

CORPO, FILOSOFIA E AFRICANIDADES NO RECÔNCAVO DA BAHIA



Organizadores

Marta Genú Soares
Tiago Tendai Chingore

2024

COLEÇÃO FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Direção da Coleção: Marta Genú Soares



CORPO, FILOSOFIA E AFRICANIDADES NO RECÔNCAVO DA BAHIA

Organizadores

Marta Genú Soares

Tiago Tendai Chingore

ISBN 978-65-01-14125-1

Belém- Pará

2024



© Todos os direitos reservados ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará.

Este livro ou parte dele pode ser reproduzido por qualquer meio mantida a fonte de origem.

A responsabilidade pelas opiniões expressas nos capítulos é exclusivamente incumbida aos
autores e as autoras assinantes.

COLEÇÃO FORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Corpo, filosofia e africanidades no recôncavo da
Bahia [livro eletrônico] / organizadores Marta
Genú Soares, Tiago Tendai Chingore. --
Belém, PA : Marta Soares, 2024.
-- (Coleção formação e produção de conhecimento
/ direção Marta Genú Soares)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-14125-1

1. Cultura afro-brasileira 2. Educação 3. Educação
- Bahia 4. Educação - Pesquisa 5. Filosofia africana
6. Professores - Formação profissional I. Soares,
Marta Genú. II. Chingore, Tiago Tendai. III. Série.

24-225668

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Diretora da Coleção
Marta Genú Soares

Coordenação Acadêmica do Livro
Tiago Tendai Chingore

Organizadores
Marta Genú Soares
Tiago Tendai Chingore

Ilustração e Editoração
Marcia Cristina dos Santos Bandeira

Comitê Científico
Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (UFRN)
Prof. Dr. Anibal Correia Brito Neto (UEPA)
Prof.^a Dr.^a Eugenia Trigo Aza (Univigo/ES)
Prof.^a Dr.^a Ilma Pastana Ferreira (UEPA)
Prof.^a Ma. Ivana Lúcia Silva (IFRN)
Prof.^a Dr.^a Joelma C. P. Monteiro Alencar (UEPA)
Prof.^a Dr.^a Mirleide Chaar Bahia (UFPA)
Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Givigi (UFRB)
Prof.^a Dr.^a Priscila Gomes Dornelles Avelino (UFRB)
Prof. Dr. José Maria Pazos Couto (Univigo/ES)
Prof. Dr. Tiago Tendai Chingore (UniLicungo/Moçambique)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
Ana Cristina Nascimento Givigi e Priscila Gomes Dornelles Avelino	
APRESENTAÇÃO.....	14
Marta Genú Soares e Tiago Tendai Chingore	
1 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE MULHERES NEGRAS NO TERRITÓRIO CAMPESINO: AS ESTRATÉGIAS DE UM GRUPO PRODUTIVO NA COMUNIDADE DO RIACHO DA CRUZ EM MUTUÍPE – BA.....	23
Cristiane Santos Oliveira e Ana Cristina Nascimento Givigi	
2 QUILOMBOS TERRITÓRIOS, QUILOMBOLAS OS SUJEITOS.....	41
Izabel Santos	
3 JUVENTUDE CAMPONESA: UM ESTUDO SOBRE OS DESAFIOS DE PERMANECER NO CAMPO.....	57
Micheline Santos de Jesus e Luiz Paulo Oliveira de Jesus	
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS): DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	72
Taynara Fernandes da Silva, Luciana Silva Oliveira e Alex Verdério	
5 OS SABERES LOCAIS UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	91
Viviane dos Santos Santana e Priscila Gomes Dornelles Avelino	
6 OS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NA CAPTURA DO GUAIAMUM COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA ESPACIAL.....	101
Joseney Leite Conceição	
7 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL E A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE ROMPER PARADIGMAS E FORTALECER A LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	120
Valnei Cardoso de Jesus e Terciana Vidal Moura	
8 PERSPECTIVAS DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: (IN) INTELIGIBILIDADES SOBRE RAÇA, GÊNERO E COLONIALIDADE.	131
Priscila Gomes Dornelles Avelino e Maria Cecília de Paula Silva	
9 PARADIGMAS DA FILOSOFIA AFRICANA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA BRASILEIRA.....	154
Paulo Jorge de Oliveira Viana e Tiago Tendai Chingore	

PREFÁCIO

Ana Cristina Nascimento Givigi¹
Priscila Gomes Dornelles Avelino²

Investimento em relações de ensino, pesquisa e extensão; partilhas de metodologias; parcerias interinstitucionais e esforços para realização de internacionalização do conhecimento constituem este livro. Os artigos, as narrativas e as análises que aqui estão fazem parte desta história de encontros oportunos e desejo de produção conjunta concretizados em projetos regionais de pesquisa que alcançam também amplitude internacional.

O primeiro dos encontros aconteceu entre professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) cujo resultado foi o desenvolvimento do debate decolonial e contra colonial na educação, gerando pesquisas que envolvem corporeidade, ancestralidade e educação. Em especial, destacam-se as atividades formativas (seminário) do Grupo de Pesquisa Resignificar – Formação e Prática Pedagógica (UEPA/CNPq), realizado em 2017 na UEPA, e a publicação do Livro 3 - Práticas corporais, cultura e diversidade da Coleção Formação e Produção em Educação (2018) com produções de integrantes do PPGEDUCAMPO/UFRB e do PPGED/UEPA.

Paralelamente a esse esforço, e unindo-se também ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará e à Universidade de Licungo, o grupo que ora se forjava, construiu um Painel Temático intitulado ‘Prosas do Campo e Saberes Locais: Narrativas de sujeito/as campesinos/as em cartas e memoriais’ na 41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ampliando o escopo das relações também fortalecidas pelas reuniões do Fórum de Coordenadores em Pós Graduação da Região Nordeste (Forpred-NE) e em âmbito nacional.

É preciso que se diga que essa sucessão de encontros e produções faz parte da necessidade e do compromisso com a circulação do conhecimento gerado em nossos programas de pós-graduação, que alçam a construção de metodologias qualitativas,

¹ Doutora em Educação. Professora da UFRB.

² Doutora em Educação Física. Docente da UFRB.

participativas, colaborativas e (auto) biográficas desenvolvidas por povos, por intelectuais orgânicos, por educadores/as do campo do Norte e Nordeste do país e de nossas relações responsivas e dialogadas com eles/as.

