

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO CURSO DE AGROPECUÁRIA NA MODALIDADE INTEGRADA, NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, CAMPUS APODI

Izabel Cristina Leite de Lima*, Rusiane da Silva Torres **, Sandra Maria Campos Alves ***

RESUMO

Este trabalho teve como objeto o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no curso de agropecuária integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi. O objetivo foi investigar como as discussões étnico-raciais são abordadas no curso, considerando as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, especialmente nas disciplinas técnicas do Núcleo Tecnológico. Foram realizadas oito entrevistas com professores da área técnica. A pesquisa é de natureza mista e utilizou a análise de conteúdo de Bardin (2011) como método, com apoio do software *Iramuteq*. Os resultados evidenciam que o curso de agropecuária possui grande potencial para o debate étnico-racial, apesar de limitações apontadas pelos entrevistados.

Palavras-chave: ensino; relações étnico-raciais; agropecuária; análise de conteúdo.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Apodi. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7745-7269>. Correio eletrônico: izabel.leite@ifrn.edu.br.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9898-6976>. Correio eletrônico: rusianehistoria@gmail.com.

*** Pós-doutora pela Universidade de Adelaide, Austrália. Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Fitotecnia/Agroecologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduação em Engenharia Agronômica pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9343-9324>. Correio eletrônico: sandra.campos@ifrn.edu.br.

**THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS CULTURE IN THE
INTEGRATED AGRICULTURAL PROGRAM AT IFRN, APODI CAMPUS**

ABSTRACT

This study focused on the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous culture in the integrated agricultural program at IFRN, Apodi Campus. The objective was to investigate how ethnic-racial issues are addressed in the course, considering Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, particularly within the technical subjects of the Technological Core. Eight interviews were conducted with teachers from the technical area. The research is of a mixed nature and adopted Bardin's (2011) content analysis method, supported by the Iramuteq software. The results show that the agricultural course has significant potential for promoting ethnic-racial discussions, despite some limitations pointed out by the interviewees.

Keywords: teaching; ethnic-racial relations; agriculture; content analysis.

2

**LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA AFROBRASILEÑA E INDÍGENA EN EL CURSO
INTEGRADO DE AGROPECUARIA EN EL IFRN, CAMPUS APODI**

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objeto el estudio de la enseñanza de la cultura afrobrasileña e indígena en el curso integrado de agropecuaria del IFRN, campus Apodi. El objetivo fue investigar cómo se abordan las discusiones étnico-raciales en el curso, considerando las leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008, especialmente en las asignaturas técnicas del Núcleo Tecnológico. Se realizaron ocho entrevistas con profesores del área técnica. La investigación es de naturaleza mixta y utilizó el análisis de contenido de Bardin (2011) como método, apoyado por el software Iramuteq. Los resultados evidencian que el curso de agropecuaria posee un gran potencial para el debate étnico-racial, pese a algunas limitaciones señaladas por los entrevistados.

Palabras clave: enseñanza; relaciones étnico-raciales; agropecuaria; análisis de contenido.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objeto de estudo o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no curso de agropecuária na modalidade integrada do IFRN, *campus* Apodi. De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) em um universo de 868 alunos matriculados, no ano letivo de 2023, 56,56% se autodeclararam pardos, 37,02% se declararam brancos e apenas 0,23% se autodeclararam indígenas.

O objetivo da pesquisa foi investigar e analisar como as discussões étnico-raciais estão sendo abordadas no curso de agropecuária, especificamente nas disciplinas técnicas que compõem o Núcleo tecnológico, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais que orientam as práticas pedagógicas ao determinar, segundo seus princípios norteadores, “o ensino das tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados [...]” (Brasil, 2004, p. 22). O que também justifica a escolha dos sujeitos desta pesquisa, optando-se pelos professores das disciplinas técnicas que compõem o Núcleo Tecnológico do referido curso.

A priori, é necessário destacar o histórico de desvalorização e apagamento sofrido pelo povo negro e indígena ao longo do tempo. Nesse sentido, leis que rompam com esse apagamento cultural e com a cultura eurocêntrica que nos foi imposta têm uma importância sem precedentes, especialmente para a educação, já que, de modo excludente, legislou-se no século XIX para que os negros não tivessem acesso a ela. Conforme assevera Barros (2016, p. 593), algumas províncias, por meio de leis, impediam o acesso à população negra, que correspondia aos “[...] escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos e ingênuos”.

Ainda sobre as legislações em torno do tema, além das DCNs, este trabalho também teve como norte as leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, as quais dispõem que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Indígenas”. Tais legislações reforçam as ações afirmativas criadas no Brasil como forma de dirimir séculos de discriminação e invisibilidade vivenciados pelo povo negro e indígena (Brasil, 2003, 2008).

