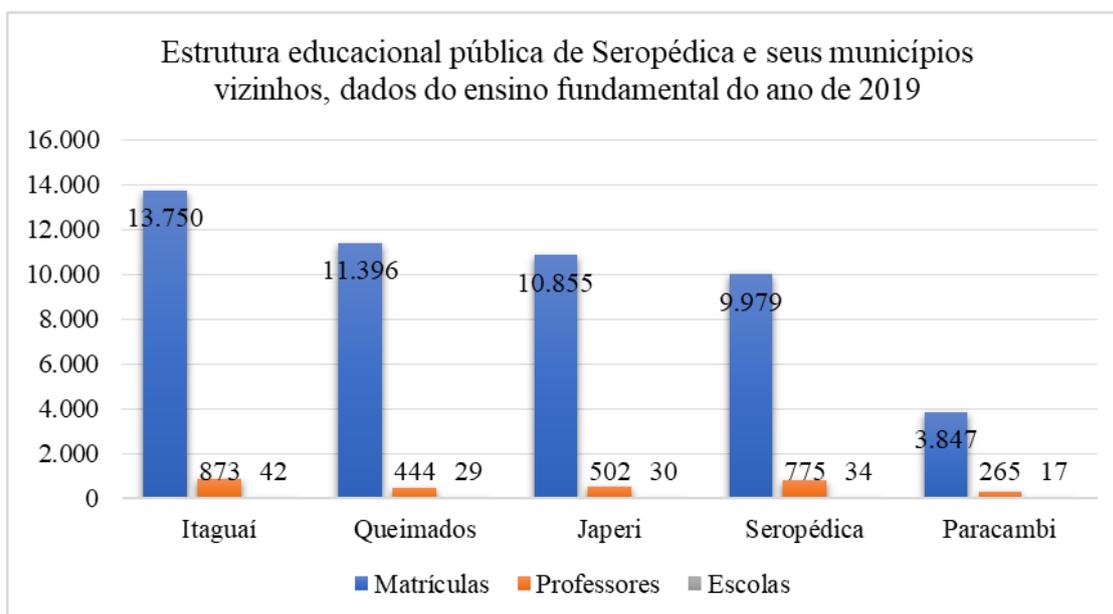


Gráfico 1- Estrutura educacional pública de Seropédica e seus municípios vizinhos, dados do ensino fundamental do ano de 2019 (TCE, 2020).

Nesse gráfico, levamos em consideração três pontos fundamentais para entendermos a dimensão da estrutura educacional de um município. Esses três pontos são: número de alunos matriculados; o total de professores à disposição da secretaria de educação desses municípios e a quantidade de escolas na rede municipal.

Como podemos observar no gráfico acima, a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte de Seropédica (SMECE), possui o segundo menor número de alunos matriculados em sua rede de ensino fundamental público, quando comparado às cidades vizinhas⁸. Como dito anteriormente, entre as cidades em seu entorno, Seropédica possui a segunda menor rede de ensino, se levarmos em consideração apenas, o número de alunos matriculados. Ela apenas supera o município de Paracambi, nesse quesito; porém, esse município, possui uma população sessenta, por cento, menor, que a de Seropédica. Entretanto, se levarmos em consideração os fatores listados no gráfico (Gráfico 1) referentes ao número de professores e escolas, veremos que, Seropédica se destaca sendo o segundo município com o maior número de estabelecimentos de ensino e de professores, ficando atrás apenas do município de Itaguaí que tem população bem maior de 134.819 mil habitantes enquanto Seropédica possui 83.092 mil habitantes (IBGE, 2021).

Continuando a levar em consideração dados quantitativos da estrutura educacional pública de Seropédica e seus municípios vizinhos, vejamos o gráfico abaixo (gráfico 2):

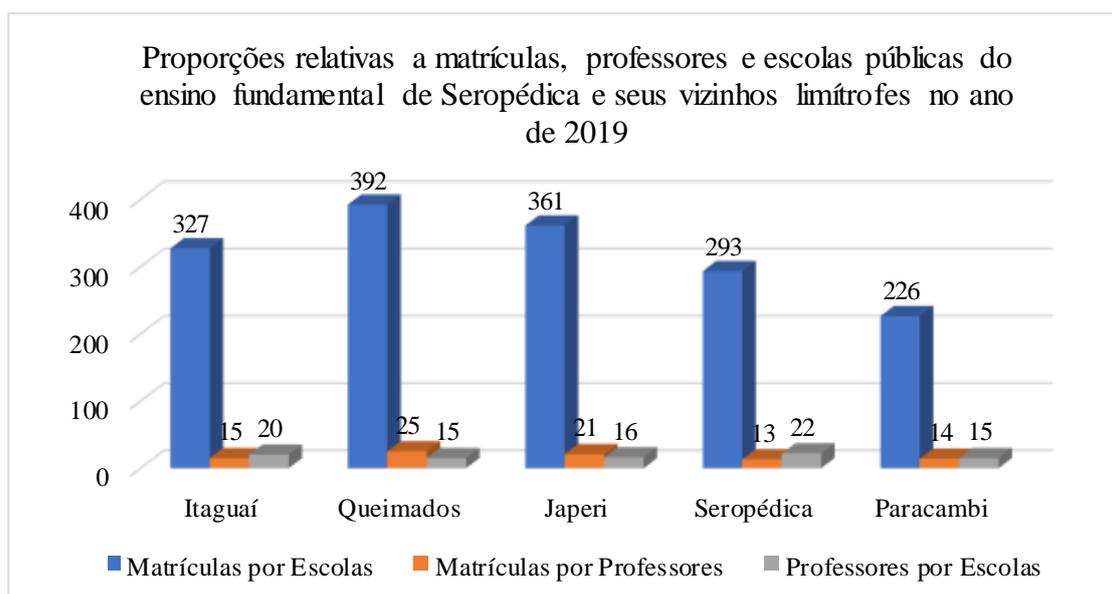


Gráfico 2- Proporções relativas a matrículas, professores e escolas públicas do ensino fundamental de Seropédica e seus vizinhos limítrofes no ano de 2019 (TCE, 2020).

⁸ Não incluímos no gráfico outros dois municípios fronteiros a Seropédica, as cidades do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. A não inclusão dessas cidades se deve ao fato de que suas populações e demandas educacionais são múltiplas vezes maiores que esses municípios de médio e pequeno porte analisados nos gráficos.

Esse gráfico (gráfico 2) se baseia na divisão entre matrículas por escolas, matrículas por professores e professores por escolas. Detalhando a divisão equitativa da coluna referente a matrículas por escolas, devemos entender que quanto mais bem distribuída a quantidade de alunos por escolas e, conseqüentemente por salas de aula, menor a chance de encontrarmos ambientes escolares superlotados que dificultariam o trabalho do professor e a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos (OCDE, 2018). Nesse aspecto, os municípios com a menor densidade de alunos por escolas são Paracambi e Seropédica. Os municípios com maior densidade escolar por matrículas são Queimados, Japeri e Itaguaí; porém, comparativamente a esses dois municípios, Itaguaí tem uma rede de ensino fundamental pública com aproximadamente 6 mil matrículas a mais que Queimados e Japeri (TCE, 2020). Ou seja, levando em consideração a divisão equitativa de matrículas por escola, os municípios de Queimados e Japeri possuem as escolas mais lotadas, entre os municípios vizinhos a Seropédica.

Levando em consideração a divisão equitativa de matrículas por professores (gráfico 2), queremos entender além da estrutura física desses municípios. Nos dispomos a entender, nessa análise gráfica, a sobrecarga de professores em relação à quantidade de alunos e, como vemos no gráfico (gráfico 2), todos os municípios estão abaixo de 25 alunos por professores ou turmas que, segundo a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), pode ser, um fator que aumente a qualidade do ensino.

Segundo essa organização internacional, no Brasil, é urgente a redução do quantitativo de estudantes em sala de aula, a contratação de mais professores, para que, com isso, possa haver, um maior alívio na carga horária de ensino do professor, ampliando o tempo que ele passa preparando aulas, ou em atividades de desenvolvimento profissional, para que a qualidade de ensino melhore (OCDE, 2018). Nesse caso, os municípios citados no gráfico oferecem um ambiente de sala de aula menos congestionado, que no resto do país, pois, segundo a OCDE, a média no país é de 37 alunos por sala de aula (OCDE, 2018).

Na divisão equitativa de professores por escolas, no gráfico (gráfico 2) é apresentado que as escolas com a melhor média de professores, por escolas, são respectivamente: o município de Seropédica com 22 professores por escolas, Itaguaí com 20 professores, Japeri com 16 professores, Paracambi e Queimados possuem 15 professores por escolas. Porém, como a densidade de matrículas por escolas em Queimados é maior do que a de Paracambi, consideramos que o município de Queimados

tem a pior distribuição de professores por escolas, pois, suas escolas são mais lotadas quando comparadas a Paracambi.

Levamos em consideração, nessas análises gráficas (gráficos 1 e 2), apenas o ensino fundamental, pois, além de ele representar o ciclo escolar básico de maior duração (nove anos), ele também abarca a maior parte das matrículas de estudantes nesses municípios: em Itaguaí são 78% das matrículas no ensino fundamental; em Queimados 54%; em Japeri 84%; em Seropédica 84 e em Paracambi 79% das matrículas (TCE, 2020).

Por meio desses gráficos (gráficos 1 e 2), tentamos dimensionar o tamanho da estrutura educacional de Seropédica em relação a seus municípios vizinhos. Nessa análise gráfica, tentamos entender, o ambiente educacional no qual Seropédica e seus vizinhos estão inseridos. Nessas análises gráficas, percebemos que a secretaria de educação do município de Seropédica possui uma estrutura física, tão robusta ou melhor, se compararmos a seus vizinhos limítrofes. Em relação à densidade de matrículas e professores, vemos que Seropédica é o segundo melhor município entre os analisados, pois, possui um quantitativo de matrículas por escolas abaixo dos 300, só perdendo para Paracambi.

Em relação a matrículas por professores e a relação entre professores por escolas, entre os cinco municípios analisados, Seropédica é o que possui os melhores números. Como analisamos nos parágrafos acima, Seropédica possui uma estrutura educacional mais saudável que seus vizinhos de fronteira; contudo, o município de Seropédica apresenta baixos índices de rendimento escolar.

A título de exemplo, temos a nota média no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹. A nota nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas nos municípios da Baixada Fluminense¹⁰ são de 3,6 pontos, enquanto, a média das demais regiões do Estado do Rio de Janeiro chega a 4 pontos. Nesse quesito, Seropédica está entre os piores municípios do Estado do Rio de Janeiro, sendo avaliado com 3,5 pontos. Ou seja, Seropédica tem uma pontuação no IDEB abaixo da média dos municípios da Baixada Fluminense e muito abaixo da média, de todo o estado (CASA FLUMINENSE, 2020) (TCE, 2020).

⁹ O IDEB é um indicador sintético de qualidade educacional que combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: desempenho em exames padronizados e rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino) (TCE, 2020).

¹⁰ Os municípios que compõem o território da Baixada Fluminense são: Itaguaí, Seropédica, Paracambi, Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Nilópolis, São João de Meriti, Duque de Caxias, Magé (IBGE, 2020)

Outro ponto negativo na educação municipal, tem a haver com a relação da remuneração dos professores. O Salário médio de um professor de 40 horas da rede municipal de Seropédica, chega ao valor de 1.433,08, muito abaixo do piso salarial estabelecido pelo Ministério da Educação que é de 2.886, 24 (TCE, 2019) (MEC, 2021). Esse dado, reflete a condição salarial geral do professor no Brasil. A OCDE por meio de um de seus documentos que analisou a educação no Brasil, nos diz:

Apenas pouco mais de 10% dos professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental concordaram que a profissão docente é socialmente valorizada, em comparação com cerca de duas vezes essa proporção nos países da OCDE (26%) e 40% na Colômbia, por exemplo (OCDE, 2020[6]). Isso também pode afastar potenciais ingressantes da profissão docente (Bauer, Cassettari e Oliveira, 2017[22]) (OCDE, p. 202, 2021).