Ao investirmos nestas relações, queremos dar relevo aos saberes e às culturas gerados por camponeses/as que desafiam as performances eurocentradas insuficientes diante da capacidade plural e diferencial e esforços de pesquisa destes povos. As políticas públicas para uma educação do campo – fruto das lutas de camponeses/as - e as políticas afirmativas para indígenas e quilombolas, de um modo geral, ampliaram as perspectivas de formação no ensino superior, como tornaram premente o enraizamento da pesquisa e da pós-graduação em educação do campo. Compondo e, com isso, demarcando um campo de saber coletivamente produzido nas relações concretas com os movimentos sociais do campo, incluindo povos tradicionais brasileiros, latino-americanos e povos vítimas da colonização.

Após a realização das ações até aqui apontadas, nos lançamos à construção de um componente curricular – resultado destes encontros e objetivando a solidificação das iniciativas de ensino e pesquisa – que foi ministrado no Centro de Formação de Professores, na cidade de Amargosa/BA, onde está situado o PPGEDUCAMPO/UFRB. Não é muito que se diga que o componente Tópicos Especiais em Educação do Campo III (TEC III): Corpo, Cultura e Filosofia Africana, ligado à Linha 3 de Pesquisa - Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo foi presencial e cumpriu concretamente o esforço de interiorização do conhecimento, ao passo que, ao mesmo tempo, abriu as perspectivas de internacionalização.

A ementa foi construída e ministrada coletivamente pelos pares da UEPA, UFRB e Universidade de Licungo e teve como objetivo apresentar e discutir princípios filosóficos e as categorias corpo, cultura e filosofia africana incentivando e promovendo a política de internacionalização dos conhecimentos a partir do diálogo com a filosofia africana. Além disso, possibilitou o debate sobre as relações destas com a produção do conhecimento em educação do campo e suas relações com as culturas do campesinato negro. Durante as 51 horas de ensino da disciplina citada, os/as discentes e professores/as puderam partilhar suas experiências de pesquisa e ouvir uns aos/as outros/as sobre o potencial e as dificuldades na construção do conhecimento junto às camadas populares e campesinas.

Estas ações conjuntas também levaram à vitória de uma proposta feita ao Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em dezembro de 2023 de uma pesquisa coordenada pela Professora Doutora Marta Genú Soares, da UEPA que nos tem em sua equipe executora, juntamente com a Universidade de Licungo e intitula-se “Saberes Ancestrais e Conhecimento na formação profissional *stricto sensu* em

educação do campo para a ação docente na escola básica” e consolida ainda mais as relações entre nossos territórios e programas de pós-graduação.

Por fim, este e-book é o resultado da escrita sobre/das pesquisas discentes do PPGEDUCAMPO/UFRB socializadas e interconectadas às experiências amazônicas e africanas sobre educação, potencializando a referência aos saberes local e suas riquezas interculturais, como parte do componente TECIII, mas, antes de tudo, é o efeito de encontros de saberes tradicionais que tem se perpetuado por meio da história oral, da vivência popular e do campo, os quais, hoje, chegam à universidade por força da luta dos sujeitos que disputam novos caminhos para a ciência.

Se, podemos falar em interculturalidade, interdisciplinaridade, circulação da e popularização da ciência deve-se à insistência das lutas populares e dos movimentos sociais e sindicais pelo direito à educação e pela defesa da escola pública no contexto brasileiro. Estamos ainda distantes da democratização plena da escola, mas também estamos nesta estrada sem arredar o pé por um minuto sequer. Nossos programas de pós-graduação primam pela formação de professores/as pesquisadores/as cada vez mais sintonizados/as com a diferença, com a pluralidade e a interculturalidade e pela pesquisa que movimenta o chão da escola do campo em direção ao diálogo permanente com seus sujeitos.

Para finalizar, nos inspiramos na compreensão de Antônio Bispo dos Santos, in memoriam, quando nos convoca a centrarmos nossas elaborações no plano da produção do conhecimento nos nossos referenciais históricos, coletivos e comunitários de modo a romper com um plano de inteligibilidade sobre a vida e sobre a educação a partir dos referenciais colonizadores, racistas e cis-heterossexistas. Assim, convidamos as pessoas leitoras a conhecerem as produções deste e-book sintonizadas com a perspectiva das encruzilhadas epistemológicas desde o sul global que uniram pesquisadores/as amazônicos, nordestinos e moçambicanos para narrar seus territórios, suas experiências, seus saberes e fazeres comunitários, de modo a posicionar significados que disputam as narrativas que explicam o que conta como ciência, como conhecimento, como educação e como a própria vida.

Desejamos uma excelente e prazerosa leitura!

APRESENTAÇÃO

Marta Genú Soares³

Tiago Tendai Chingore⁴

O e-book, que ora apresentamos, é um compilado do que pensamos no coletivo de parceiros acadêmicos e, admitimos compilado porque é uma síntese de um todo em que acumulamos história, estudos, pesquisas e experiências de vida. Entre eles, os parceiros, estão os estudantes da graduação e pós-graduação e professores pesquisadores que compartilham das mesmas ideias e princípios no campo dos estudos culturais, dos saberes locais (Castiano, 2013) na educação do campo e na negritude (Munanga, 2019) rizomática (Deleuze; Guattari, 1995) porque há uma complexidade contextual imanente na interligação saberes + etnia + território que nos reúne desde a ancestralidade e na biodiversidade afro-brasileira.

Somos conscientes do valor dos saberes da tradição e da riqueza cultural dos povos que nos originam, e com essa inteligência negra trabalhamos na busca do sentimento de pertença com orgulho do tanto da participação desse povo negro, assim como dos indígenas, na raiz da formação do povo afro americano e ameríndio, que tem na territorialidade (Miranda, 2020) a história demarcada pela identidade cultural (Hall, 1990).

Esse misto de saberes constrói uma intelectualidade singular a partir de uma ontologia regional (Husserl, 2006), com auto-organização e regras próprias, e acaba por se converter em fonte para um bem viver (Acosta, 2016) propagado entre os sujeitos defensores de outros pensares (Acosta, 2016) sobre as relações sociais e a sustentabilidade planetária.

Com auto-organização configuramos o livro no formato digital para socializar nossa vida e produção de saberes, fruto de ancestralidade que como rizoma interpenetra-se nas regionalidades locais em que vivemos e nos formou singularmente com identidades tão próprias, mas por vezes diluídas nos processos colonizadores e na educação urbanizada que assola comunidades e adentra-se no interior de nossas vidas. Para tanto, em busca do bem viver e pelo enfrentamento das adversidades históricas que ainda persistem em nos inviabilizar, resistimos no registro de nossas práticas, como sujeitos de saberes, locais e universais.