A relevância desta pesquisa é evidente no contexto do *campus*, que compõe o eixo tecnológico de recursos naturais e que possui uma unidade agrícola. Já que conta com docentes de diversas profissões da área, como veterinários, engenheiros agrícolas, zootecnistas e agrônomos. A diversidade de especialidades e a estrutura proporcionada pelo *campus* fazem

com que a possibilidade da integração dos saberes culturais afro-brasileiros e indígenas possam contribuir de forma significativa na formação dos seus estudantes.

A agricultura brasileira tem profundas influências indígenas e africanas, refletidas na forma de cultivo, manejo dos alimentos e do solo, bem como nas técnicas e práticas agrícolas que moldaram a agricultura no Brasil desde seus primórdios. Esse aspecto foi amplamente abordado nas entrevistas com os docentes, cujas falas serão analisadas neste trabalho.

Quanto ao percurso metodológico, este é um estudo de natureza mista e teve como método de análise de dados a análise de conteúdo de Bardin (2011), auxiliada pelo software *Iramuteq*. Os dados sistematizados por esse *software* podem ser quantificados, daí a natureza mista deste trabalho. Segundo Creswell (2010, p. 3), um estudo pode ser tanto mais qualitativo quanto quantitativo, ou vice-versa; por isso, “a pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste continuum porque incorpora elementos de ambas as abordagens qualitativa e quantitativa”.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com oito professores das disciplinas do Núcleo Tecnológico de Agropecuária do *Campus Apodi*, incluindo veterinário, zootecnista, engenheiro agrícola, gastrônomo e agrônomo. A escolha desses profissionais se deve à familiaridade de suas áreas com as discussões sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena. As perguntas foram elaboradas para atender ao objetivo do estudo. Ao todo, foram formuladas quatro perguntas, a saber:

- a) como você comprehende a relação entre as discussões étnico-raciais e o curso de Agropecuária?
- b) de que forma, em sua disciplina, você introduziria a discussão étnico-racial?
- c) quais habilidades poderiam ser desenvolvidas nos estudantes a partir das discussões sobre relações étnico-raciais?
- d) quais são as possíveis dificuldades para a abordagem do tema étnico-racial no curso de Agropecuária?

Cabe ressaltar que foram criadas duas variáveis (formação e tempo de docência), permitindo a utilização do *Iramuteq*. Após a transcrição das entrevistas, o *corpus* foi tratado, seguindo as regras e comandos exigidos pelo *software*. Os comandos utilizados nesse trabalho foram: a primeira linha do arquivo em branco e em seguida utilizou-se a identificação *** *ind_01 *form_01 *doc_03. Desta forma, foram gerados os Seguimentos de Texto (ST) que cumprem o papel das unidades de contextos, facilitando a criação das categorias de análise. No caso deste trabalho foram criadas três categorias (prática docente; influências externas e

internas na agricultura; a História da agricultura e as relações étnico-raciais) e duas subcategorias (influência europeia; influência africana e indígena) a partir das cinco classes criadas pelo *Iramuteq*. Por meio do *Iramuteq*, também foram criados gráficos de Estatística, Análise Fatorial de Correspondência (AFC), Método de *Reinert*, Análise de Similitude e Nuvem de Palavras.

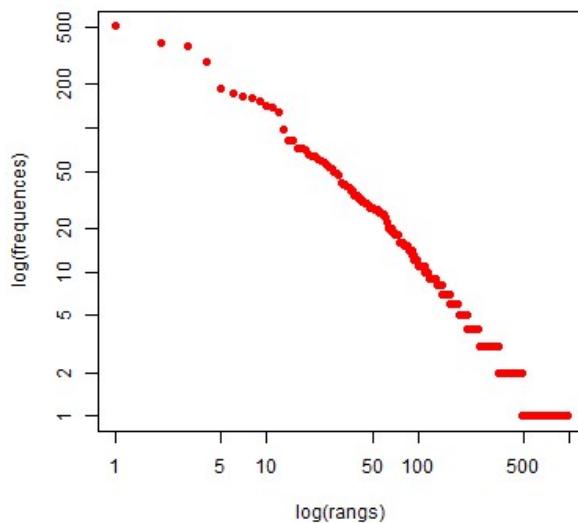
O gráfico de estatística fornece uma visão geral das características quantitativas dos dados. Já o gráfico de Análise fatorial de correspondência permite a visualização mais clara das relações entre as palavras e categorias. O Método de *Reinert* permite gerar o gráfico de Classificação Hierárquica Correspondente (CHD). Este gráfico organiza as categorias de texto em estruturas hierárquicas, que permite visualizar como as diferentes categorias se agrupam a partir das suas semelhanças. O gráfico de análise de similitude nos permite visualizar e compreender as relações semânticas entre os termos, mostrando como estes são similares a partir da frequência das ocorrências desses termos. Já em relação ao gráfico de nuvem de palavras, os termos mais frequentes aparecem em formato maior. Ou seja, o tamanho das palavras é proporcional a frequência no texto, conforme asseveraram Camargo e Justo (2018).