A citação acima, defende que a realidade no Brasil é de baixos salários e insatisfação dos professores em relação à carreira docente. Seropédica, não se afasta dessa característica da educação brasileira: mesmo não possuindo uma estrutura física e de mão de obra precária, Seropédica paga baixos a seus professores e seus resultados no IDEB são abaixo da média de seus vizinhos.

Tendo explicado, minimamente, a realidade educacional da cidade Seropédica em relação em relação a seus vizinhos locais; agora, iremos discutir sobre os aspectos rurais ainda presentes nessa cidade. Destacaremos, o passado recente e a contemporaneidade rural desse jovem município da Baixada Fluminense.

A ruralidade presente em Seropédica nos aspectos sociais

Como discutimos no início desse capítulo, Seropédica ainda guarda forte presença rural. Um exemplo disso, é a quantidade de assentamentos rurais que foram organizados dentro do seu território, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1- Famílias assentadas em Seropédica¹¹

Assentamentos	Ano de Implantação	Nº de Famílias Assentadas	Nº de Famílias Remanescentes	Porcentagem de Evasão
Piranema	1930	130	75	42,3%
Coletivo	1955	582	52	91,1%
Incra	1972	122	94	22,9%
Sol da Manhã	1989	52	52	0,0%
Eldorado	1993	72	27	62,5%
Filhos do Sol	—	19	16	15,8%
Sá Freire	—	200	51	74,5%
São Miguel	—	—	27	—
Canto do Rio	—	—	15	—

Fonte: (GOLINSKI; SOUZA; PONCIANO, 2009)

Como podemos observar no quadro acima, boa parte do povoamento de Seropédica, foi feito a partir de assentamentos. Outra informação, que podemos extrair desse quadro é a taxa de evasão desses assentamentos que, na média geral, é de 44% dentre o total das famílias assentadas. Essa fuga dos assentamentos, se deve à ausência de políticas públicas para a população rural, diminuindo a possibilidade de crescimento desses assentamentos e a manutenção dessas famílias nas atividades agrícolas (VIANNA, 2020). A imagem abaixo (figura 13) exemplifica, ainda melhor, a importância dos assentamentos para o povoamento do município de Seropédica.

¹¹ Os assentamentos Piranema, Coletivo, Incra, Sol da manhã, Eldorado, foram consolidados pelo INCRA, ao passo que os assentamentos Filhos do Sol e Sá Freire são de ações do ITERJ, mas ainda não foram reconhecidos pelo INCRA. Os outros dois assentamentos, São Miguel e Canto do Rio, são de posseiros e não foram reconhecidos pelo Incra nem pelo ITERJ (GOLINSKI; SOUZA; PONCIANO, 2009)

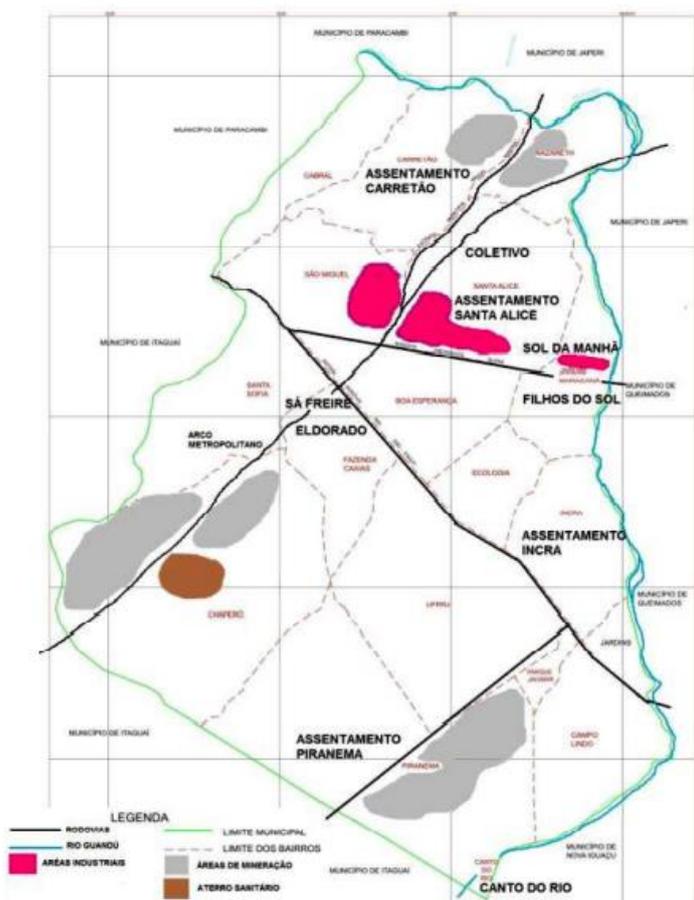


Figura 12 –Mapeamento dos bairros e dos principais assentamentos/comunidades rurais de Seropédica (VIANNA, 2020).

Como podemos perceber, as famílias assentadas estão espalhadas por todas as partes do município; inclusive, alguns bairros foram criados a partir dos assentamentos e ganharam seus nomes. É o caso dos bairros Carretão¹², Santa Alice, Incra, Piranema e Canto do Rio.

Entretanto, mesmo os assentamentos tendo peso relevante na estrutura populacional de Seropédica, a ausência de políticas públicas para atender os assentamentos rurais, acelerou a evasão das famílias do campo para a cidade (VIANNA, 2020). Atualmente, podemos perceber essa evasão a partir da quantidade de pessoas que atualmente vivem nas áreas rurais de Seropédica, vejamos o gráfico abaixo.

¹² Algumas comunidades de pequenos produtores rurais foram criadas em Seropédica a partir do período de assentamento na década de 1960 e as mais recentes na década de 1980, como são os casos dos assentamentos Carretão e Santa Alice (VIANNA, 2020).

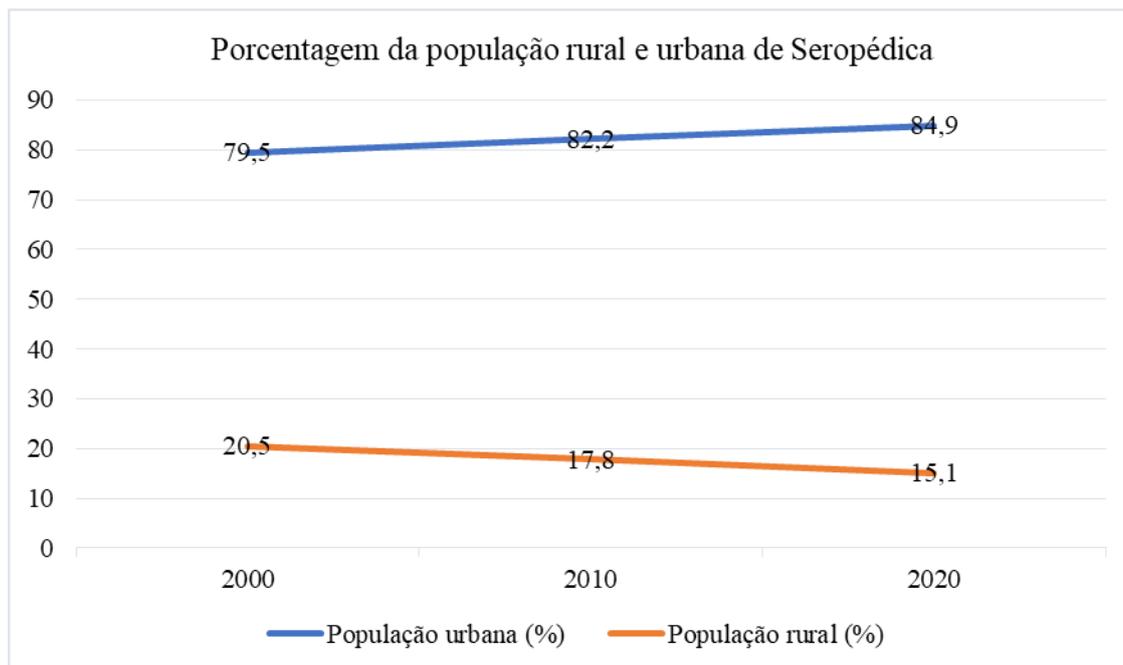


Gráfico 3- Porcentagem da população que vive em áreas rurais e em áreas urbanas na cidade de Seropédica. Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados e estimativas do IBGE (2001,2010 e 2021).

Levando em consideração os dados do gráfico acima, fica nítido que a população que vive no campo, vem caindo, continuamente, enquanto os moradores da cidade vêm crescendo. Segundo estimativas do IBGE (2021), nos últimos 20 anos, a população que vivia no campo caiu em mais de 5%, passando de 20,5% nos anos 2000 para 15,1% em 2020. Isso, dá uma média de queda da população rural de mais de 1% a cada 4 anos.

Em contrapartida, a população que vive nas cidades aumenta na mesma proporção da queda dos moradores nas regiões rurais. Atualmente, dos 83.092 moradores do município de Seropédica, 12.555 vivem nas áreas rurais da cidade. O quadro abaixo, ilustra o crescimento populacional de Seropédica nos últimos 20 anos.

Quadro 2-Crescimento populacional de Seropédica

Ano	População total
2000	65.260
2010	78.183
2020	83.092

Fonte: Elaborado pelo autor (IBGE, 2021) (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, 2021).

O quadro exemplifica o grande crescimento populacional de Seropédica nos últimos 20 anos. O município passou de pouco mais de 65 mil habitantes para 83 mil,

uma expansão populacional de 27% nesse período. Segundo dados do IBGE (2010) 59% dessa população, se autodeclarava preta ou parda, enquanto 39% se autodeclarava brancos.

Tratando do universo dos povos do campo, esse percentual aumenta para 63%; ou seja, da população que vivia nas áreas rurais de Seropédica, no ano de 2010, sessenta e três por cento dessa, se autodeclarava parda ou negra (IBGE, 2010). Discutindo agora sobre a relevância econômica das atividades agrícolas para o PIB de Seropédica, vemos que a agropecuária é um dos setores que menos contribuiu, conforme o gráfico abaixo:

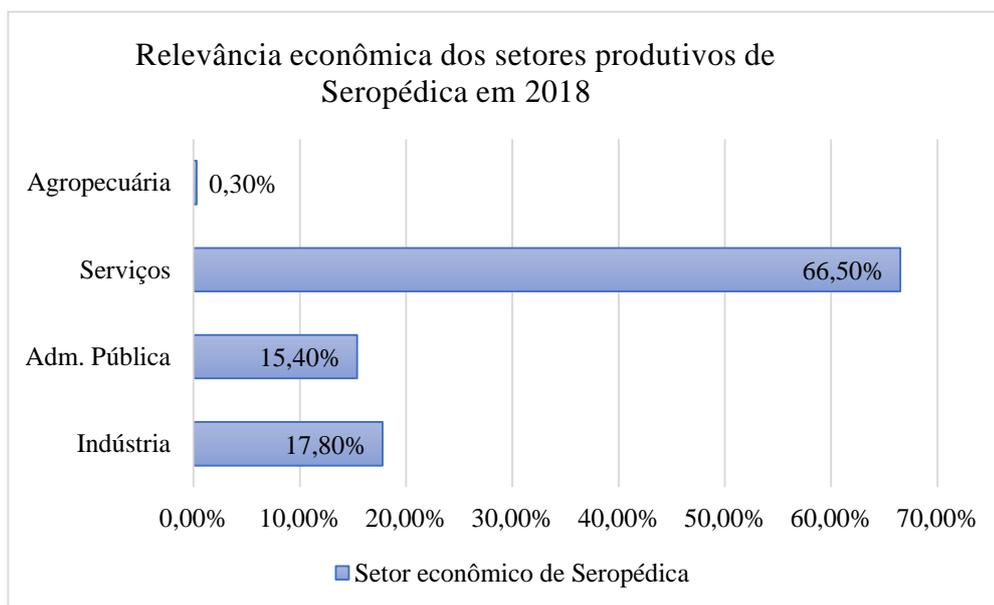


Gráfico 4- Relevância econômica dos setores produtivos de Seropédica em 2018. Gráfico elaborado a partir dos dados disponibilizados pelo Observatório do Trabalho do Rio de Janeiro (2021).