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Pará. E-mail martagenu@gmail.com

⁴ Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Licungo. E-mail ttendaigamachingore@gmail.com

Como vimos ao longo da história de séculos passados, a luta feroz travada pelos africanos, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, legitima a estreita e heroica batalha epistêmica contra o sistema escravagista branco. Estes sujeitos, como defende Ngũgĩ wa Thiong’o em a *Descolonização mental* (2021), os “quilombolas sempre negaram esse projeto Brasil, não procuraram se integrar aos senhores de escravos e nem a toda a sua sociedade branca, sempre lutaram pela sua autonomia preta em um outro tipo de sociedade criada por eles próprios, procurando replicar elementos de suas vidas e outrora, antes do sequestro e do tráfico transatlântico” (Thiong’o, 2021, p. 27).

Foi a partir desse viés epistêmico, que os autores desta obra, pautaram em conceitos e teóricos que esclarecem esses pensares, com os quais afirmamos nossa posição epistemológica e filosófica, que se soma à nossa cosmovisão para a escrita dos textos. Orbita nos capítulos do e-book conceitos aportados nos fazeres dos autores e confere, no Recôncavo da Bahia, região do nordeste brasileiro, uma brasilidade única, porque feita de saber local, negritude, em território/territorialidade caracterizado pela geografia do lugar na sua dimensão política e econômica entrelaçada pela construção imaterial e simbólica, por corpos sujeitos para a preservação da memória e numa contação de história.

Os saberes que falamos nesse e-book intitulado **CORPO, FILOSOFIA E AFRICANIDADES NO RECÔNCAVO DA BAHIA**, são elaborações representadas no simbólico coletivo dos grupos sociais e que resultam das práticas do cotidiano, das experiências compartilhadas em meio a valores, crenças e costumes que criam um *modus operandi* próprio de comunidades do campo, na região do Recôncavo da Bahia, e ressalta toda africanidade na organização dos lugares, em que os estudos foram desenvolvidos. No entanto, também tratam de conceitos universais tematizados nos objetos de estudo e nos recortes territorializados.

Em cada um dos capítulos, assinam os autores, as suas marcas experienciais no corpo coletivo vivido, e por isso corpo território, conceito adotado em nossos estudos por ser esclarecedor da dimensão da africanidade presente nas comunidades estudadas.

O e-book apresenta 9 capítulos com ideias e conceitos transversalizados que contam histórias dos negros no interior da Bahia Brasil, porta de entrada desse povo escravizado e subalternizado ao longo dos séculos, mas que, num movimento de resistência mostra sua cara, sua identidade, e seu valor cultural no processo de existência humana intercultural e planetário.

A obra inicia com o resultado de uma pesquisa desenvolvida pelas autoras **Cristiane Santos Oliveira e Ana Cristina Nascimento Givigi (Kiki)**, onde discutem **As experiências**

pedagógicas de mulheres negras no território campesino: as estratégias de um grupo produtivo na comunidade do riacho da cruz em Mutuípe – BA. Procuram no estudo, compreender como é que as práticas de ensino e aprendizado de mulheres negras campesinas pode ser uma ferramenta chave para a construção de um campo epistêmico e pedagógico que carrega conseguem experiências educativas, engajadas na humanização dos homens e mulheres, com foco sempre ligado à libertação antirracista.

Estas práticas, na perspectiva das autoras, visam essencialmente, combater e resistir os fenômenos sociais fortemente arraigados pelo colonialismo e pelo sistema neoliberal do norte global e cultura do machismo no território campesino.

Para a materialização deste estudo, foi possível a partir das leituras teóricas e da análise das narrativas autobiográficas, com o aprofundamento nos conceitos epistemológicos e metodológicos que versam sobre as trajetórias e a atuação campesina, narrativas de formação, narrativas educativas, memórias de escolarização e ancora principalmente em perspectivas do feminismo negro balizadas em Carneiro (2011; 2018), Kilomba (2019), Hooks (2013). Ainda na senda conceitual, a questão da interseccionalidade, teve como aporte em Collins (2021). Já as teorias de Freire (1987) e hooks (2013), alimentam o estudo na ideia de ensinar a transgredir, a construir análises críticas à cultura do machismo.

O estudo, trás como resultados, a ideia segundo a qual, o território campesino e vida de mulheres pretas no campo são estruturalmente tomados pelos conflitos enraizados no campo e que as práticas de mulheres negras constroem resistências e que a sua ação deve contribuir para uma educação libertadora de outras mulheres que continuam ofuscadas e marginalizadas.

A autora **Isabel Santos**, contribua com o segundo capítulo desta coletânea com a temática sobre **Quilombos, Territórios, Quilombolas os sujeitos**, um estudo inspirado da componente “Tópico Especiais em Educação do Campo III” do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

Com a sua experiência de vida, de mulher, professora, quilombola do campo, discute os princípios da Educação Escolar Quilombola a partir do olhar que ela vivencia no seu dia-a-dia no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães.

O objetivo do estudo visa auxiliar os educadores na implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, indicando o direito a apropriação dos conhecimentos tradicionais ou endógenos, que são a base para o reconhecimento, valorização e continuidade do desenvolvimento das comunidades quilombolas.

A autora entende que, essas ações foram realizadas com o auxílio dos estudantes com que ela trabalha que carregam consigo uma experiência do local, das comunidades e da Educação do campo, por meio de estudos relativos à educação quilombola, resultante de intervenções em situações reais, nas quais todos os sujeitos envolvidos, escola, comunidade, professores, alunos podem e merecem refletir, sobre os princípios da educação quilombola como a base para a promoção e valorização da educação quilombola.

O terceiro capítulo da autoria de **Micheline Santos de Jesus e Luiz Paulo Jesus de Oliveira** traz-nos um debate sobre as perspectivas da **Juventude camponesa e a permanência e vivência no campo**, oportunizando o crescimento da agricultura familiar no país e a emancipação dos sujeitos do campo. Para a efetivação deste estudo foi com base na revisão bibliográfica, seguida da abordagem teórico qualitativa.

Os autores desenvolvem na primeira parte do estudo, a problematização conceitual de juventude e a educação do campo como estratégias de emancipação social; seguida de um debate sobre cultura, agricultura familiar, agronegócio, políticas públicas e sua correlação com os desafios enfrentados pelos jovens e os fatores que influenciam a permanência ou saída deste do campo.

Como resultados, os autores defendem para que haja permanência destes jovens nas comunidades e os desafios a ser enfrentados no futuro, afirmam a importância de se criar e oferecidas condições de abrangências sociais, econômicas, intelectuais e ambientais dignas, disponibilizando acesso às políticas públicas e tecnologias sociais; destarte, o que permitirá para uma maior probabilidade e incentivo aos jovens camponeses que desejam construir seu futuro melhor nas suas zonas de origem, com a produção de alimentos saudáveis e preservação dos ambientes naturais, ocorrendo desta maneira a sucessão familiar rural, diminuição do latifúndio capitalista, caracterizada por minorias, que atuam exclusivamente na lucratividade através da exploração da mão-de-obra local, sua natureza sem responsabilidade socioambiental.