5

2 DESENVOLVIMENTO

Sobre os resultados obtidos a partir do *corpus*, o *Iramuteq* gerou gráficos que nos permitiram analisar os dados com mais facilidade. O gráfico de estatística, por exemplo, nos mostrou 974 palavras diferentes, 7554 ocorrências e 482 Hapax. Esta última se refere quando a palavra aparece apenas uma vez. O número de Hapax do nosso *corpus* se mostrou elevado, o que pode significar uma baixa homogeneidade nas respostas. A palavra “cultura” teve 38 ocorrências. Já a palavra “raça” apareceu 26 vezes, “africano” teve 25 ocorrências e “indígena” teve 24. Vejamos:

Figura 1 - Gráfico de Estatística gerado pelo software Iramuteq



Fonte: elaborada pelas autoras.

No lado esquerdo do gráfico (Figura 1), no eixo vertical (y), indica que uma palavra teve uma frequência no corpus igual ou superior a 500. Ainda no eixo y, indica que três palavras apareceram no corpus com uma frequência superior a 200. Já na parte inferior, na horizontal (eixo x) indica as palavras que apareceram apenas uma vez, as hápxas, numa frequência inferior a 500. Logo abaixo, na fala do entrevistado 3, vemos a palavra cultura, que se repetiu 38 vezes. Nela, o entrevistado aborda a influência da cultura afro-brasileira e indígena na agricultura.

6

É uma (pausa) é uma influência muito grande, porque boa parte das culturas agrícolas, que nós trabalhamos têm origem dentro dessa questão do mercado de escravos, muitas culturas (pausa) uma cultura muito famosa é africana. E os africanos trouxeram as sementes nos bolsos, nas bolsas, e isso fez com que a cultura começasse nas senzalas (Entrevistado 3).

Vejamos algumas das ocorrências da palavra raça:

e não existe ainda uma preocupação específica étnico-racial. A gente trata tudo por igual como um todo, porque o objetivo final seria entregar para o mercado uma mão de obra específica independente da etnia da raça do que seja, do gênero. Enfim, isso falando do contexto pessoal do formado ao egresso, mas em relação à produção em si de vez em quando eu sempre faço uma mais prática que tem Dia da Consciência Negra ou tem semana é, por exemplo que tem já alguns aspectos mais latinos (Entrevistado 7).

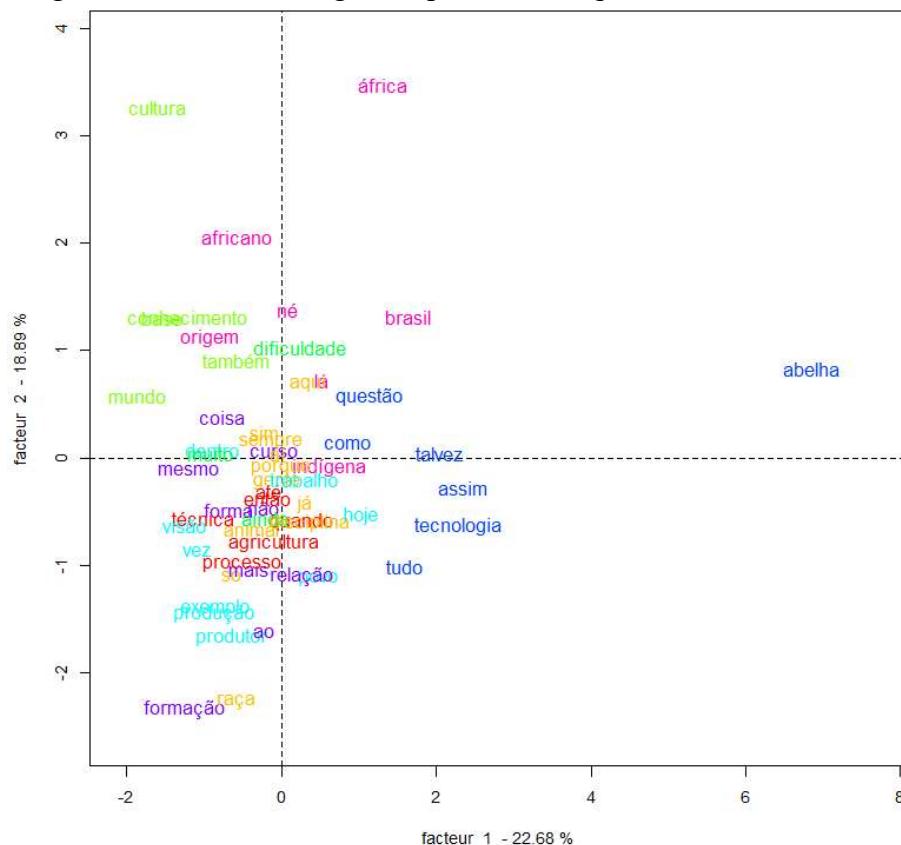
É, eu abordo um pouco ainda. Por essas tradições, nós... tanto por questões étnicas, né? Trazendo assim para... para a origem africana, mas hoje, por exemplo, eu trabalho com ovinocaprino. Essa disciplina, sim. A gente trabalha a base, o iniciozinho lá, como a gente faz uma historiazinha da chegada da uma estação, a gente fala muito disso. Por quê? Porque foram nessas, nessa colonização que a gente trouxe. Tá muito

do que a gente tem hoje de raças. É engraçado você falando isso. A gente não para prestar atenção, mas, por exemplo, é quando a gente fala de origens das raças que a gente tem hoje criadas no Brasil, que são ditas nativas, mas na verdade são naturalizadas (Entrevistado 5).