O gráfico acima, deixa ainda mais nítido que a “aptidão rural” de Seropédica apenas habita a memória, pois, em relação a todos os setores produtivos do município, a agropecuária é a menos relevante, perfazendo uma porcentagem de 0,3% do setor produtivo da cidade. Esses dados do gráfico 4 corroboram com o ambiente de desruralização, sofrida na cidade, pois, ao passo que a agropecuária cai o setor industrial e o de serviços avançam, os dois juntos somam mais de 80% da geração de renda no município. O quadro 3, destrincha como está organizado a agropecuária no município, vejamos:

Quadro 3- Dimensão econômica das atividades agropecuárias em Seropédica

Relevância econômica da agropecuária em Seropédica	
Número de Empregos formais por setor - Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca (Número)	66
Estabelecimentos Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca (Número)	10
Remuneração Média por setor - Agropecuária (Salário mínimo)	1,35

Fonte: Elaborado pelo autor (CEPERJ, 2021).

O quadro acima, descreve a amplitude da agropecuária em Seropédica e como podemos ver, além de representar uma pequena parte na economia, representa também pequena importância na geração de empregos. Isso se deve ao fato de que são poucos os estabelecimentos que exercem a atividade. Outro ponto que o quadro destaca, é margem salarial dos trabalhadores envolvidos nessa função, as remunerações são de pouco mais de um salário mínimo em média para cada trabalhador empregado na agropecuária. O impacto financeiro da agropecuária no PIB municipal em 2018 foi de 13.330 reais (OBSERVATÓRIO DO TRABALHO, 2021). Contudo, o setor agropecuário de Seropédica, apresenta uma predominância de estabelecimentos agrícolas familiares, vejamos a figura abaixo:

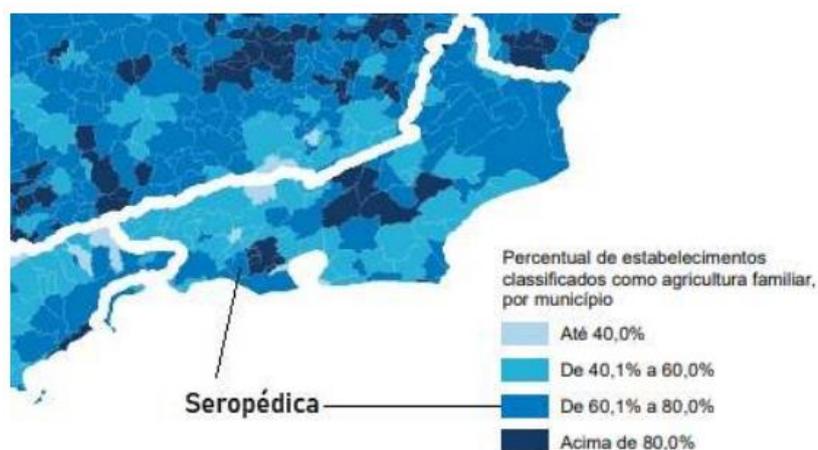


Figura 13 –Mapa do percentual de estabelecimentos classificados como agricultura familiar no estado do Rio de Janeiro. Adaptado IBGE (2017).

Analisando a figura 13, vemos que a porcentagem de estabelecimentos de agricultura familiar em Seropédica está entre 60% e 80%; essa estimativa está entre as maiores do Estado do Rio de Janeiro. A predominância de estabelecimentos agrícolas familiares se deve ao fato de uma parte das famílias assentadas ainda estão envolvidas

nas atividades agrícolas (FROTA, et al., 2016). As informações que a figura 13 traz, nos confirma que boa parte da pequena parcela da população de Seropédica que ainda vive no campo, se dedica às atividades agrícolas.

Tendo explicado os aspectos e características rurais ainda presentes em Seropédica, discutiremos agora sobre a ruralidade presente na educação dessa cidade. Destacaremos, a importância das escolas rurais no município, a oferta de matrículas e a importância da EJA para os povos do campo.

A ruralidade presente em Seropédica nos aspectos educacionais

Falando dos aspectos educacionais relacionados à questão rural de Seropédica, temos como principal agente, as escolas rurais. Diferentemente das escolas urbanas, as escolas rurais ganham essa nomenclatura, pois – obviamente – estão situadas nas áreas rurais de um município. Outro fator de diferenciação das escolas rurais, é a sua oposição às escolas do campo, a citação abaixo nos traz que:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982) (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012).

O trecho acima, defende que a principal característica das escolas rurais é produzir mão de obra para cidade e introduzir os sujeitos do campo na cultura capitalista. Nesse movimento, a Educação do Campo se confronta com a educação rural, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo” (CALDART, et al., 2012). Além disso, as pedagogias da educação do campo, têm sua raiz nos movimentos sociais do campo, enquanto, a educação rural é dirigida pelo estado e influenciadas pelas demandas de mercado (CALDART, 2000).

Diferentemente do que as características demográficas nos trazem, as escolas rurais são a maior parte das escolas públicas municipais de Seropédica. O gráfico abaixo destaca o desenvolvimento das matrículas das escolas municipais, vejamos:

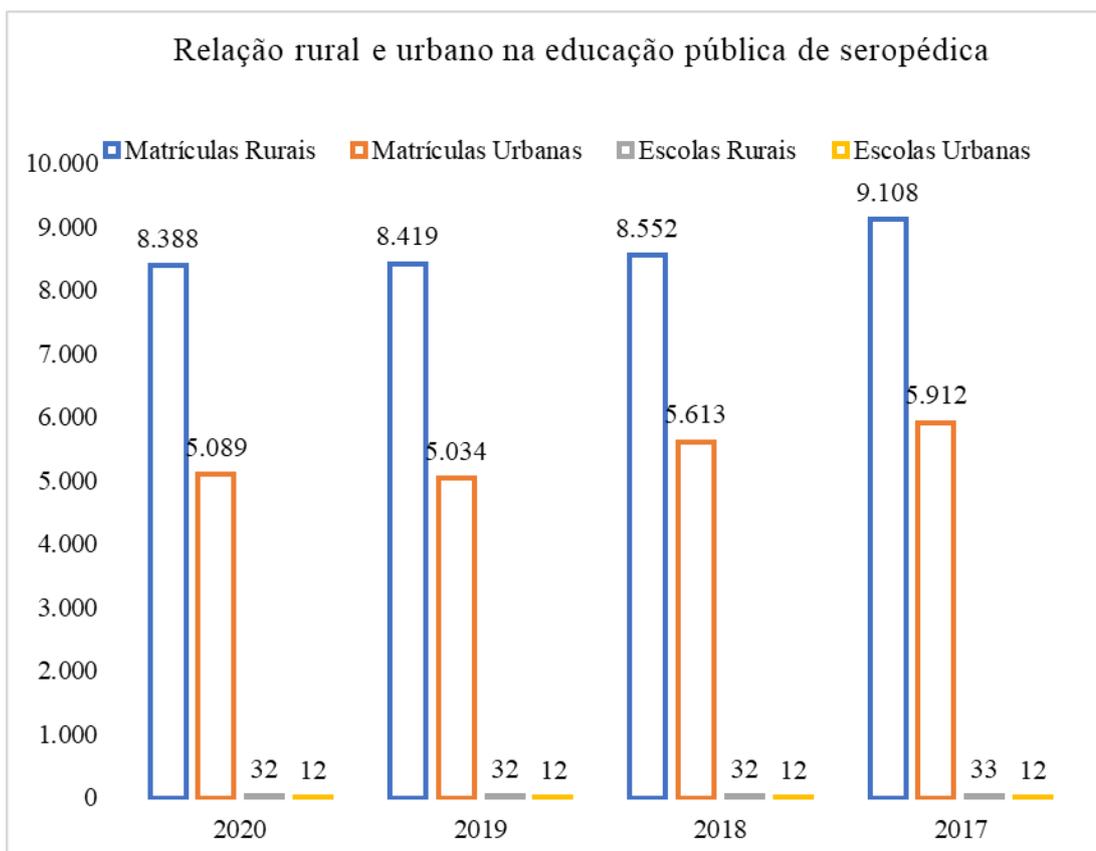


Gráfico 5 - Informações extraídas do banco de dados educacionais QEdu (2021).

O gráfico acima, faz um recorte das matrículas e quantidades de escolas dos ambientes rurais e urbanos de Seropédica nos últimos quatro anos. Como podemos observar, as escolas rurais são a maioria das escolas da rede municipal e, conseqüentemente, essas escolas são responsáveis pelo maior número de matrículas na cidade. A diferença entre os alunos matriculados nas escolas urbanas e nas escolas rurais foram de 3.299 matrículas no ano de 2020.

Outro ponto de destaque no gráfico é que mesmo as escolas rurais abrigando a maior parte dos alunos da rede municipal, foram essas escolas que perderam uma unidade escolar nesses últimos quatro anos, saindo de 33 escolas em 2017, para 32 escolas em 2020.

O gráfico 5 ainda destaca que as maiores quedas nas matrículas das escolas do município estão concentradas nas escolas urbanas, pois, nesses últimos 4 anos essas escolas tiveram uma queda nas suas matrículas de 14%, enquanto, nesse mesmo período as escolas rurais tiveram uma queda de 8% no número de alunos matriculados. Vendo o gráfico 5, percebemos que o ano de 2017 e 2018 foi o ano de maior queda nas matrículas

do município, tanto nas escolas rurais quanto urbanas. No entanto, os anos 2018 e 2019 essa queda continua acentuada apenas nas escolas urbanas.

O que pode ter alavancado essa tendência de queda nas matrículas nas escolas em Seropédica, pode ter sido a realocação das turmas de EJA dentro da rede municipal de ensino, onde, algumas escolas, tiveram suas classes de EJA realocadas para outras escolas de bairros diferentes (TRANSPARÊNCIA SEROPÉDICA, 2021). O gráfico 6 exemplifica esse movimento da secretaria de educação de Seropédica, vejamos:

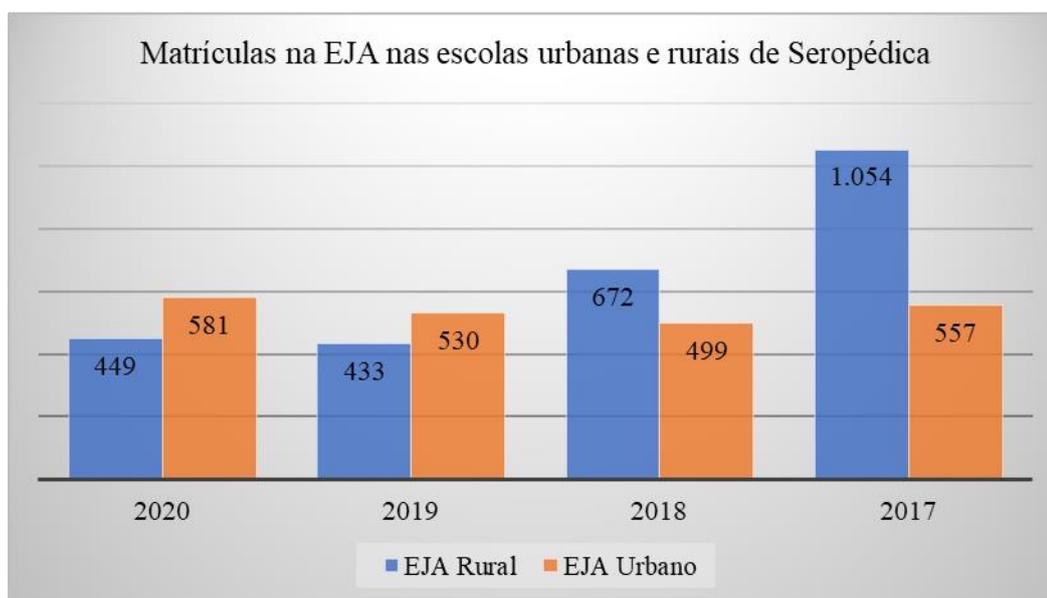


Gráfico 6 - Informações extraídos do banco de dados educacionais QEdu (2021).