O quarto capítulo da autoria de **Taynara Fernandes da Silva, Luciana Silva Oliveira e Alex Verdério**, apresentam seu estudo sobre **Educação do campo e formação de educadores (as): desafios e perspectivas para uma educação emancipatória**, atrelada em alguns elementos de formação de educadores (as) que, junto ao projeto histórico da classe trabalhadora, que esteja comprometida com as especificidades e singularidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

A partir das experiências dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, concretizadas da reivindicação e da presença efetiva dos movimentos sociais e organizações

populares do campo, das águas, das florestas e dos diversos sujeitos que integram essa construção. O estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica e da construção efetivada na luta por uma Educação do Campo no Brasil buscou-se compreender como tem se afirmado a formação de professores (as) e quais pontos necessitam ser considerados nesse processo.

Os autores apresentam dentro do texto, registros e apreensões relacionadas aos cortes e desmontes que afetaram a Educação do Campo no último período, principalmente nas políticas orçamentárias que a sustentam. Como base do estudo, apresentam o marco regulatório da Educação do Campo, o qual necessita ser apropriado, constituindo-se como elemento central na formação de educadores (as).

Para que possamos ter os resultados desejados, os autores delineiam possíveis estratégias para seguir na luta que visa assegurar às comunidades do campo, das águas, das florestas e seus sujeitos o direito à educação. Através do diálogo de saberes e o encontro intercultural na Educação do Campo podem potencializar processos educativos que considerem o tempo, a cultura, os costumes, as identidades e os jeitos de ser e viver nos territórios na busca por qualificar a formação em sua perspectiva emancipatória.

O quinto capítulo da autoria da **Viviane Dos Santos Santana e Priscila Gomes Dornelles Avelino**, analisam **Os saberes locais como possibilidade epistêmica para a construção de um diálogo intercultural na educação do campo**, partindo da experiência da prática pedagógica de uma professora da Educação do Campo, que envolve em suas aulas os saberes como conhecimentos que precisam ser trazidos nos planos curriculares e no debate das nossas escolas.

O estudo procura dialogar com os saberes locais e ancestrais com a educação do campo, onde os sujeitos participantes são alunos camponeses da comunidade de Diógenes Sampaio. Desse modo, ao se perceberem inseridos no contexto dos conteúdos das aulas, observou um crescimento significativo na aprendizagem e baixa evasão. Como metodologia usa as referências bibliográficas e as vivências em campo.

Como resultados conclusivos do estudo, apresentam a necessidade de se valorizar o ser, estar, o fazer e o olhar sensível do educador, frente à realidade/saberes dos seus alunos dentro da comunidade onde estão enraizados para ampliação do ensino aprendizagem do discente, permitindo deste modo a desconstrução e descolonização dos currículos, integrando sempre que necessário, os saberes comunitários para que possamos estudar, e aprender a partir das comunidades que possuem uma imensa diversidade de saberes locais ou ancestrais.

O sexto capítulo da autoria de **Joseney Leite Conceição** apresenta-nos um debate sobre **Os saberes matemáticos presentes na captura do guaiamum como instrumento**

para a aprendizagem de geometria espacial. A pertinência deste estudo está na articulação que ela faz dos conceitos de Educação do Campo, da Etnomatemática e a ligação que estes têm com o conteúdo da geometria espacial.

A pesquisa, reflecte como são trabalhados os conteúdos de Geometria Espacial a partir da realidade vivenciada pelos alunos/as do 9º ano dos Anos finais do Ensino Fundamental da Escola de 1º Grau de São Francisco do Paraguaçu, através do processo da captura do guaiamum (Cardisomaguanhum).

O objetivo é procurar apresentar como é estabelecida a relação entre “as matemáticas” presentes nos saberes da comunidade quilombola e a escolar, usando como base o processo de captura do guaiamum para facilitar a aprendizagem da geometria espacial. Como metodologia, realizou-se uma sequência de ensino que se estruturou na primeira etapa através de círculos dialógicos baseada na concepção freireana que foi realizada no início da proposta e no fim.

Foram realizadas algumas entrevistas não estruturadas na qual os alunos/as puderam relatar de maneira livre suas impressões de todo o processo de aplicação das atividades propostas. E como resultados do estudo, o autor, pretende inspirar outros pesquisadores partindo dos saberes matemáticos das comunidades quilombolas da Bacia do Iguape desenvolvidos em outros ramos ou sub-ramos possam ser estudados e inseridos no currículo das escolas que compõe essa microrregião.

O sétimo capítulo da autoria de **Valnei Cardoso de Jesus e Terciana Vidal Moura**, procura trazer ao debate as **Reflexões sobre o papel e a formação do/a educador/a do campo na perspectiva de romper paradigmas e fortalecer a luta contra-hegemonica no contexto escolar**, tendo como objectivo central refletir acerca da prática docente e da formação continuada enquanto potencial de transformação social e política.

Os autores defendem na sua proposta temática, que o processo formativo é de extrema importância para o (a) educador (a) do campo, o qual precisa ser um intelectual orgânico no processo formativo dos diversos povos do campo, participando ativamente dos movimentos sociais, das lutas por políticas públicas, ensinando e aprendendo coletivamente com a diversidade campesina, bem como (re) conhecer a sua realidade concreta e, sobretudo, proteger, defender e fortalecer as lutas pelos direitos sociais e humanos dos povos do campo, engajando-se cultural e politicamente para transgredir a hegemonia imposta pelo sistema.

Para a execução deste trabalho, foi possível partindo dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, baseada em leituras e análises textuais. Constatase que os (as)

educadores (as), de modo geral, não discutem as questões do campo vinculadas ao processo de escolarização nem se engajam efetivamente para transgredir o paradigma urbano.

Pode-se concluir que a realidade atual nos faz refletir que os encontros formativos contribuem não só para a prática docente, mas também para o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, fortalecendo a luta coletiva, os processos de engajamento social e de transgressão àquilo que nos exclui das políticas educativas e públicas.

O oitavo capítulo, da autoria de **Priscila Gomes Dornelles Avelino e Maria Cecília de Paula Silva**, inspiradas numa perspectiva descolonial, discutem as **Perspectivas de conhecimento na formação de professores/as de Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: (in) inteligibilidades sobre raça, gênero e colonialidade**, um tema atual que vem sendo debatido e ampliando as propostas na vertente crítica e pós-crítica em linhas sócio-culturais na área de Educação Física, enquanto espaço de produção do conhecimento.

Em termos metodológicos, partem duma estrutura analítica dos TCCs, com foco em quatro (04) itens fundamentais, a saber: primeiro, o modo articulado da Educação para as Relações Étnico-Raciais e das Culturas de Matrizes Africanas; segundo, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, considerando a abordagem das leis 10.639/03 e 11.645/08; terceiro, a questão da Cultura Corporal de Matrizes Africanas e, por fim, reflectem sobre as relações de gênero e sexualidade na Educação Física.