As falas respondem à pergunta número 2: “de que forma, em sua disciplina, você introduziria a discussão étnico-racial?”. Percebemos que na resposta do indivíduo 07, há ausência de preocupação a respeito da introdução da temática étnico-racial na disciplina do (a) docente, ao passo que o indivíduo 5 indica uma possibilidade de discussão dessa temática em sua disciplina, embora afirme não ter parado para pensar no assunto anteriormente.

Doravante, para gerar o gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC), foram selecionadas apenas as formas ativas, desconsiderando as suplementares, para minimizar a quantidade de formas poluídas observadas na primeira vez em que o gráfico foi gerado. Vejamos:

Figura 2 - Gráfico AFC gerado pelo Iramuteq



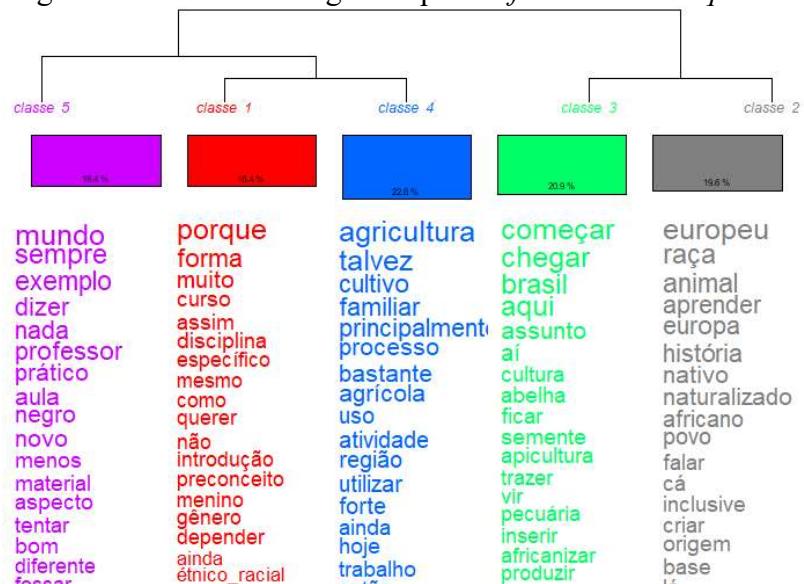
Fonte: elaborada pelas autoras.

O gráfico AFC (Figura 2) nos permite analisar a proximidade das palavras, e não a sua quantidade, como no gráfico de estatística.

Acima, o gráfico nos mostra a distância das palavras cultura, África e abelha localizadas nos quadrantes superiores, e que correspondem às respostas dos indivíduos 3, 8 e 6 respectivamente. Sugerindo uma distância maior entre os três. Enquanto as demais palavras se concentram entre os polos negativos e positivos. Percebe-se que as palavras aferidas pelo indivíduo 6, representadas na cor azul, podem demonstrar uma proximidade menor em relação aos demais indivíduos. Esse fenômeno também pode ser percebido nas respostas dos indivíduos 3 (cor verde) e indivíduo 8 (cor rosa). Enquanto as palavras agricultura, indígena, relação estão concentrados na parte inferior entre os polos negativos e positivos. O que pode demonstrar uma proximidade de sentido entre elas. Já que a discussão sobre a agricultura e a influência das culturas indígenas e africanas foi central nas falas dos entrevistados quanto à proximidade com o curso de agropecuária.

Ainda sobre os dados gerados pelo *Iramuteq*, formou-se o gráfico de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual dividiu o corpus em cinco classes. Tal divisão é feita a partir da similaridade e hierarquização entre as palavras, sendo as palavras do topo as que apareceram com maior frequência. Isso nos permite identificar as categorias dentro de um corpus textual e sua relação com os termos.