O gráfico acima, destaca a grande queda das matrículas da EJA nas escolas rurais. Segundo os dados do INEP sintetizados pelo Qedu (2021), as matrículas das turmas de EJA das escolas rurais foram as que mais sofreram com a evasão escolar nos últimos 4 anos em toda a rede municipal de ensino de Seropédica. Essa queda foi de 57,4%, como podemos observar no gráfico 6.

Essa queda nas matrículas da EJA é preocupante, pois essa modalidade de ensino é destinada aos sujeitos que tiveram negado o direito de acesso e de permanência na educação escolar ao longo da vida e, nesse momento, é negado mais uma vez, com o fechamento de turmas (ARAÚJO, 2012). Além disso, a Educação de Jovens e Adultos é um espaço de emancipação da classe popular trabalhadora, que favorece o fortalecimento da cidadania e da democracia desses sujeitos, ou seja, é um lugar de potencial transformação social, principalmente, para as populações do campo (CAPUCHO, 2012).

Porém, o que vemos é um processo de fechamento e diminuição das vagas na EJA nas escolas rurais. Somando os dados que o gráfico 5 e 6 nos trazem, podemos perceber que mesmo as escolas rurais abrigando 62% de todas vagas no ensino público municipal, essas escolas são as que mais sofrem com o fechamento de turmas e escolas. Esse fato corrobora com enfraquecimento institucional que a educação rural vem sofrendo ao longo dos anos no Brasil. Vejamos a citação abaixo:

No Brasil[...] em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002) foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas. Ao analisar os dados estatísticos entre os anos de 2014 e 2018, verificamos que mais 9.945 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas, seguindo um ritmo próximo da década anterior. De maneira geral, o encerramento das atividades escolares ocorre sob o argumento da falta de qualidade das escolas do campo (ANDRADE; FILHO; FARIA, 2020).

Como podemos observar acima, as escolas rurais têm passado por um momento de descontinuidade de suas atividades e o município de Seropédica segue a mesma lógica de fechamento das escolas rurais que ocorrem em outras cidades no Brasil. Porém, Seropédica, diferente de outras cidades do país, tem sua maior rede de estudantes situada nas áreas rurais da cidade. Nesse sentido, uma lógica educacional saudável que a secretaria de educação de Seropédica poderia seguir, seria de manter escolas e matrículas ativas nas classes rurais, e incentivar e ampliar as condições dos alunos nessas escolas rurais, que representam mais da metade da rede municipal. Entretanto, Seropédica vai na contramão da lógica da manutenção dessas matrículas. A Secretária municipal de educação, como vimos, fecha escolas e acaba com turmas das escolas rurais.

Nesse capítulo, nos propusemos, inicialmente, a fazer um breve apanhado da história da região que hoje chamamos de Seropédica. Discutimos sobre o histórico rural da região e sobre a importância da mão de obra africana para a construção desse território. A partir dessa breve explanação histórica, fizemos um comparativo referente ao estágio educacional atual de Seropédica frente a seus municípios vizinhos. Nesse contexto, vimos que mesmo Seropédica não tendo sobrecarga nas escolas, suas notas no IDEB são as menores na região e os salários pagos aos seus professores são muito abaixo do piso nacional.

O terceiro subtópico desse capítulo, passou a se debruçar sobre os aspectos rurais ainda presentes na cidade de Seropédica. Nesse movimento, destacamos a importância dos assentamentos para o povoamento do município, a relevância econômica das

atividades rurais, o impacto da agricultura familiar na região e a fuga dos moradores do campo para cidade.

O último subtópico desse capítulo, se interessou em analisar a ruralidade presente na estrutura educacional da cidade. Nessa parte do capítulo vimos que mesmo a maior parcela da população vivendo na cidade, o maior número de vagas ofertadas são nas escolas localizadas nas áreas rurais do município. Contudo, é visível o interesse da administração pública em descontinuar as vagas escolares nas áreas rurais e fomentar a migração desses alunos para as escolas localizadas nas regiões urbanas da cidade.

Nesse contexto de diminuição de vagas nas escolas rurais e ambiente educacional pouco adaptado para levar em consideração as particularidades dos alunos que vivem no campo, o capítulo a seguir discutirá sobre os documentos legais a níveis nacionais e regionais que deveriam defender ou abarcar os contextos específicos das escolas situadas nas áreas rurais.

No terceiro capítulo, analisaremos o contexto da aplicação das Diretrizes Etnicorraciais e Diretrizes das escolas do campo de uma escola específica no município de Seropédica. Nesse contexto, para entender as disputas curriculares em Seropédica, entrevistaremos o coordenador de história da secretaria de educação do município.

Também, localizaremos a escola analisada dentro da sua realidade local. Depois de entendermos qual o espaço de atuação da escola, analisaremos o Projeto Político Pedagógico dessa unidade, dando ênfase na caracterização da comunidade escolar e suas relações com a escola. Outro ponto que discutiremos nesse PPP é referente à Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental. Nessa parte do trabalho, nos debruçaremos na proposta defendida dentro do PPP e discutiremos, se está em conformidade com a realidade dos alunos da região, com as Diretrizes Etnicorraciais e Diretrizes das escolas do campo e com o Plano Municipal de Educação de Seropédica.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ETNICORRACIAL NA PRÁTICA: A REALIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE SEROPÉDICA

Nesse capítulo, discutiremos sobre a realidade da abordagem da temática afro-brasileira e também das diretrizes da Educação do Campo, dentro da sala de aula, no município de Seropédica. Em relação às questões Etnicorraciais, esse capítulo analisará uma entrevista cedida pelo coordenador de história da secretaria municipal de educação de Seropédica, que relata os percalços da Lei 10.639/03.

Em relação às discussões curriculares sofridas pela educação do campo e as diretrizes afro-brasileiras, usaremos como subsídio documentos educacionais que discutem o tema. Nesse aspecto, levaremos em consideração, como o assunto é tratado dentro do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal situada em uma área rural e de maioria negra.

Entrevista com coordenador de história

Conhecer o contexto histórico de disputa curricular em torno de uma educação pública antirracista, em Seropédica, é imprescindível para nossa pesquisa. Para entendermos essas disputas e caminhos percorridos pela secretaria de educação ao longo dos anos, foi realizada uma entrevista com o professor José Maurício Novaes de Abreu.

Essa entrevista foi concedida na sede da secretaria municipal de educação de Seropédica. Esse depoimento dado pelo professor José Maurício foi gravado no dia 17 de novembro de 2020, durou pouco mais de 30 minutos. O professor José Maurício atua há mais de 13 anos na secretaria de educação de Seropédica como coordenador de história e coordenação de cultura afro-indígena.

O professor José Maurício, nos informou que sua luta pelas pautas raciais começou de forma efetiva dentro da rede municipal, quando ele foi designado pela secretaria de educação a encabeçar uma série de estratégias que combatesse o racismo, tanto na teoria, quanto na prática nas escolas municipais. Esse chamado que ele recebeu se deu porque a prefeitura havia sido denunciada, junto ao Ministério Público, sobre a obrigatoriedade de trabalhar com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do

ensino de história e cultura afro-brasileira e, até aquele momento, ano de 2008, a secretaria de educação não havia implementado nada referente a essa legislação.

Segundo o professor José Maurício, os processos de implementação da Lei 10639/03 pela secretaria de educação foram compostos de cursos de formação para os professores da rede, parcerias com universidades e até abertura de um curso especialização na área da educação etnicorracial, ministrado pela universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esses cursos de formação foram combinados com atividade prática na sala de aula, vejamos a fala do coordenador:

Não adianta você fazer uma formação continuada e você ficar só na teoria e não partir para prática, porque no município existe - como qualquer lugar no Brasil - a discriminação racial. Vários professores, no ano passado, fizeram excelentes trabalhos onde os alunos falavam sobre a sua história e falavam um pouco da discriminação que sofriam pelos colegas na sua escola, na rua, pelo fato de ser negro, pelo fato de seu cabelo ser “pixaim”. Então houve um trabalho feito, principalmente, por parte dos professores de história de desconstrução desse racismo. Mostrar mesmo que existia aqui no município, tanto na rede municipal quanto estadual, porque eu também sou professor do Estado. E o mesmo trabalho que eu faço no município, eu também faço no estado. E o preconceito é muito grande mesmo, então o trabalho não era só para os professores, era também voltado para os alunos. (José Maurício Novaes de Abreu, coordenador de cultura afro-indígena da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica).

Essa fala do coordenador, destaca a importância desse debate racial na sala de aula e assinala a relevância da continuidade prática dos ensinamentos teóricos do curso de formação, pois, como a fala do coordenador destaca, o preconceito racial em Seropédica é muito grande.

Continuando a destacar os impactos do início da aplicação da Lei 10.639/03 na rede municipal pública de Seropédica, o coordenador José Maurício ilustra alguns eventos que ele organizou:

Eu realizei junto com as escolas nos anos finais (do sexto ao nono ano) uma feira de cultura afro indígena. Foram nove feiras, cada uma mais bonita que a outra, onde ali os alunos apresentaram dança, teatro, comida típica, artesanato. E mostrava mesmo a cultura afro e também focava na religiosidade. Porque não adianta você falar de negro e não tocar na religião, aqui diz que é um município evangélico, só que comigo não tem esse negócio não, se você fala de cultura afro, você vai falar da umbanda e do candomblé, gostando ou não. Encontrei resistência? Muita! Até por parte dos diretores e por parte de professor. Mas, aí eu ia fazendo esse trabalho, como eu falei há pouco, de desconstrução. Porque na sala de aula você não tem religião, quando você fala de história da África e cultura afro-brasileira, você tem que falar da religiosidade.

Esse trabalho que eu falei das feiras era nas semanas da consciência negra: a gente fazia um trabalho na escola e fazia essa feira cultural. A feira cultural era a culminância. Eram trabalhos na sala de aula envolvendo professores, diretores e coordenadores que culminavam na festa voltada para cultura afro,

na semana da consciência negra. Foram 9 feiras que eu fiz com professores diretores e coordenadores, foram basicamente de 15 a 20 escolas que se apresentavam (José Maurício Novaes de Abreu coordenador de cultura afro-indígena da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica).

Nesse trecho da entrevista, o professor José Maurício descreve como foi o ambiente de aplicação da lei 10.639. Como ele mesmo destaca, houve muita resistência por parte da direção, professores e também da comunidade, ele ressalta que um dos fatores para essa rejeição da discussão de alguns temas como, religiosidade de matriz afro, se deve ao fato de que, no município, os evangélicos têm grande influência e seu conservadorismo impede uma leitura mais educativa e menos preconceituosa da cultura afro-brasileira. Como podemos ver nessa parte da entrevista, o trabalho com a cultura afro-brasileira era abrangente, pois envolvia 20 escolas municipais. Outro ponto a destacar é que, desde 2008, houve nove grandes culminâncias com a temática afro-brasileira.

Porém, como dito, anteriormente, pelo professor José Maurício, existiam muitas barreiras na implementação dessas atividades. Mesmo ele sendo uma figura de comando da secretaria de educação, desenvolver as atividades na rede foi algo conflituoso. O coordenador relata que a principal barreira foi a questão religiosa dos munícipes, vejamos a fala dele:

[...] então é isso, eu tive muito barreira, muita dificuldade, sofri muito preconceito contra a questão da religiosa [...] sofri muita dificuldade para implementar essa lei, muita dificuldade mesmo, as vezes me dava vontade de desistir, mas vinha uma, vinha outro que me dava uma palavra e me dava um empurrão e eu continuava. E hoje se você me perguntar: Maurício a lei 10639 está implementada? Ela está sim! Tanto na rede estadual, quanto na municipal. Eu participo também no grupo de trabalho do estado que discute as questões raciais. Nas reuniões, nós discutimos o que tem sido feito e como tem sido feito essa discussão na rede estadual. Na rede municipal de Seropédica, o trabalho de conscientização racial é constante; já no estado é muito pouco. Em Seropédica, o trabalho é maravilhoso, tanto nos anos finais, quanto nos aos iniciais (José Maurício Novaes de Abreu coordenador de cultura afro-indígena da Secretaria Municipal de Educação de Seropédica).