Aqui, as autoras defendem que estas produções ligadas à questão de raça e gênero como redirecionadores do que conta como conhecimento válido para compreensão do corpo e da cultura corporal, promovem rasuras epistêmicas e novas proposições políticas para a formação de professores/as de Educação Física, na produção acadêmica da área e na modernidade quando evidenciam os saberes e legados afrobrasileiros dos povos e comunidades tradicionais baianas como a base epistêmica e política e, conseqüentemente, na racialização generificada da cultura corporal como objeto de conhecimento.

Contudo, articulação da dimensão das relações étnico-raciais na educação e na educação física e/ou a proposição de referências comunitárias, permite que possamos (re) pensarmos em cultura corporal de matrizes africanas na educação física, a partir das produções baseadas na Lei nº 10.639/03 na Educação Física escolar, que apresentam suas cosmologias e legados afro-brasileiros e suas compreensões de corpo e cultura corporal e, por último, evidenciam elementos da cultura corporal de matrizes africanas como um conhecimento importante e inalienável da formação de professores/as de Educação Física e com foco na atuação escolar.

O último capítulo, proposto pelos autores **Paulo Jorge de Oliveira Viana e Tiago Tendai Chingore**, partindo de uma pesquisa de conclusão do mestrado do Paulo Viana, procuramos dentro da temática proposta, debater sobre os **Paradigmas da filosofia africana para uma educação antirracista brasileira**, como forma de repensar os modelos curriculares em vigor nas Escolas e Universidades brasileiras.

O cerne deste estudo está em analisar a partir do estipulado na Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação básica brasileira, a pertinência de se repensar os conteúdos sobre a história e cultura Afro-brasileira, e como estes podem ser resgatados dentro das diretrizes curriculares para a efetivação de uma educação antirracista brasileira na contemporaneidade, trazendo como base argumentativa elementos históricos, ontológicos e raciais frente aos desafios do Afroperspectivismo, tendência filosófica defendida pelo brasileiro Renato Nogueira e da Intersubjetivação do moçambicano José Castiano, como referenciais da Filosofia Africana como práticas pedagógicas necessárias ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Para sua execução, a pesquisa segue uma abordagem teórico-qualitativa, com um viés afro centrado, onde a defesa pela descolonização curricular e metodológica é a base para o alcance da descentralização filosófica e epistêmica. A criação e aplicação de práticas pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana são ferramentas imprescindíveis capazes de promover uma educação antirracista.

Acreditamos na urgente necessidade de um debate mais aberto e franco nas escolas entre professores e alunos, com vista a tecer elementos que nos conduzam para uma educação antirracista e decolonial, partindo da produção filosófica africana e afrodiaspóricas, onde se sugere um olhar a partir das experiências do outro, que requer um caminho de africanização curricular na educação brasileira e indicar práticas pedagógicas afroperspectivistas e intersubjetivas que visem à criação de espaços de diálogo, debates, produção de conhecimentos e novas relações interpessoais, desenvolvendo uma educação antirracista.

Referências

ACOSTA Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

CASTIANO, Jose P. **Os saberes locais na academia**: condições e possibilidades da sua legitimação. Maputo: Educar, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

HALL, Stuart. **Cultural identity and diaspora**. *In*: Rutherford (org.) Identity: community, culture, difference. London: Lawrence and Wishart, 1990.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

MIRANDA, Eduardo. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: UFBA, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**. Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

THIONG'O, Wa Ngũgĩ. **Descolonização mental**: a política da linguagem na literatura africana. Diáspora Africana. Editora Filhos da África, 2021.

AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE MULHERES NEGRAS NO TERRITÓRIO CAMPESSINO: AS ESTRATÉGIAS DE UM GRUPO PRODUTIVO NA COMUNIDADE DO RIACHO DA CRUZ EM MUTUÍPE – BA

Cristiane Santos Oliveira⁵

Ana Cristina Nascimento Givigi⁶

RESUMO.

O presente artigo tem o objetivo de compreender as experiências pedagógicas e narrativas de mulheres do Território de Identidade do Vale Jiquiriçá, moradoras da comunidade de Riacho da Cruz, Município de Mutuípe, interior da Bahia visionando as estratégias educativas e engajadas e laboradas por elas cotidianamente, que resistem às violências sociais geradas pelo colonialismo e cultura do machismo neste território campestre. Nesta perspectiva, o artigo visa considerar as narrativas produzidas por elas enquanto geram saberes e pedagogias para/com outras mulheres na roça, organizando-se socialmente e liderando um equipamento produtivo. Constituímos a pesquisa a partir do método (auto) biográfico, utilizando-nos da abordagem de natureza qualitativa utilizada para gerar dados acerca das experiências concretas da realidade de mulheres na comunidade do Riacho da Cruz de Mutuípe–BA. As narrativas são articuladas ao tecido da luta e da vida e serão desveladas por meio da (auto) biografia. Essas mulheres negras aprendem enquanto ensinam e identificam as manifestações do machismo ocultas no campo; compreendem a relevância de educar racialmente as outras, constroem reflexões críticas sobre as violências, redefinindo as práticas pedagógicas, e, concomitantemente, estimulam outras mulheres a insurgir-se contra as violências cotidianas. Para tanto, foi preciso debruçar nas leituras de Arroyo, Molina, Nôvoa (2010), Abrahão (2010), Souza (2010), Souza (2014; 2006) e Meireles (2015), considerando as contribuições destes estudos para a construção da problemática da pesquisa. Acessamos também os diálogos com o feminismo negro em Carneiro (2011; 2018), Akotirene (2019), hooks (2013), desta última também utilizamos seus diálogos com Freire (1997) sobre educação. Pretendemos contribuir para denunciar os estereótipos que continuam a oprimir os sujeitos do campo, dentre eles, as mulheres negras do campo. Safiotti (2004), para isso aborda as características do regime patriarcal, adensado por Lugones, (2019). Um dos resultados encontrados indica que o território campestre e a vida de mulheres pretas no campo são estruturalmente tomados por conflitos enraizados e fortemente mantidos pela cultura machista, mas que, do mesmo modo, verifica-se que a partilha gera experiências e saberes femininos negros, cujas pedagogias podem abastecer aquelas já desenvolvidas pela educação do campo. Essas mulheres negras do Riacho da Cruz, articulam-se para assegurar o auto sustento, através da produção de beneficiamento agrícola e, ao mesmo tempo, engendram reflexões críticas e narrativas potentes entre elas na roça, lideram uma organização social que pauta a agricultura familiar, combatem as violências que comprometem os seus corpos negros do/no campo.