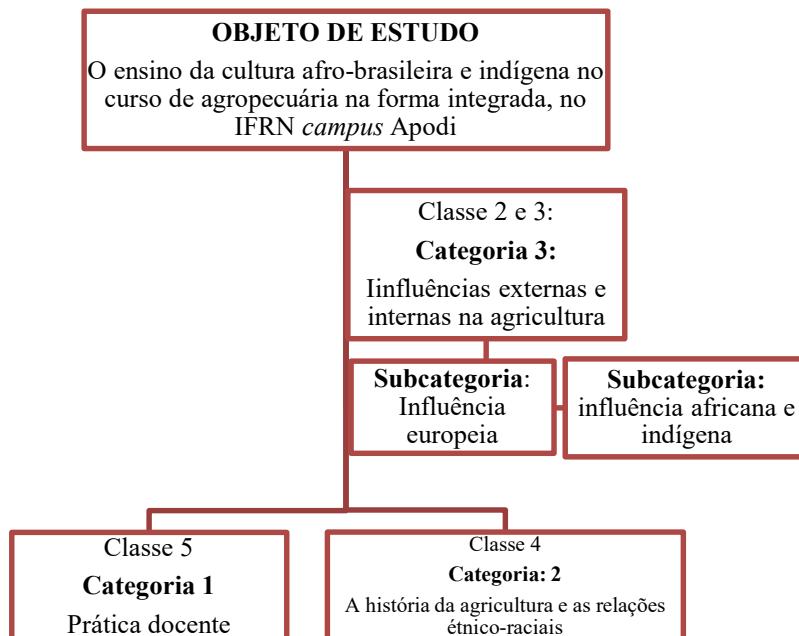
Figura 3 - Gráfico CHD gerado pelo software *Iramuteq*



Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir do gráfico CHD (Figura 3), iniciou-se o processo de categorização após a leitura das STs. Essa leitura permitiu identificar o contexto das palavras de cada classe e a proximidade delas com cada tema. No caso, o dendrograma abaixo nos permitiu elaborar três categorias e duas subcategorias. Vejamos:

Figura 4 - Categorização elaborada pela autora



Fonte: elaborada pelas autoras.

A classe 5 permitiu formar a categoria 1 - Prática docente. Isso porque os STs demonstraram que essa classe corresponde a forma como os docentes poderiam introduzir em suas práticas a questão étnico-racial, como evidenciado nas falas abaixo:

não tem nada que conteplete isso, mas em sala ou em aulas práticas eu sempre falo de miscigenação e de tipos de pratos que podem ser feitos, coisas do tipo. Desde indígena, desde uma tapioca, até um acarajé, por exemplo, que envolve tudo isso. E aí eu sempre falo do contexto geral mais amplo para que entendam e tenham a oportunidade de conhecer coisas que eles não estão habituados para saber o porquê (Entrevistado 7).

Não que não exista. Eu digo que a minha abordagem em si eu não, não permeio, entendeu? Eu ainda falo um pouco de gênero em algumas formações, como por exemplo, eu também ministro um instrumento de prática profissional. Então eu trabalho muito forte. Às vezes eu entro em gênero para discutir algo em relação (Entrevistado 5).

Então (pausa), a gente não tem essa relação, digamos assim, pedagógica que se estabelece. E que a gente consegue, é (pausa) de repente definir quais seriam os parâmetros educacionais dessa questão na agropecuária. Mas em relação à compreensão, eu acho que se estabeleceria em função das técnicas utilizadas (Entrevistado 1).

Percebe-se nas falas que a abordagem sobre as relações étnico-raciais na prática desses docentes é limitada. Isso vai de encontro ao que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, que direcionam a necessidade de não improvisar ao tratar dessas discussões em sala de aula e a necessidade de romper com o etnocentrismo europeu, como forma de desalienar as práticas pedagógicas. Conforme demonstrado nas falas que seguem:

é (pausa) assim, como eu nunca parei para pensar. É muito difícil de responder quais de repente seriam as dificuldades, mas eu acredito que não teria, porque quer queira ou não, está muito relacionado ao contexto histórico do curso em si. E, e queira ou não, tudo é uma evolução. Eu acho que até a consciência dos alunos de ver: -olha onde foi que a gente aprendeu? Vem da origem desses povos, sim. Então, de certa forma, acho que eu não teria dificuldade em, em colocar na disciplina, mas é uma questão de que na prática é que a gente consegue (Entrevistado 1).

Aí depende muito também da turma, né? Tem turma que a gente nem, aí não estimula tanto porque é, é mais é o perfil do aluno também, porque a gente vai direcionando mais. Mas essas questões de materiais eu sempre falo dos materiais. Sempre buscar o que é mais alternativo entre aspas, né? Não significa dizer que o alternativo seja ruim. No geral, sempre vai ser bom (Entrevistado 2).

10

Eu acho que não teria não. Assim, nenhuma dificuldade, principalmente porque, como eu falei para você, né, a questão do próprio histórico, de como elas vieram para cá, porque já foram introduzidas sim, por esses povos dos antepassados, né? Inclusive, como eu falei, a abelha que a gente mais é, precisou trabalhar a questão de manejo, aprender como manejar, foi a abelha africana, né, que ela foi originalmente da África do Sul. E assim eu vejo como mais pontos fortes assim, eu acho que não teria dificuldade de pelo menos nessa disciplina, né, de inserir essas questões assim, com os alunos (Entrevistado 6).