Essa fala do coordenador José Maurício, destaca a influência do racismo institucional dentro do município de Seropédica, que tenta impedir até mesmo a secretaria de educação de exercer sua função. A partir disso, entendemos a necessidade da Lei 10.639/03, pois, se ela não existisse, temas relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira, talvez, nunca tivessem sido debatidos nas escolas municipais de Seropédica. E como notamos na fala do coordenador, a dedicação dele e dos seus apoiadores na implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira, fincou raízes

na secretaria de educação de Seropédica e hoje ele pode afirmar que, a lei está sendo implementada dentro da rede municipal.

Esse tipo de afirmação do coordenador José Maurício é importante, pois, vemos a evolução do município nessa questão racial, que partiu de uma cidade que nada debatia a questão racial no ano de 2008, para uma cidade que torna esse tema importante dentro do calendário curricular da secretaria de educação.

Porém, será que as escolas da rede, levam esse assunto para dentro de sala de aula realmente? A partir de agora, analisaremos o Projeto Político Pedagógico de uma das maiores escolas da rede de Seropédica. Procuramos, nesse PPP, temáticas referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira.

Analisando o Projeto Político Pedagógico de uma escola rural de Seropédica

A Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, foi inaugurada em agosto de 1980, quando Seropédica ainda era distrito de Itaguaí, se tornando assim uma das escolas mais antigas da região. Atualmente, a escola atende 1.102 alunos, sendo 25 na creche, 183 na educação infantil, 15 na classe especial, 355 no primeiro segmento do ensino fundamental, 327 no segundo segmento do ensino fundamental e 197 na educação de jovens e adultos. O nome da escola homenageia seu patrono, Pastor Gerson Ferreira da Costa, nascido em 21 de abril de 1933, no município de Itaguaí. Gerson Ferreira da Costa esteve atuante nas reuniões das Igrejas Congregacionais em Seropédica e em Itaguaí, ocupando cargos de liderança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021).

Além disso, essa escola municipal é uma das maiores da rede, atendendo mais de mil alunos, diariamente. Esses fatores, foram os que nos levaram a analisar o Projeto Político Pedagógico desse estabelecimento de ensino, com o intuito de encontrar, nesse documento organizacional, temas relacionados às populações rurais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, pois, a Escola Pastor Gerson está situada próximo a vários assentamentos rurais (figura 14) e a maioria dos seus alunos se autodeclararam pretos ou pardos (gráfico 7)

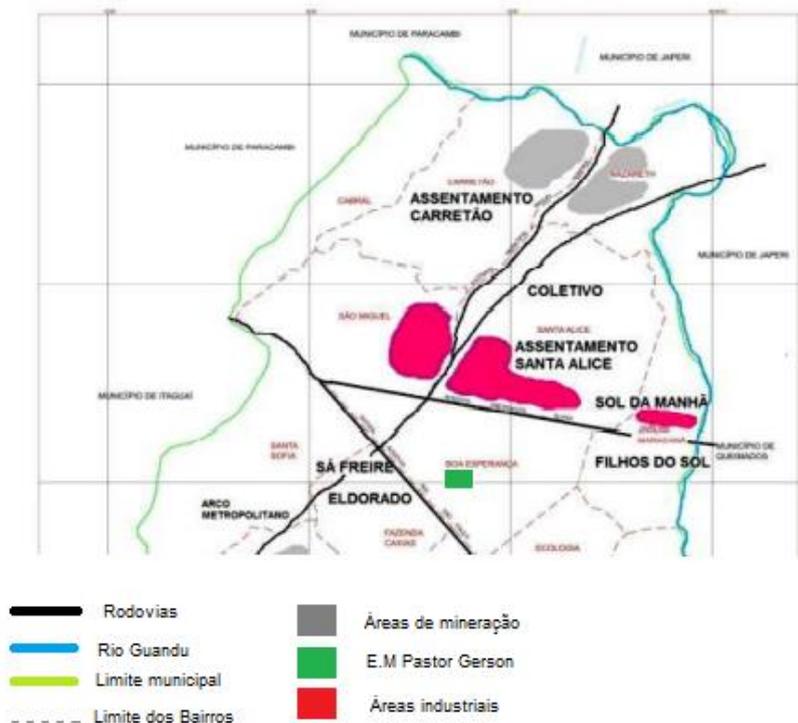


Figura 14 -Mapa recortado do município de Seropédica focalizando apenas os assentamentos e bairros próximos a Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa. Adaptado de VIANNA, (2020).

Como podemos perceber nesse mapa (figura 14), vários assentamentos e comunidades rurais, foram formadas ao redor da Escola Pastor Gerson e essas comunidades se tornaram tão importantes para região, que atualmente são bairros dentro do município. Entendemos que esse fator característico da região, pode ser abordado dentro do PPP dessa escola, assim como, a questão racial porque, além do histórico vinculado à terra, a comunidade escolar é de maioria negra. Isso fica claro quando consultamos os últimos dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que quantificou os dados raciais dessa mesma escola, vejamos:

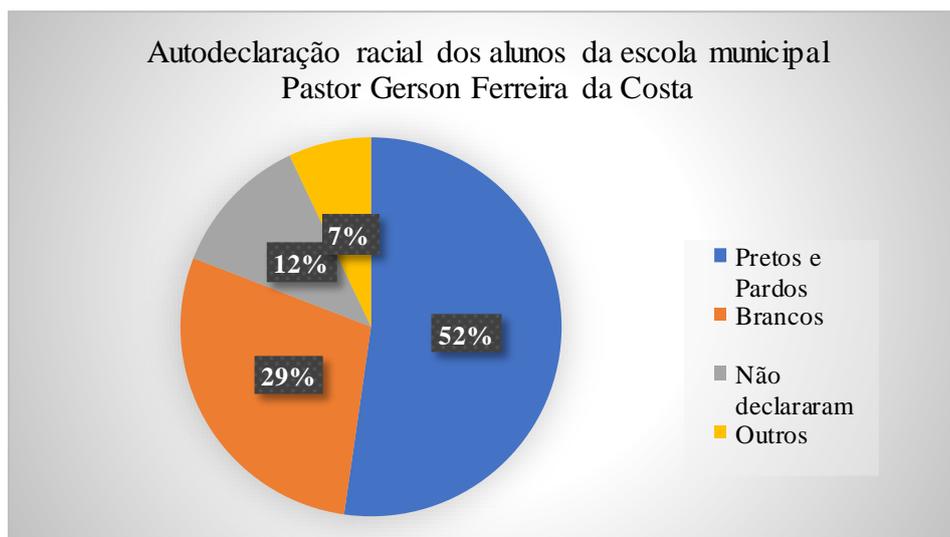


Gráfico 7 - Informações extraídas do banco de dados educacionais QEdU que quantifica os dados obtidos pelo SAEB (QEdU, 2022).

O gráfico acima, levou em consideração a autodeclaração racial dos alunos do quinto ano e do nono ano, do ensino fundamental da escola municipal Pastor Gerson. Esses dados extraídos do SAEB, expressam a identificação étnica dos alunos que frequentam essa escola. Como podemos ver no gráfico, a maioria dos alunos se consideram pretos ou pardos, perfazendo 52% dos alunos do quinto e nono ano, enquanto apenas 29%, se consideram brancos.

É importante destacar esses dados quantitativos, pois, a partir do entendimento das características da comunidade escolar, a direção pode encaminhar seus planejamentos educacionais e abordagens dos temas a serem discutidos durante o ano pela escola e sua comunidade. Tendo sido feita essas ressalvas referentes à localidade da escola e seus alunos, iremos agora analisar, como o PPP da escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, se percebe dentro dessa realidade específica.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o principal documento norteador das atividades pedagógicas. Sua função é orientar as intencionalidades educativas do estabelecimento de ensino, de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade onde a escola está inserida (PADILHA, 2002). Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96, as escolas tiveram como desafio implementar um modelo de gestão democrática no processo escolar. Nos artigos 3,14 e 15 são apresentadas as seguintes informações:

Art. 3° O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Como a LDB deixa exposto acima, os sistemas de ensino têm que ser baseados na democracia e com participação da comunidade na elaboração do PPP da unidade de ensino e dos conselhos escolares. Entretanto, até hoje, muitas escolas não conseguiram estabelecer, completamente, um modelo de organização escolar que pressupõe a participação de todos. A ação de democratizar a escola precisa ocorrer, principalmente, no processo pedagógico, ou seja, adequar o currículo, as metodologias e os projetos de acordo com a realidade de todos que frequentam a escola. Essa adequação requer alinhamento do projeto pedagógico com a realidade escolar (LIMA, 2000).

Tendo exposto esses preceitos democráticos do projeto pedagógico escolar, iremos nos debruçar nos temas discutidos no projeto escolar da escola municipal pastor Gerson Ferreira da Costa. O Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Pastor Gerson é composto de 33 páginas e ele estrutura a realidade escolar a partir do ponto de vista da direção da escola e seus coordenadores. A figura abaixo traz o sumário desse documento, vejamos:

SUMÁRIO	
1. APRESENTAÇÃO.....	6
1.1. Introdução.....	6
1.2. Justificativa.....	7
1.3. Missão da escola.....	8
1.4. Visão da escola.....	9
2. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	9
2.1. Dados da escola.....	9
2.2. Histórico.....	9
2.3. Horário de funcionamento.....	10
2.4. Estrutura organizacional.....	11
3. MARCO SITUACIONAL.....	12
3.1. Caracterização da comunidade.....	12
3.2. Relação escola-comunidade.....	13
3.3. Departamentos que funcionam na escola.....	13
3.4. Formação inicial e continuada.....	15
4. MARCO CONCEITUAL.....	15
4.1. Gestão Democrática.....	15
4.2. Conselho Escolar.....	16
4.3. Conselho de Classe.....	17
4.4. Critérios para aprovação/reprovação no conselho de classe.....	17
4.5. Diversidade cultural e inclusão.....	17
4.6. O funcionário e sua atuação no espaço escolar.....	18
5. MARCO OPERACIONAL.....	19
5.1. Planejamento de ações da escola.....	19
5.2. Gestão democrática.....	20
5.3. Sistema de avaliação e recuperação.....	20
5.4. Ações de enfrentamento à evasão escolar.....	20
5.5. Ações de enfrentamento às drogas, à violência e à indisciplina na escola.....	21
5.6. Programas que a escola participa ou desenvolve.....	22
5.6.1. Programa Novo mas Alfabetização.....	23
5.6.2. Projeto Sala de Reforço e Apoio.....	23
5.6.3. Projeto Meio Ambiente e Saúde.....	24
5.6.4. Projeto Xô Dengue.....	25
5.6.5. Projeto Sala de Leitura.....	26
5.6.6. Projeto PIBDI – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	27
6. PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR.....	28
6.1. Proposta Pedagógica da Creche e Educação Infantil.....	29
6.2. Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	30
6.3. Proposta Pedagógica do ensino fundamental – Anos Finais.....	31
6.4. Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais e Finais.....	32
AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	33
FERÊNCIAS.....	2

Figura 15 - Sumário do PPP da escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa.(PROJETO POLITICO PEDAGOGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021).

Esse índice do sumário do PPP escolar, traz uma série de informações sobre a escola; porém, nos atentaremos aos aspectos que podem retratar as características rurais e de maioria negra dentro da escola. Nesse aspecto, focaremos nas partes que traçam um perfil do marco situacional do ambiente onde a escola está inserida, discutindo os subitens sobre a caracterização da comunidade e a relação da escola com a comunidade. Além disso, analisaremos a proposta pedagógica curricular aplicada dentro desse PPP para o ensino fundamental, tanto o primeiro segmento, ou seja, do primeiro ano ao quinto ano, quanto o segundo segmento, do sexto ano ao nono.