Palavras-chave: Pedagogia de mulheres negras, Educação do campo, grupo produtivo de Riacho da Cruz.

⁵ Mestre do PPGE/UFRB.

⁶ Doutora em Educação. Docente da UFRB.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é oriundo das análises geradas pela pesquisa científica do curso de Pós- Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a qual objetiva compreender como as experiências e narrativas produzidas por mulheres negras do Território de Identidade do Vale Jiquiriçá, moradoras da comunidade de Riacho da Cruz, no município de Mutuípe, interior da Bahia, geram estratégias de resistências e pedagogias educativas e como estas se articulam aos princípios educativos da Educação do Campo.

Sob tal perspectiva, entende-se que a sabedoria e legado dessas mulheres geram um conjunto de métodos que assegura estrategicamente a vitalidade de seu equipamento produtivo, mas também se articulam à educação engajada, política, libertadora, antirracista e emancipatória nas suas vidas no/do campo. Desenvolvem uma habilidade pedagógica, produzida fora dos muros da escola para/com e por um grupo de mulheres negras, produtivas, socialmente organizadas, da classe trabalhadora do campo, de modo a contrariar a desumanização que reforça a cultura do machismo no campo.

Observa-se que o exercício diário dessas mulheres é combater as mazelas advindas da violência interseccional, produzida em direção às suas vidas, enquanto buscam assegurar o direito de existir e educar-se racialmente e coletivamente no campo, fabricando produtos alimentícios que as visibilizam e garantem seu autossustento: o acebolado e biscoito beneficiados da raiz do aipim. Essa manipulação e comercialização das guloseimas, junto à produção e comercialização agrícola do cravo, das hortaliças, do cacau, do guaraná, do abacaxi, ancorados na partilha dos saberes, têm possibilitado a geração de autonomia política e financeira e tomada de posição frente às opressões produzidas em direção aos corpos negros na roça.

Nesse cenário, e de modo muito assertivo, a capacidade múltipla dessas mulheres negras, no processo produtivo e na organização política (enquanto aprendem e ensinam coletivamente a ler o mundo), corrobora para construir legados antirracistas na educação do campo, na medida em que tomam consciência da violência racial e participam da construção e incrementação do seu equipamento produtivo e seus saberes apresentam inovações produzidas pela ancestralidade.

Essas mulheres se permitem conhecer umas às outras, num movimento de dialogicidade. hooks (2020) diz ser a educação um movimento de pensamentos, ideias, trocas e partilhas entre as pessoas, aonde os parâmetros das conversas vão se constituindo coletivamente, abrindo espaços para as ‘falas negadas’ a vida toda. Nessa ótica, quando mulheres se encontram e dialogam, também criam espaços para educar-se a si e à outra e

geram saberes sobre suas historicidades que têm importância fundamental para a educação do campo – que pode e deve aprender com elas.

Temos compreendido que as lutas coletivas e cotidianas de mulheres negras acolhem as narrativas umas das outras, e consideram o modo de viver e de relacionar-se com a terra como um compromisso político e interventivo. Saberes daí provindo ainda carece de ser sistematizados porque, certamente, oferecerão vigor à Educação do Campo. Falamos, então, de uma educação potente, engajada, transformadora, emancipatória e provida de saberes interculturais. As trabalhadoras da roça são capazes de quebrar os paradigmas da educação tradicional e gerar bases para a formulação e produção de outros sistemas de saberes que fomentam, em seu local, ações que reverterem as suas opressões e de suas irmãs negras. Além disso, conservam saberes de suas mais velhas sobre manejo e cultivo da terra.

Recorremos a uma pesquisa de método (auto) biográfico e de abordagem qualitativa para alcançar narrativas que problematizam as intersecções entre gênero, raça e classe, vivenciadas não somente no processo produtivo, em sentido restrito, em que elas estão inseridas, mas também nas experiências fundadas através da práxis pedagógica produzida pela interação entre suas vidas cotidianas, equipamento produtivo, experiência cultural, dentro outros. Buscamos como suas narrativas revelam (ou não) a indissociabilidade entre o machismo, racismo, sexismo e como essas opressões múltiplas e complexas são enfrentadas por elas.

A (auto) biografia surge nesse contexto para imprimir os fios que tecem as trajetórias e opressões vivenciadas pelo campesinato negro, que assemelha e integra as experiências compartilhadas pelas mulheres do grupo produtivo no campo. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) afirmam que as narrativas autobiográficas são consideradas como fonte e método de investigação científica bastante útil para pesquisa qualitativa em educação, de tal modo que reconhece as memórias do/a sujeito/a pesquisador/a que é capaz de narrar e refletir sobre sua própria experiência e assim contribuir para os avanços teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação.

Assim, a pesquisa balizada pelo método (auto) biográfico busca as mulheres negras camponesas, em sua historicidade, e olha como elas lutam cotidianamente para resistir à dominação do colonialismo e às violências impressas do modo capitalista-colonial de produção, que estrutura de modo hegemônico e reforça os fenômenos sociais, como o machismo, o racismo, a discriminação e a exploração de classe, vivenciados há séculos no campo. As experiências vivenciadas podem então (re) educar e construir consciências libertadoras que refletem (refletirão) criticamente nos corpos e no território.

Este artigo estrutura-se em três seções, esta primeira parte, introdutória, finalizada aqui, em que se contextualizou a problematização, o objetivo e a proposta metodológica. Na segunda seção tratamos dos caminhos utilizados pela pesquisa, portanto, de nossa escolha metodológica. Na terceira seção analisamos como as estratégias utilizadas para resistir à opressão até os dias atuais devem considerar as práticas e experiências de mulheres pretas como pedagogia educativa no território campestre, mediando (e resistindo) ao impacto da cultura do machismo na vida das mulheres negras no campo. O artigo se encerra com alguns resultados das discussões e considerações finais a respeito da relevância desta atuação no combate à violência interseccional e resistência à opressão racial no campo.

2. CAMINHOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada nessa produção foi constituída pela (auto) biografia, como forma de construir dados narrativos. Nossa abordagem qualitativa utiliza-se da análise dos relatos e depoimentos, incitados pela conversa roteirizada, mas que se deixa à espontaneidade das interlocutoras.

A pesquisa (auto) biográfica tem se expandindo nos estudos em educação e abarcam desde as biografias, as histórias de vida, os estudos das trajetórias, os relatos orais, os depoimentos, bem como o exame cuidadoso de fontes consideradas escritos íntimos pessoais, como diários, cartas, etc. O método vem sendo bastante difundido e utilizado para acessar dados invisíveis sobre pessoas e processos, assim como para gerar dados sobre a formação docente, por exemplo, revelando a importância dos sentidos atribuídos pelas pessoas às suas próprias experiências (Reis, 2022). Para refletir acerca das experiências de mulheres negras no campo e como essas são fortemente atravessadas pelos fenômenos sociais que impactam o grupo produtivo de mulheres negras, campestres, organizadas socialmente, na comunidade do Riacho da Cruz, no município de Mutuípe, na Bahia, nós fomos ouvi-la.