Aí eu vou ser bem crítico comigo mesmo. De conhecimento, sim. Talvez, se eu me debruçasse melhor sobre qual a participação desses povos dentro do que eu ministro, talvez eu conseguisse abordar melhor. Mas eu confesso que na minha formação, e no meu, na minha jornada, eu nunca parei pra desvencilhar ou pra pelo menos, infelizmente, então eu acho que é (pausa) a minha dificuldade é com a falta do conhecimento sobre isso (Entrevistado 5).

As respostas supracitadas se contrapõem e, ao mesmo tempo, se complementam quando, por exemplo, os indivíduos 1 e 6 afirmam que não há dificuldade na abordagem, apesar de o indivíduo 1 mencionar não ter tido o hábito de refletir sobre o tema anteriormente. Essas respostas se contrapõem às dos indivíduos 2 e 5. Estes últimos se complementam, uma vez que o indivíduo 2 relaciona a introdução da temática ao interesse da turma, enquanto o indivíduo 5 aponta como dificuldade a falta de conhecimento.

Na concepção de Silva Jr. (2022), apesar de termos o aparato legal sobre a abordagem racial na escola, existe a alegação por parte dos professores sobre a falta de orientação pedagógica sobre essa temática, considerando os cursos de suas formações iniciais, limitando a discussão apenas às disciplinas de Literatura, História e Artes. Conforme demonstrado nos seguimentos de texto abaixo:

assim (pausa) eu vejo que hoje a gente não tem nenhuma obrigatoriedade para, para passar isso para os alunos, não é? Até mesmo porque a gente nunca foi recebendo treinamento, nenhuma orientação, né, que era para passar esse... esse assunto. Mas que tem muita coisa da cultura africana, né, que a gente trabalha dentro da Zootecnia, dentro da agropecuária em si, né? (Entrevistado 8).

Não. Assim, a princípio, não. Não pensei. Porque como a gente é de uma área muito específica e é o ensino técnico, ele é muito autuado, sim. Maioria são engenheiros, né? E tal. Então a gente não tem essa relação, digamos assim, pedagógica que se estabelece. E que a gente consegue é (pausa) de repente definir quais seriam os parâmetros educacionais dessa questão na agropecuária. Mas em relação à compreensão, eu acho que se estabeleceria em função das técnicas utilizadas (Entrevistado 1).

Diante do exposto, as DCNs orientam também

11

[...] a busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas (Brasil, 2004, p. 19).

Corroborando o exposto, segundo Martins e Souza (2021), a implementação das leis n.^º 10.639/2003 e n.^º 11.645/2008 não reside apenas na introdução da história e da cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula, mas exige esforços para uma reformulação das bases pedagógicas em torno desse tema, em um movimento de resgate histórico, com bases teóricas sólidas que possam efetivamente mudar o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário, segundo as DCNs:

incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (Brasil, 2004, p. 24).

Como exemplo dessa reformulação, temos os profissionais de licenciatura, que, em suas formações iniciais, não têm contato com a temática. Trazer essa discussão para suas práticas em sala de aula torna-se, portanto, uma dificuldade.

Doravante, criamos a categoria 2 - A história da agricultura e as relações étnico-raciais, a partir da classe 4. Nessa categoria destaca-se a proximidade entre a discussão das relações étnico-raciais e o curso de agropecuária. Conforme as falas a seguir:

na verdade, dentro da disciplina que eu ministro, eu abordo um pouco, mas eu acredito que muitas das tradições, muito da, da, da origem, principalmente da agricultura, ela veio de base raciais, né? Ela veio dos ancestrais de indígenas, foram trazidas por culturas afro, né? (Entrevistado 5).

Quando você fala em arar a terra, quando você fala em capinar você está relacionando a objetos que já eram utilizados por essas culturas né? Por essas culturas, pelos indígenas, e, pelo povo africano. Então, assim, nessa vinda deles para o Brasil e no processo de colonização, essas técnicas eu acho que se perpetuaram dentro da agricultura e no uso delas para introduzir o cultivo agrícola (Entrevistado 1).

Evidencia-se nas falas dos indivíduos supracitados a história e o desenvolvimento da agricultura como os principais meios para introduzir o ensino das relações étnico-raciais no curso de agropecuária. Embora tal discussão não tenha sido pensada previamente pelos docentes, ela se mostrou intrínseca ao curso. Sobre esse viés histórico, as DCNs orientam a introdução nas discussões em sala de aula das contribuições do Egito no que diz respeito às tecnologias de agricultura e cultivo trazidas pelos escravizados. Isso denota uma proximidade da temática étnico-racial com o curso de agropecuária, percebida inclusive por alguns docentes em suas falas durante a entrevista para este trabalho.