Discutindo a parte do PPP que fala sobre o Marco Situacional, analisaremos os itens que discutem sobre a caracterização da comunidade e a relação da escola com os moradores da região. Nesse contexto, é importante salientar que o Marco Situacional abrange o ponto de partida da escola, ou seja, onde situa a escola no atual contexto da região. Vejamos a imagem abaixo que destaca os dois pontos a serem analisados do Marco Situacional, a caracterização da comunidade e a relação da escola com a comunidade:

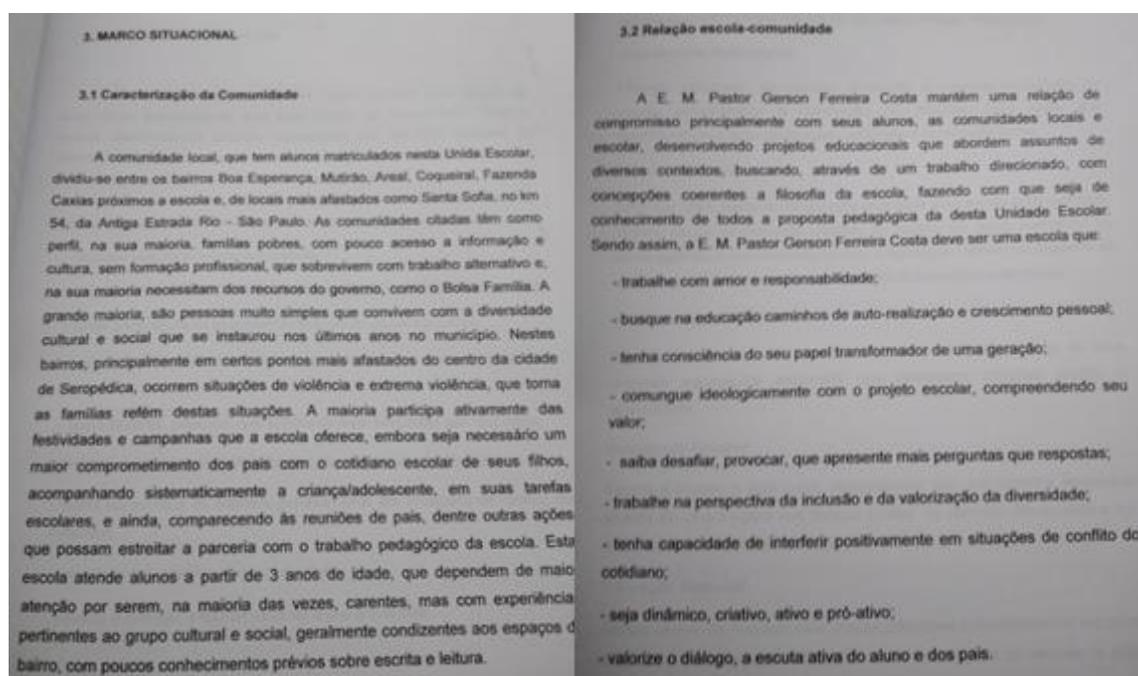


Figura 16 – Trecho do PPP que discute sobre o Marco Situacional, que discorre sobre a caracterização da comunidade escolar e relação escola comunidade.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021).

Nessa figura, podemos ver o entendimento da escola sobre a sua comunidade em que está inserida. Na caracterização da escola, vemos que o corpo diretivo da escola entende que as comunidades próximas à escola são carentes e necessitam de auxílio do Estado. Contudo, não destaca caracterizações que consideramos simples da localidade como a maioria negra e o histórico ligado à agricultura da região. Essa parte que faz a caracterização da escola destaca apenas o crescimento da violência urbana que assola a região e a situação de pobreza da maior parte da comunidade escolar. Esse item do PPP, fala vagamente da diversidade cultural da região e sobre a participação dos responsáveis dos alunos em festividades escolares.

Na relação escola e comunidade, como podemos ver no lado esquerdo da figura 16, é explicado de forma bastante sucinta e vaga, sobre o entrosamento que a escola pretende ter com sua comunidade. Um exemplo dessa indefinição sobre o que ser discutido pedagogicamente é o trecho que diz que a unidade escolar irá desenvolver projetos que “abordem assuntos de diversos contextos”. Essa indefinição, continua na parte que defende como a escola pretende trabalhar pedagogicamente com os alunos: frases como “trabalhar com amor” e “apresentar mais perguntas que respostas” esvazia um documento que poderia ser, didaticamente, mais significativo para o melhor entendimento da realidade escolar e se colocar como uma ferramenta, de um processo de mudança.

Entendemos que essa passagem do PPP, seria uma boa oportunidade para o corpo diretivo escolar mostrar que entende a realidade da comunidade e apresentar estratégias que corroborem com a realidade escolar, buscando objetivos específicos, como por exemplo, o combate ao racismo, questões referentes à produção agrícola e ruralidades, pois, como já discutimos, o município de Seropédica é uma cidade de maioria negra e com grande histórico rural.

A outra parte do Projeto Político Pedagógico que iremos analisar brevemente é referente à proposta pedagógica curricular. Esse documento, fundamenta e sistematiza, a organização do conhecimento no currículo escolar, ou seja, elementos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica devem compor esse documento que norteia o currículo escolar.

Para analisar a Proposta pedagógica curricular da escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa, iremos nos debruçar em duas diretrizes específicas que consideramos fundamentais para uma escola, com as características que o Pastor Gerson apresenta, que

são comunidade escolar majoritariamente negra e localidade com forte presença agrícola, seja, por ser uma comunidade rural que vem se urbanizando, seja por seus bairros serem frutos de reforma agrária. Essas duas diretrizes são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Como vimos durante o capítulo 2 desse trabalho, 62% das escolas municipais de Seropédica estão situadas em áreas rurais e a escola Pastor Gerson também se situa em uma área considerada rural pelo INEP (2022). Além disso, a maioria dos alunos matriculados nessa escola são negros (QEDU, 2022). Iremos procurar na proposta pedagógica curricular, elementos que fortalecem a maioria negra e rural dessa escola, levaremos em consideração as diretrizes Etnicorraciais e as diretrizes voltadas para as escolas do campo. A imagem abaixo (figura 17), traz a parte do PPP que defende a proposta pedagógica da escola Pastor Gerson para o ensino fundamental, vejamos o que o corpo diretivo defende:

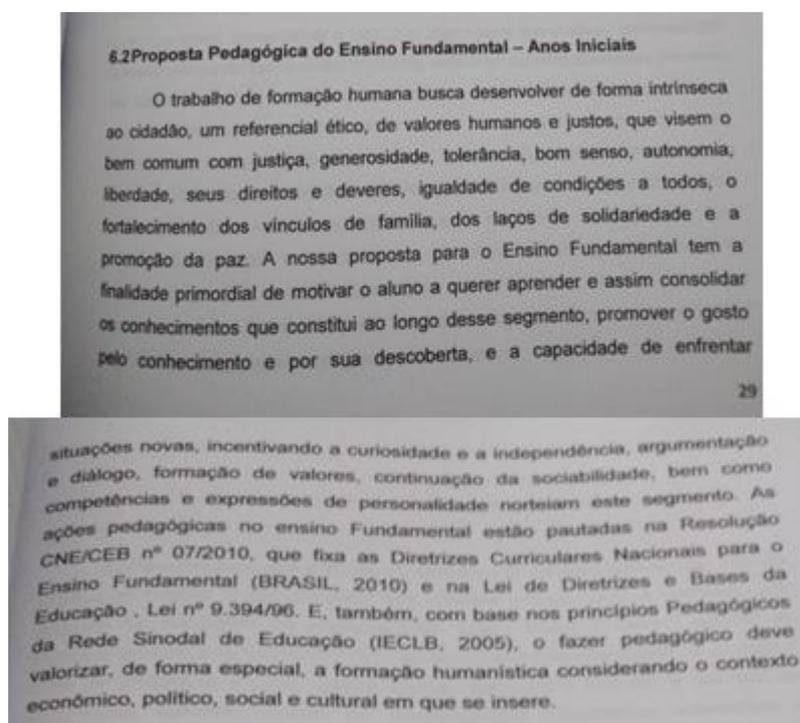


Figura 17 – Trecho do PPP que discute sobre a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental primeiro segmento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021).

Nessa figura, vemos o primeiro parágrafo que fala da proposta curricular: é destacado, em linhas gerais, que a escola entende que é importante trabalhar,

pedagogicamente, “valores culturais, morais, físicos, integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados e compreender o aluno como cidadão agente transformador da sociedade, além de crítico e participante”. Nesse pequeno trecho extraído da proposta pedagógica curricular, é expresso o interesse de incluir o cotidiano do aluno e sua realidade aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, o interesse da escola é dar ferramentas, para que seus alunos sejam transformadores da sua comunidade. Dito isso, veremos como essas premissas aparecem ou não na proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, faremos associação dessas premissas com as diretrizes Etnicorraciais e as diretrizes voltadas para as escolas do campo.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, a escola Pastor Gerson tem, como algumas propostas para seus alunos, promover “valores humanos e justos, que visem o bem comum com justiça, generosidade, tolerância, bom senso, autonomia, liberdade, direitos e deveres”. No último parágrafo da figura 17, a proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, termina defendendo que o “fazer pedagógico deve valorizar, de forma especial, a formação humanística considerando o contexto econômico, político, social e cultural em que se insere”.

Como podemos ver, a proposta pedagógica curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, não contemplam nenhum dos aspectos característicos das escolas situadas no campo ou zonas rurais. Vejamos abaixo alguns aspectos básicos da educação do campo, contidas no parágrafo único do artigo segundo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Como podemos ver, as Diretrizes das escolas do campo definem a identidade das escolas do campo amparando-se nos saberes próprios dos estudantes e de sua comunidade. Entretanto, como podemos ver, a proposta pedagógica defendida pela escola em questão, não traz nenhum aspecto que ampare a identidade das escolas do campo. Além disso, essa proposta pedagógica desrespeita todo o saber local ao não valorizar esses saberes dentro do currículo escolar. Novamente aqui, o histórico agrário de assentamentos na região, fica do lado de fora dos portões da escola.

Analisando os aspectos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos ver que, nesse aspecto, mesmo a localidade onde a escola se situa sendo de maioria negra, não há nenhuma abordagem específica sobre esse tema, dentro da proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental. Vejamos abaixo a citação do artigo terceiro das diretrizes Etnicorraciais:

Art. 3º 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 e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004. (BRASIL, 2004).

Como podemos ver nessa citação, a escola tem autonomia e obrigação, de inserir em seus conteúdos programáticos temas referentes à história e cultura afro-brasileira no seu currículo. A ausência desses temas, à nossa história nacional é ainda mais grave quando uma unidade de ensino apresenta uma maioria negra (autodeclarada) entre seus estudantes. Como diz a citação, a escola deveria ser a principal fomentadora desse debate entre os professores e estudantes: quando a escola abre mão de levar o debate racial para dentro da sala de aula, os professores ficam isolados nessa questão e os alunos ainda mais. Continuando as análises do Projeto Político Pedagógico, iremos discutir agora as propostas pedagógicas do segundo segmento do ensino fundamental, vejamos a figura abaixo:

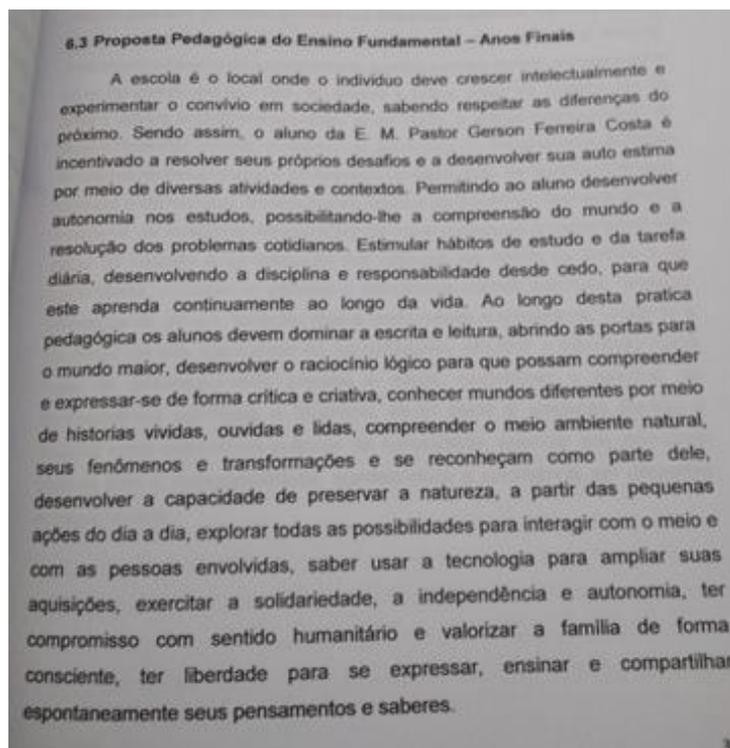


Figura 18 – Trecho do PPP que discute sobre a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental segundo segmento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA, 2021).