Para tanto, concomitantemente debruçamo-nos acerca das leituras teóricas em Arroyo (2004), Nóvoa (2010), Abrahão (2003), Souza (2006, 2010, 2014), Reis (2022) e Meireles (2018). Considerando a contribuição desses estudos, os levantamentos das questões epistemológicas e metodologias geradas pelas experiências e trajetórias campestres sobre as memórias de escolarização e educação nos permitiu acessar os diálogos com o feminismo negro em Carneiro (2011; 2018), assim como as definições decoloniais de violência interseccional em Akotirene (2019). As leituras sobre educação em Freire (1987) e hooks (2013) corroboram para desbravar o modelo educacional, tradicional, bancário, racista e

machista desenvolvido sob os interesses da colonialidade, não só na escola, mas rotinizados na sociedade capitalista em outros espaços educativos. Nessa ótica, pretendemos contribuir para denunciar os estereótipos que continuam a oprimir os sujeitos, dentre eles, as mulheres, sobretudo as negras do campo. Para isso, Safiotti (2004) aborda as características do regime patriarcal adensado por Lugones (2019), do que falaremos adiante.

Assim sendo, buscou-se elaborar encontros de cinco mulheres negras no período da manhã e da tarde na comunidade do Riacho da Cruz, uma região rural, localizada a 30 km da zona urbana da cidade de Mutuípe, no estado da Bahia. Os encontros foram precedidos por conversas de socialização do projeto e pela concessão de consentimento de cada uma delas. Também estivemos observando o trabalho cotidiano por outros dias, buscando nos posicionar na paisagem cultural e política constituída por elas para o trabalho, ouvindo seus relatos espontâneos e anotando dados importantes que nos ajudariam a elaborar o roteiro do encontro.

O campo e a cidade são formas concretas, ou seja, a materialização de um modo de vida. Já o rural e o urbano são representações sociais. “Campo e cidade são formas espaciais. Urbano e rural possuem [...] uma dimensão processual, são conteúdo e contingente” (Hespanhol, 2013, p. 104). O urbano se torna, cada vez mais, um espaço massificado e programado para a produção. “Vai tornando-se um espaço cada vez mais instrumentalizado, culturizado, tecnificado e cada vez mais trabalhado segundo os ditames da ciência” (Santos, 1988, p. 16). O rural, construído como oposição ao urbano, seria assim um espaço menos tecnificado, ajustado aos ditames da produção, embora possamos dizer que o agronegócio é a tentativa contemporânea de controle das associações contíguas do campo e ajuste dessas ao modo de produção capitalista, o que vem causando as violências em direção à agricultura familiar.

O lócus físico da pesquisa foi o espaço de equipamento produtivo, que está situado na comunidade do Riacho da Cruz, cedido por ‘seu Zé grande’ às suas filhas como forma de “livrá-las das opressões” e “garantir a permanência delas na roça”. No ano de 2020, a Associação de Agricultores Rurais do Riacho da Cruz, liderada por uma mulher negra, foi contemplada com o Projeto de Aquisição do Governo do Estado da Bahia, o qual resultou numa cozinha industrial de empreendimento solidário. Logo, o equipamento produtivo é solidário, pois consiste na

[...] formação de um grupo, associação ou comunidade, que opera coletivamente e cordialmente, proporciona um conjunto de benefícios a cada integrante e um melhor rendimento e eficiência à unidade econômica através dos manejos agrícolas, como um todo, devido a

uma série de economias de escala, economias de associação e externalidades, implicadas na ação comunal e comunitária (Razeto, 1993, p. 40-41).

Do ponto de vista político, das análises de campo observamos que o equipamento produtivo vai além da estruturação econômica – as produtoras acolhem a comunidade no espaço, se articulam, mobilizam-se umas às outras a pensar o sexo/gênero, raça e para pensar como a opressão opera na Comunidade do Riacho da Cruz. Elas revelaram de si, das lutas, de experiências, “saberes do anseio de liberdade, de justiça e de luta pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2010, p. 32).

A princípio foi desenvolvido um planejamento pedagógico de execução junto às mulheres negras da comunidade do Riacho da Cruz; em seguida, buscou-se realizar um roteiro para sistematizar cada etapa da execução. O roteiro ficou estruturado da seguinte forma: a) observação do trabalho cotidiano e construção de roteiro; b) encontros não roteirizados com conversas espontâneas; c) encontro de mulheres negras e lida na roça com a cultura do aipim; d) rodas de conversas de mulheres negras no campo no espaço do equipamento produtivo; e) filmagem aérea da comunidade localizando o equipamento produtivo no território camponês, a chamar de “O encontro ao território e suas confluências”; f) oficina de criação do QR code; g) produção de um curta-metragem, h) criação de um canal no Youtube; i) confecção de rótulos e inserção do produto.

Visto isso, a atividade surge para visibilizar os princípios formativos, identificados como educação do campo, e que incluem mulheres de vivências semelhantes, mas também assujeitadas por várias opressões. Lugones (2014), ao propor um feminismo decolonial, aponta que a mulher deve se tornar capaz de ver o mundo de outra forma, de ressignificá-lo e renová-lo e, então, passar a exigir de si mesma abandonar o seu encantamento com “mulher”, o universal, para assim começar a aprender com outras mulheres, companheiras de luta, que também resistem à diferença colonial. Daí então a importância dessa aproximação entre a (auto) biografia e a pesquisa.

A crescente utilização da abordagem bibliográfica em educação buscou evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializou entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Contudo, as bibliografias só tem sentido na medida em que entram nas pesquisas como experiências de outrem, ou seja, para promover diálogos, instigar as reflexões, tornar horizontal aquilo que tem sido produzido sobre o tema. Assim, não são explicações sobre, mas funcionam como dispositivo de estímulo às questões

conversadas.

Ao narrar as suas vidas, as mulheres adentram num campo subjetivo, contudo concreto, de suas representações das mulheres sobre as relações de ensino e aprendizagem na roça, sobre o que compreendem sobre educação, sobre a identidade do trabalho exercido no campo, além de nos mostrar os sentidos atribuídos às situações do/no contexto campestre. As narrativas também identificam as manifestações do machismo nas suas vidas, especialmente no cotidiano das que estão à frente das associações da agricultura familiar e do equipamento produtivo. Ao narrar, também estabelecem sentidos para sua organização e para as experiências e atuação educativa junto às outras mulheres do campo, possibilitando redefinir as práticas pedagógicas para estimular outras mulheres na construção de estratégias coletivas contra o machismo e o racismo. Temos visto que isso fez com que elas desejassem intervir coletivamente, em detrimento da lógica do modelo dominante, sobretudo, contribuem com os modos de educar racialmente fora do muro da escola, se organizando, produzindo, emancipando e construindo visibilidade às produções de alimentos fabricados originalmente por mulheres, oriundos das raízes de aipim, plantadas e colhidas por elas.