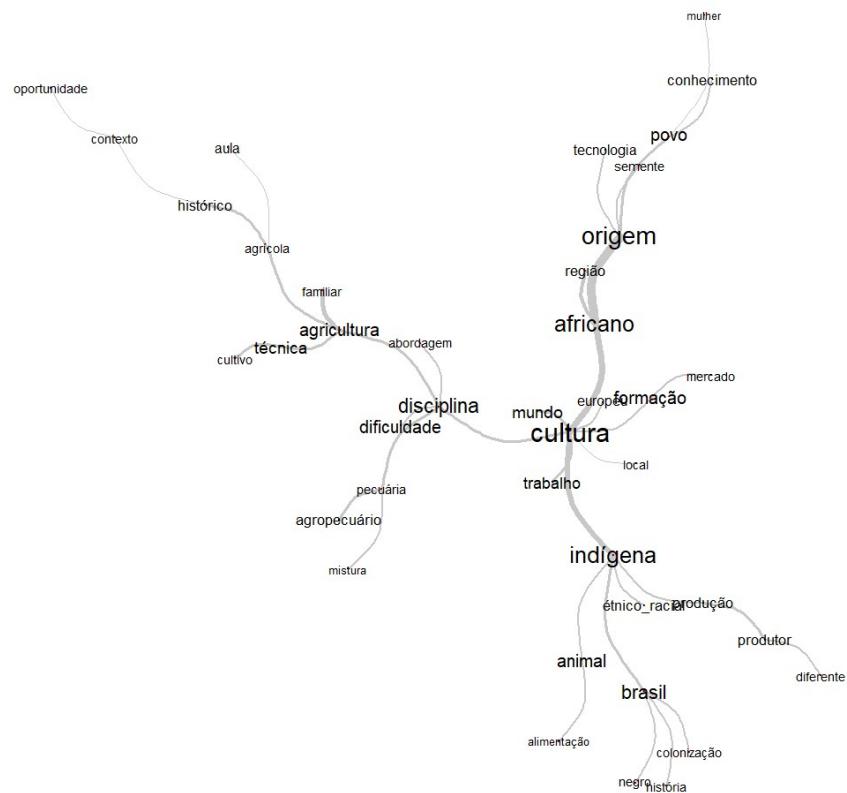
A categoria 3 - Influências externas e internas na agricultura, foi formada com a junção das classes 2 e 3. Isto porque as palavras e STs das referidas classes se complementavam, formando-se assim duas subcategorias: influência europeia e influência africana e a indígena. Conforme as falas abaixo:

eu acho que talvez é... falando do processo histórico de evolução da agricultura, então mostrando de onde essas técnicas elas se iniciaram. Para até onde a gente está trabalhando hoje em dia e que queira ou não é (pausa) elas foram se mantendo e o que a gente foi fazendo foi evoluindo o processo, né? De desenvolvimento delas, mas que em alguns casos, principalmente quando a gente lida com a agricultura familiar, muita coisa permanece até hoje (Entrevistado 1).

Eu acredito que as navegações “foi o que tornou” possível a expansão das culturas pelo mundo, né? Muita cultura que a gente trabalha aqui é europeia, é africana ou até mesmo já foi nativo Americana, foi para a Europa, voltou para cá como uma cultura. Planta que era cultivada pelos índios aqui das regiões, como o milho, mandioca. Eram culturas nativas, né? (Entrevistado 3).

A categoria acima delimita claramente como a agropecuária é influenciada pelos povos europeus, africanos e indígenas, o que permite abordar as questões étnico-raciais no referido curso e nas disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados, contemplando o que está disposto nas DCNs acerca do ensino da cultura e da história afro-brasileira. Desta forma, vejamos o gráfico de Análise de Similaridade extraído do *Iramuteq*:

Figura 5 - Gráfico de similitude gerado pelo software *Iramuteq*



13

Fonte: elaborada pelas autoras.

O referido gráfico (Figura 5) permite visualizar a estruturação do corpus, a ramificação das palavras e como elas se aproximam e se distanciam. Nesse sentido, a análise aponta para uma maior ocorrência e centralidade na palavra "cultura", que aparece interligada de forma mais evidente com as palavras "indígena", "africano" e "origem". Também se percebe a interligação com as palavras "agricultura", "disciplina", "dificuldade", "formação" e "trabalho". Isso se explica pela forte influência das culturas africanas e indígenas na agricultura do Brasil, que foi predominante nas falas dos entrevistados.

Em relação à palavra “dificuldade”, esta apareceu algumas vezes nas respostas dos docentes, a maioria dos quais apontou não haver dificuldades quanto à possibilidade de abordar o tema em suas disciplinas, devido à própria essência do curso. No entanto, indicaram uma ausência de hábito de reflexão sobre isso. Conforme mostram os STs abaixo:

porque se a gente enrijecer muito discurso, atingem, mas existem sim, algumas dificuldades que na maioria das vezes são, na verdade, às vezes de nós, né? Tem coisa que está na gente impregnado. Que a gente leva sem nem, sem compreender, né, sem nem saber. E as visões de mundo também. Eles se sentem inferiores, tem essa visão. Não sou bom porque eu sou negro, porque eu sou esse professor. Então, acho que são coisas que precisam ser discutidas (Entrevistado 3).