Nessa proposta pedagógica, vemos novamente que os aspectos agrários e raciais da região onde a escola se localiza não são ressaltados no documento. Alguns trechos extraídos dessa proposta pedagógica como os quais: respeitar as diferenças do próximo, desenvolver sua autoestima, possibilitar a compreensão do mundo e a resolução dos problemas cotidianos, conhecer mundos diferentes por meio de histórias vividas, ouvidas e lidas, poderiam ser objetivamente relacionadas à cultura local, aos aspectos rurais e étnicos.

Com isso, constatamos a recorrência na ausência das diretrizes Etnicorraciais e das diretrizes das escolas do campo em todo o ensino fundamental. Isso se torna preocupante, pois em relação às diretrizes Etnicorraciais, a escola tem a responsabilidade de ressignificar as contribuições africanas e afro-brasileiras. Vejamos a citação das diretrizes abaixo:

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e

democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam[...] (BRASIL, 2004).

A citação acima, destaca a importância da escola em atribuir uma posição justa às contribuições africanas e afro-brasileiras na construção do Brasil. Esse trecho das diretrizes Etnicorraciais, ressalta que a escola tem o dever de assumir essa responsabilidade. Além disso, essa valorização da história afro-brasileira não deve focar apenas em eventos grandiosos: as diretrizes destacam que esse enaltecimento da cultura afro, deve também destacar os aspectos regionais das contribuições afro-brasileiras.

Em relação à ausência do debate agrário, também nos anos finais do ensino fundamental nas escolas rurais, é sério, pois, os alunos saíram da sua comunidade de origem para ingressar nas escolas de ensino médio em outras regiões, e nesse contexto, eles perdem a última etapa de ensino que especificadamente deveria tratar dos assuntos do cotidiano desses alunos. Entretanto, as diretrizes para educação do campo defendem que as escolas do campo devem defender o as pedagogias embasadas na vida rural, vejamos abaixo o artigo 5 e 10 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002)

Os dois artigos acima, defendem o entrelaçamento do cotidiano e das ruralidades da comunidade escolar com o currículo escolar. O artigo quinto nos diz que as propostas pedagógicas escolares, devem ser elaboradas de acordo com as diretrizes existentes para a educação básica: ou seja, as diretrizes da educação do campo, deveriam ser, minimamente, aprofundadas na proposta pedagógica do ensino fundamental da escola Pastor Gerson Ferreira. O artigo dez vai na mesma linha e defende que as escolas do campo deverão assegurar a participação da população nas decisões da escola e construção curricular, nesse contexto escola deve estabelecer uma relação próxima da comunidade, criando mecanismos que tornem esse contato, contínuo e duradouro.

Outro fator que pesa na não aplicação das diretrizes da educação do campo e das Diretrizes Etnicorraciais nessa escola são as metas da secretaria de educação no Plano Municipal de Educação. O Plano Municipal de Educação de Seropédica é um documento que expõe a realidade educacional da cidade, para a partir disso, buscar estratégias para alcançar metas educacionais necessárias ao município. Esse Plano Municipal de Educação está alinhado com as metas aprovadas no Plano Nacional de Educação e tem vigência de dez anos, ele vai de 2015 a 2025 (SMECE, 2015).

Esse Plano Municipal de Educação é composto de 20 metas educacionais a serem aplicadas durante os dez anos de vigência dessa normativa. Dentre essas metas, temos a meta 7, que especificamente defende a aplicação de um currículo pedagógico que respeite a diversidade regional e municipal, vejamos a abaixo as principais características da meta 7:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o IDEB.

7.1 Implantar as diretrizes pedagógicas para educação básica para todas as modalidades de ensino respeitando a diversidade regional e municipal.

7.10 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturais afro-brasileiras e indígenas e implementar ações nos termos das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008.

7.11 Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil através de fóruns, promovendo relatos de experiências da educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos, ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas educacionais através de transparência pública;

7.16 Implantar em cada escola projetos educativo-culturais de música, teatro, vídeo e arte, articulado a cultura local, em 50% das unidades escolares até 2016 e em todas até 2025 (SMECE, 2015)

Segundo a citação acima, o objetivo da meta de número 7 é fomentar a melhoria na qualidade de ensino da educação básica. Para isso, o documento destaca a importância das diretrizes pedagógicas voltadas para a educação básica; para tanto, é destacado que os currículos escolares devem pautar a realidade regional e assumindo a responsabilidade de todos para com a educação. Ou seja, também no âmbito de leis e regimentos municipais é destacado a indispensável aplicação das diretrizes que, no nosso contexto, implica em tornar o currículo escolar mais próximo da comunidade em que se está inserida, transformando o aluno em agente do seu saber, fazendo com que as experiências e

contextos vivenciados no cotidiano, seja valorizado e não totalmente descartado, como ocorre na Proposta Pedagógica Curricular da escola municipal Pastor Gerson.

Nesse capítulo, nos aprofundamos dentro da realidade educacional do município de Seropédica, sob a ótica da educação do campo e das questões etnicorraciais. Esse aprofundamento desses temas, ocorreu dentro da entrevista cedida pelo coordenador de história do município, que nos ilustrou todos os percalços da implementação da Lei 10.639/03, deixando claro a urgência das pedagogias antirracistas em Seropédica.

Com o intuito de termos um exemplo objetivo da aplicação das diretrizes Etnicorraciais e das diretrizes da educação do campo na rede municipal, analisamos a escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa. Essa análise consistiu em identificarmos os espaços demográficos e geográficos onde essa escola atua, em relação ao espaço demográfico constatamos que a escola está situada em uma localidade, onde a maioria de seus alunos são negros, e em relação ao espaço geográfico, localizamos diversos assentamentos rurais no entorno da escola, que foram tão importantes para o município que se tornaram bairros.

Depois da contextualização da escola com seus sujeitos e sua localidade, analisamos se a escola Pastor Gerson Ferreira da Costa dialoga com a sua comunidade por meio de seu currículo. Para isso, levamos em consideração a aplicação das diretrizes Etnicorraciais e as diretrizes da educação do campo dentro do Projeto Político Pedagógico. Dentro do PPP, analisamos a relação escola comunidade e a Proposta pedagógica curricular para as séries do ensino fundamental. Nessa análise, constatamos a falta de sintonia da escola com sua comunidade: seus documentos que amparam o ensino fundamental não “dão ouvidos” à relação história da localidade com a questão da terra e à ruralidade e nem valoriza a matriz africana em sua proposta pedagógica para as séries do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como principal objetivo: analisar a importância de se trabalhar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo nas escolas do município de Seropédica. Para isso, trouxemos ao nosso trabalho três temas que serviram como base para cada um dos capítulos. Os temas foram: questões étnico raciais e o racismo e sua relação com a Educação do Campo, o segundo capítulo, discutiu sobre a educação em Seropédica e seus contextos rurais, já no terceiro capítulo, discutiu sobre a Educação do Campo e étnico-racial na prática, dentro da realidade de uma escola rural de Seropédica.

Se tratando da discussão sobre as questões étnico-raciais e sua relação com a Educação do Campo, nosso trabalho se propôs a discutir inicialmente as marcas deixadas pelo processo colonizador, que tentaram apagar a história da África e seu povo. Nesse movimento, identificamos a importância da África para a consolidação do mundo moderno, destacando as descobertas e saberes produzidos no território africano que foram levados para todos os cantos do mundo. Destacamos que esse ponto de vista, vai na contra mão da intelectualidade hegemônica que delega todo o conhecimento moderno ao mundo ocidental europeu.

Seguindo a lógica contra hegemônica, trouxemos o aspecto emancipador da educação para as massas excluídas. Defendemos que as práticas pedagógicas e os conteúdos curriculares devem estar de acordo com a realidade dos alunos, nesse contexto, destacamos a importância de a escola do campo estar atenta ao meio em que ela atua. Nesse caso, nosso estudo defendeu o entrelaçamento entre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, entendendo que ambas as diretrizes formam pedagogias de combate ao racismo e disputam território com o currículo hegemônico colonialista que homogeneiza as abordagens didáticas.

Nesse contexto, trouxemos um exemplo prático, de como essas pedagogias podem influenciar efetivamente o currículo escolar. Para exemplificar, nosso ponto de vista trouxemos um exemplo de abordagem estigmatizadora do livro didático e outra com orientações da Lei 10.639/03. Nessa análise, discutimos sobre a dupla marginalização do saber que uma população negra e campesina sofre dentro dos materiais didáticos.

Depois de apresentarmos os dois temas protagonistas do nosso estudo, as diretrizes da educação do campo e as diretrizes étnico raciais, avançamos para a parte mais específica do nosso trabalho que é a educação em Seropédica e seu contexto rural, esse debate ficou a cargo do capítulo dois.

No capítulo dois, fizemos uma breve análise histórica do município de Seropédica. Discutimos sobre o histórico rural da região e sobre a importância da mão de obra africana para o desenvolvimento desse território.

A partir dessa breve explanação histórica, fizemos um comparativo referente ao estágio educacional atual de Seropédica frente a seus municípios vizinhos. Nesse contexto, por meio de gráficos vimos que mesmo Seropédica não tendo sobrecarga nas escolas e na sua estrutura educacional no geral - comparado a outros municípios da Baixada Fluminense - suas notas no IDEB, são as menores na região e os salários pagos a seus professores são muito abaixo do piso nacional.

Ainda nesse capítulo, ampliamos nosso entendimento sobre as ruralidades “escondidas” em Seropédica, destacamos a importância dos assentamentos rurais para o povoamento do município, analisamos o pequeno impacto econômico das atividades rurais, identificamos a relevante presença da agricultura familiar na região, e notamos a acelerada transição da urbanística do município que encolhe as áreas rurais e amplia as urbanas.

Num esforço recorrente nosso trabalho vem dialogando com a educação e a ruralidade em Seropédica. Nesse contexto, esse estudo percebeu que mesmo havendo mais moradores nas áreas urbanas as escolas dessas regiões têm um número menor de vagas, se compararmos as escolas localizadas nas áreas rurais do município. Contudo, é visível o interesse da administração pública em descontinuar as vagas escolares nas áreas rurais e fomentar a migração desses alunos para as escolas localizadas nas regiões urbanas da cidade.

O nosso último capítulo ampliou de maneira particular o debate educacional na rede municipal de Seropédica. Inicialmente, trouxemos para esse capítulo um depoimento dado pelo coordenador de história e cultura afro-indígena, o professor José Maurício, ele destaca os percalços e desafios na tarefa de implementar a Lei 10.639/03 no município de Seropédica.

Ainda nesse capítulo, buscamos propostas pedagógicas que dialogassem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, para isso,

inicialmente, examinamos a entrevista concedida pelo coordenador de história do município, que nos ilustrou todos os percalços da implementação da Lei 10.639/03 deixando claro a urgência das pedagogias antirracistas em Seropédica.