Mas eu confesso que na minha formação sim, e no meu, na minha jornada, eu nunca parei pra, pra desvencilhar ou pra pelo menos (pausa) infelizmente, então eu acho que é (pausa) a minha dificuldade é o com a falta do conhecimento sobre isso (Entrevistado 5).

Então, de certa forma, acho que eu não teria dificuldade em, em colocar na disciplina, mas é uma questão de que na prática é que a gente consegue. Né, assim de, de ver. A princípio, eu não tenho essa visão. Mas eu acho que com a introdução do tema e com o início das discussões é que eu conseguiria de repente definir alguma coisa (Entrevistado 1).

14

Nessa perspectiva, as DCNs (2004) preveem a

inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (Brasil, 2004, p.23).

Tal assertiva se alinha com as falas dos entrevistados, já que alguns demonstram que há como trazer essa discussão para a sala de aula, mas não refletiam a respeito. Além disso, identificou-se em uma das falas a falta de conhecimento sobre o tema. Existe, portanto, um paradoxo entre conhecer o assunto e colocá-lo em prática, e o desconhecimento a respeito dele. Sobre esse aspecto, Silva (2011) afirma que as dificuldades para a implementação dessas leis ultrapassam procedimentos pedagógicos e a falta de materiais didáticos. Segundo a autora, a dificuldade maior reside na história das relações étnico-raciais que se consolidaram no país e que impactam os processos educativos, reforçando preconceitos e estereótipos.

No gráfico seguinte (Figura 6), na nuvem de palavras, tivemos uma maior ocorrência das palavras "cultura", "indígena", "raça", "africano", "agricultura" e "dificuldade", por isso encontram-se no centro do gráfico. Isso permite identificar as categorias formadas a posteriori, já apresentadas neste trabalho.

Figura 6 - Gráfico de nuvem de palavras gerado pelo *Iramuteq*



Fonte: elaborada pelas autoras.

Deste modo, a nuvem de palavras evidenciou, assim como nos demais gráficos, como a história e a cultura africana e indígena se fizeram presentes nas falas dos entrevistados, e a influência delas na agricultura brasileira. Isso destaca o curso de agropecuária como um potencial espaço para as discussões étnico-raciais em sala de aula, e não apenas de forma transversal ou nas disciplinas prioritárias dispostas nas DCNs. A própria história e origem da agricultura no Brasil propiciam essa discussão.

15

3 CONCLUSÃO

Ao analisar as entrevistas e os gráficos gerados pelo software *Iramuteq* e relacioná-los com a literatura, percebemos que o curso de agropecuária possui grande potencial para as discussões étnico-raciais, devido à própria história da agricultura no Brasil, sua origem e desenvolvimento. Tal histórico foi identificado nas respostas às entrevistas como uma forma de introduzir a discussão étnico-racial nas disciplinas dos docentes entrevistados.

O contraponto ao exposto reside na alegação de pouca proximidade dos professores, em suas formações iniciais, com essas discussões. Tal argumento foi evidenciado nas falas dos docentes, que, embora a maioria tenha afirmado não haver dificuldades para abordar a discussão étnico-racial devido à própria familiaridade com a essência do curso, até então não haviam refletido sobre esse tema, conforme exposto nas respostas à entrevista. Associado a esse fato,

está o pouco conhecimento sobre o assunto. Alguns, inclusive, afirmaram não abordar a discussão étnico-racial, apesar da proximidade da temática com o histórico do curso.

O espaço escolar é heterogêneo, múltiplo e diverso. Nele se configuram relações das mais variadas, devido ao seu público, que também é diverso. As questões étnico-raciais permeiam essas relações nas situações mais simples do processo de socialização. Trazer essa discussão para dentro da sala de aula permite dar voz a essas culturas e quebrar um ciclo de apagamento cultural e histórico dessas populações.

Determinadas revisões de literatura já apontam para essas questões supracitadas, inclusive nas instituições de Educação Profissional, conforme Silva Jr. (2022). As próprias DCNs orientam para a necessidade de aperfeiçoamento dos professores em relação a essas discussões, bem como para a reformulação dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucional das instituições de ensino, de modo a reforçar a importância dessas culturas. Assim como, há a necessidade urgente de ruptura com o etnocentrismo europeu, tão presente nos currículos, e a busca por uma educação descolonizadora, antirracista e afrocentrada, de modo a impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

16

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.** Brasília, DF: MEC, 2004.

CAMARGO, K. R.; JUSTO, M. J. **Análise de dados textuais: o software Iramuteq.** São Paulo: Editora Atlas, 2018.

CRESWELL, J W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, L. H. S.; SOUZA, V. R. de. O NEABI e a educação para as relações étnico-raciais. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i4.1983>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA JR., H. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília, DF: UNESCO, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA *et al.* (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Recebido em: 14 ago. 2025.

Aceito em: 5 set. 2025.