Para vermos na prática as ausências ou o exercício da aplicação das diretrizes étnico-raciais e das diretrizes da educação do campo na rede municipal, analisamos a escola municipal Pastor Gerson Ferreira da Costa. Essa análise, consistiu em identificarmos os espaços demográficos e geográficos onde essa escola atua, em relação ao espaço demográfico constatamos que a escola está situada em uma localidade onde a maioria de seus alunos são negros, e em relação ao espaço geográfico localizamos diversos assentamentos rurais no entorno da escola.

Depois da contextualização da escola com seus sujeitos e sua localidade, analisamos se a escola Pastor Gerson Ferreira da Costa, dialoga com a sua comunidade por meio de seu currículo, para isso levamos em consideração a aplicação das diretrizes étnico-raciais e as diretrizes da educação do campo dentro do Projeto Político Pedagógico.

Dentro do PPP, analisamos a relação escola-comunidade e a proposta pedagógica curricular para as séries do ensino fundamental. Nessa análise constatamos a falta de sintonia da escola com sua comunidade, seus documentos que amparam o ensino fundamental não “dão ouvidos” a relação histórica da localidade, como a questão da terra e a ruralidade; e nem valoriza a matriz africana em sua proposta pedagógica para as séries do ensino fundamental.

Em síntese, nosso estudo buscou ressaltar a importância das matrizes africanas e matrizes camponesas para a educação. Para isso, resgatamos a história local e levamos nosso estudo para dentro do currículo escolar de uma escola municipal de Seropédica, e notamos que, mesmo uma escola rural tendo maioria negra e vasto histórico agrário, nada disso, garante um currículo que respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Pois, nenhuma das demandas da proposta pedagógica dentro do Projeto Político Pedagógico dessa escola supre as demandas que uma comunidade negra e rural necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. O trato dos viventes – formação do Brasil no Atlântico Sul - Séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE, Elizete Oliveira; FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa; FARIA, Mariana Vilhena. O fechamento de escolas do campo como política de governo: experiências vivenciadas em carangola/mg. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 2, n. 1, p. 267-282, jan.-jun. 2020.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 250-256.
- ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BASTOS, M. A.; BENITE, A. M. C. Cultura africana e ensino de química: estudo sobre a formação docente. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 21, p. 64-80, 2017.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRITO, Vinícius Kleyton de Andrade. O Brasil na rota da seda: a Imperial companhia Seropédica fluminense. In: POPINIGIS, Fabiane; SOUZA, Adriana Barreto; GONÇALVES, Margareth de Almeida (Orgs.). Trilhas: a construção social e histórica de Itaguaí e Seropédica (Pet História, UFRRJ). Seropédica: Edur, 2017, p.101-132.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo . In: CALDART et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 259-267.
- CALDART et al. Introdução. In: CALDART et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 15-19.

- CAPUCHO, Vera. Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
- CASA FLUMINENSE, 2020. Mapa da desigualdade. Disponível em:<<https://casa-fluminense.redesocialdecidades.org.br/dados-abertos>>. Acesso em: 05 de out. 2020.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. A Pedagogia como ciência da educação e a Educação do Campo como enriquecimento na Pedagogia. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara Chaves, SODRÉ, Maria Dorath Bento (Orgs.). Educação do Campo e contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 109-128
- CENSO ESCOLAR, 2015. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/171706-em-professor-creuza-de-paula-bastos/sobre?year=2015>>. Acesso em: 11 de mai. 2020
- CENSO ESCOLAR, 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/171704-em-pastor-gerson-ferreira-costa/sobre>>. Acesso em: 11 de mai. 2020
- CEPERJ, 2021. Disponível em:<http://arquivos.proderj.rj.gov.br/sefaz_ceperj_imagens/Arquivos_Ceperj/ceep/dados-estatisticos/perfil-municipal/Seropedica.html> Acesso em 22 out. de 2021
- CHAKRABARTY, D. Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton UP, 2000.
- COSTA, Carlos Eduardo Coutinho. Migrações negras no pós-abolição do sudeste cafeeiro (1888-1940). Topoi. Rio de Janeiro, v.16, n.30, p. 101-126, jun. 2015
- COSTA, Carlos Eduardo Coutinho. Raízes Negras Dispersas: assenhoreamento no pós-abolição do antigo município de Iguassú (1888-1940). Rio de Janeiro: Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. n.14, 2018, p.149-168
- COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado. n.1, v. 31, janeiro/abril 2016, p. 15-23.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. Tecnologia africana na formação brasileira. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.
- CURITIBA. Governo do estado do paraná secretaria de estado da educação superintendência da educação. Diretrizes curriculares da educação do campo. 2006.
- DAGET, Serge. A abolição do tráfico de escravos. In: AJAYI, J. F. Ade. História geral da África VI: África do século XIX à década de 1880. Brasília: Unesco, 2010, p. 77-104.
- DIOP, Cheikh Anta. A Origem Africana da Civilização. Paris: Présence Africaine, 1974.

FALEIRO, Wender; FARIAS; Magno Nunes. Educação do Campo e as relações étnico-raciais: olhares para o campesinato negro. *Campo – Território: revista de geografia agrária*. Uberlândia, v.12, n.26, pp. 289-312, abr., 2017.

FERREIRA, Michele Guerreiro. Sentidos da educação das Relações Étnico-raciais nas práticas curriculares de professores de escolas localizadas no meio rural. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2013. FNDE. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didaticoapresentacao>>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

FROBENIUS, Leo. *Historie de la civilisation africaine*. Paris: Gallimard, 1938.

FRÓES, José Nazareth de Souza. *O Brasil na rota da seda: uma contribuição para a recuperação, o enriquecimento e a divulgação da memória de Seropédica, Itaguaí e do Estado do Rio de Janeiro*. Seropédica: EDUR, 2000.

FROTA, et al. As potencialidades da agricultura familiar em Seropédica/RJ a partir da sistematização de experiências. In: *Agroecol*, 6, 2016, Mato Grosso do Sul. Resumo Expandido. Dourados. p. 1-8.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos*. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL: Domínio Epistemológico, 2012, vol. 18, n. 2; p. 10-32.

GHEDIN, et al. *Currículo e ensino básico*. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2004.

GOLINSKI, Janete; SOUZA, Paulo Marcelo; PONCIANO, Niraldo José. Desenvolvimento tecnológico dos assentamentos de reforma agrária do município de Seropédica – RJ. *Teoria e Evidência Econômica*. n. 32, v. 15, jan./jun. 2009, p. 109-130.

GOMES, Nilma Nilo. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?, v. ? n. 21, p. 40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. Belo Horizonte, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GUIMARÃES, Leonardo Durval Duarte. Agroecologia e educação agrícola: alternativa sustentável para agricultura familiar no município de Seropédica. 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

HARRIS, J. R. Introdução. In: HARRIS, J. R. (Org.). O Legado do Egito. Rio de Janeiro: Imago, 1993. p. 1-12.

HUME, David. Of National Characters (1748) in David Hume, Essays: Moral, Political and Literary, editado por T.H. Green e T. Grose, Longmans, Green and Co., London, 1875, Vol. 1, p. 252. Tradução nossa

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=748>>. Acesso em: 20 de Jun. 2019.

IBGE. 2017. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. Censo demográfico 2010 – resultados do universo. Rio de Janeiro, IBGE, 2010.

IBGE.2021. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>>. Acesso em 20 out. 2021.

IDEB. 2022. Disponível em:<<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em 21 mar. 2022.

KANT, I. Observações sobre o sentimento do belo e do sublime - Ensaio sobre as doenças mentais. Tradução de Vinicius de Figueiredo. São Paulo: Papirus, 1993.

LIMA, Licínio Carlos. Organização Escolar e Democracia Radical - Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias; LORAS, Alexandra Baldeh. Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA, 2017.

MARQUES, Eduardo Duarte. Hidrogeoquímica nas cavas de extração de areia na região do bairro piranema – distrito areeiro de Seropédica - Itaguaí – RJ. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, 2006.

MATTOS, Hebe Maria. Cana, café e laranja: História econômica de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: FGV/sEEC, 1977.

MEC. Disponível em: <

MORAES, Vitor de. Texto Gestão da Educação do Campo: para qual campo, para qual Educação do campo? Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%252006/Vitor%2520de%2520Moraes.pdf>>. Acesso em: 24 de jun. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Educar. Curitiba, n. 17, pp.39-52, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). A Matriz africana do mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008. p.55-72.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Educação do Campo: Desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25-38.

OBSERVATÓRIO DO TRABALHO. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/Uploads/Noticias/1297807-2021%20-%20Panorama%20Municipal%20de%20Indicadores%20Socioecon%3%B4micos%20e%20do%20Mercado%20de%20Trabalho%20-%20Serop%3%A9dica.pdf>>. Acesso em 20 out. 2021.

OCDE. A educação no Brasil: uma perspectiva internacional. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021.

OCDE. Effective teacher policies: insights from PISA. PISA: Paris, 2018

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART et al (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 237-244.

OLIVEIRA, Rafael da Silva. *O ouro e o café na região de Iguazu*: da abertura de caminhos à implantação da estrada de ferro. Duque de Caxias: Revista Pilares da História, 2004, p.7-21.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. Revista Brasileira de Educação. 2017, vol. 22, n. 68, pp. 11-33.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO: PASTOR GERSON FERREIRA DA COSTA. Seropédica: Secretaria Municipal de Educação de Seropédica, 2021.

PERES, Guilherme. *Tropeiros e viajantes na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: Shaovan, 2000.

QEDU: banco de dados. Disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2815-seropedica/censoescolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>. Acesso em: 11 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, pp. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.116-142.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. In: BOAHEN, Albert Adu (Org.). *História geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco, 2010. p. 51-72.

RUIZ, Ricardo Muniz. Família escrava no império do café - Itaguahy – século XIX. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400553382_ARQUIVO_Ap uh-Sta-Urs-2014.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2020.

SANTOS, Ademar Vieira; ALMEIDA, Luis Sergio Castro. Perspectivas curriculares para a Educação do Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 137-156.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: *Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada* / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Porque mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas*. Paraíba v.17, n.1, pp. 1-14, 2015.

SILVA, Percival Tavares. Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro. 1987. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SLAVE VOYAGES: Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico. Disponível em: <<https://www.slavevoyages.org/>>. Acesso em 06 jul. 2021.

SMECE. Plano municipal de educação 2015-2025. Seropédica: 2015.

SOARES, Maria Terezinha de Segadas. *Nova Iguaçu: absorção de uma célula urbana pelo Grande Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Revista Geográfica Brasileira, 1962, p. 162.

SOUZA, Marlúcia dos Santos. *Economia e sociedade iguaçuana*. 2000. (Dissertação) Mestrado em História, Programa de PósGraduação em História — Universidade Federal Fluminense, Niterói.

TCE: Estudos socioeconômicos - Seropédica. Rio de Janeiro: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

TCE: Estudos socioeconômicos - Seropédica. Rio de Janeiro: Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRANSPARÊNCIA SEROPÉDICA. Disponível em: <<http://transparencia.seropedica.rj.gov.br/legislacao-municipal/>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Estudos Socioeconômicos dos Municípios – Seropédica 2019. Disponível em: <<https://www.tce.rj.gov.br/estudos-socioeconomicos1>>. Acesso em: 05 de out. 2020

VIANNA, Marcio de Albuquerque. As transformações no espaço rural no município de Seropédica-RJ nas últimas décadas. Espaço e Economia: Revista brasileira de geografia econômica, Online, v. 19, p. 1-20, set. 2020

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala 2013, p. 23-68.

WEULERSSE, Jacques. L'Afrique Noire. Paris: Arthème Fayard, 1934.

APÊNDICE

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Mestrado em Educação Agrícola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado e participar na pesquisa de campo referente a dissertação intitulada: **Educação do Campo e Educação Étnico-racial na perspectiva de uma escola rural do município de Seropédica - RJ**, desenvolvida por **David Richard Martins Motta**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por **Ramofly Bicalho Santos e Marília Lopes de Campos**, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 98788-8854 ou e-mail ramofly@gmail.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar o racismo e a Educação do Campo em Seropédica.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma entrevista semiestruturada. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e seus orientadores.

Fui ainda informado de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Seropédica, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante: _____