Desta feita, as pesquisas (auto) biográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde, segundo Abrahão (2004), o sujeito se desvela para si e se revela para os outros, como uma história autorreferente, carregada de significado. Essa necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra a não ser por este movimento (auto) biográfico que Delory-Momberger (2008) chama de hermenêutica, prática para dar sentido à vida (bio), a si (auto) e à própria escrita (grafia).

Para este artigo, a (auto) biografia nos permite perceber os vínculos entre os caminhos traçados pelo grupo produtivo de mulheres negras e a educação, resultando numa construção que se inicia fora dos muros da academia, por meio das práticas pedagógicas no campo, as quais estrategicamente elucidaram os meios de ressurgir e promover resistência da luta de classes, elementos fundantes da educação no campo.

Desse modo, foi possível realizar encontros com todo o grupo de mulheres negras, no espaço interno do equipamento produtivo do Riacho da Cruz, em Mutuípe, na Bahia, que possibilitou desenvolver o método (auto) biográfico. As narrativas possibilitam resgates históricos de vida e (auto) reflexões críticas acerca das violências sofridas por mulheres negras no campo. Nesses encontros de mulheres reafirmou-se que as práticas pedagógicas produzidas por elas na comunidade do Riacho da Cruz são atos de resistência e que a soma destas ações materializadas podem dialogar com a educação do campo, bem como promover o debate acerca dos modos organizativos de mulheres pretas.

Ainda, segundo Pereira (2000), a (auto) biografia é uma preciosa fonte histórica, que passa a ser mais desenvolvida após a valorização da história oral. O método (auto) biográfico proporcionou às mulheres negras do Riacho da Cruz o exercício de (auto) reconhecimento e de desenvolvimento de suas identidades negras campesinas. Nesse momento, foi possível reconhecer na trajetória das mulheres uma formação primária antirracista na roça, trilhadas aos moldes da educação engajada, libertadora e emancipatória dos/as trabalhadores/as do campo, ou seja, os corpos experimentam culturalmente o “ser negro”, e resistem ao racismo no cotidiano, por meio de modos negros de sociabilidade e cultura.

Foi nesse sentido que a escrita deste artigo constituiu a (auto) biografia. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) afirmam que narrativas (auto) biográficas são consideradas como fonte e método de investigação científica bastante útil para pesquisa qualitativa em educação, de tal modo que reconhecem as memórias do/a sujeito/a pesquisador/a que é capaz de narrar e refletir sobre sua própria experiência e assim contribuir para os avanços teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação.

Portanto, pesquisar mulheres negras trabalhadoras do campo, inspiradas em suas trajetórias, considerando o movimento de luta delas, o reflexo das formações anteriores no campo imortalizado na memória, inserem-se na (auto) compreensão como mulher e do campo, vencendo as barreiras que o racismo nos coloca para nos vermos e falar sobre nós. Por isso, falar de como o racismo e as estratégias antirracistas se enredam e se contradizem, trata-se de abrir flancos para o letramento racial.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULHERES NEGRAS DA COMUNIDADE DO RIACHO DA CRUZ

A Educação do Campo consiste nas políticas públicas organizadas e construídas pelos movimentos sociais do campo para organização política e pedagógica da escola do campo. Visa incidir sobre políticas de educação e da escola sem descolar-se da realidade que pauta a classe trabalhadora do campo, portanto é construída pela luta camponesa, pela consciência do direito à educação emancipadora gerada pela diversidade no campo (Caldart, 2012).

É entendida como um direito coletivo (Caldart, 2009), fruto da consciência de classe, configurando-se a partir da educação e pedagogias popular de caráter crítico (Freire, 1961). A pedagogia crítica recusa as teses da neutralidade do conhecimento e do método de formação. Acredita na educação como um processo político, “não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em

um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (Giroux, 1997, p. 88). Herdeira da visão freiriana, a Educação do Campo busca compreender as relações concretas da vida humana e sobre as relações econômicas, políticas, culturais e sociais. Além disso, empenha-se na superação de pressupostos epistemológicos e ideológicos que dão sustentação e reproduzem a lógica capitalista.

É nesta ótica que se inserem as práticas educativas produzidas por um grupo de mulheres negras do Riacho da Cruz, na cidade de Mutuípe, as quais demarcam as suas trajetórias no campo a partir do movimento de luta, que resulta estrategicamente em resistência, sem apartar-se da realidade que as produziu. As práticas educativas se conduzem pelas experiências pedagógicas construídas continuamente com a quebra de paradigmas racistas gerados para oprimir as mulheres no campo. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 26). Podemos visionar, então, que o ato de educar a partir das práticas de mulheres negras no campo confronta a ordem estrutural e move a educação, por meio do exercício dialógico, consistindo em um ato político, potente, inerente às teorias educativas freirianas.

Em vista disso, as práticas pedagógicas efetuadas por mulheres negras na comunidade rural abarcam, portanto, propostas específicas de educação campesina que manifestam o aprendizado de práticas educativas de liberdade, da emancipação dos sujeitos em seu território e propõem novos métodos de produção que geram sustentabilidade econômica, beneficiando a classe trabalhadora e povos do campo. Podemos verificar a consistência desta proposta de educação como prática libertadora em oposição à opressão e às violências por elas narradas, que impactam financeiramente e socialmente na vida de mulheres negras no campo.

As práticas pedagógicas de mulheres negras, assim como a Educação do Campo, não nasceram a partir de uma teoria educacional. Roseli Caldart (2009) afirma que a Educação do Campo surgiu na prática e que os nossos desafios atuais continuam sendo práticos. Contudo, ao traçarmos as lutas contra-hegemônicas não devemos nos descolar da teoria, fazendo-se necessário analisar a realidade concreta com mais rigor, intencionando a perspectiva da práxis.

Para analisar as práticas educativas de mulheres campesinas, faz-se necessário contextualizar as questões relacionadas ao gênero e à raça. Nesse sentido, para entender a categoria gênero, recorreremos ao que Scott (1995) escreve a respeito. Para a autora, a utilização do termo gênero rejeita interpretações biológicas do ser homem e ser mulher na sociedade. O gênero serve, então, para sinalizar as construções sociais do ser homem e ser

mulher no exercício das relações de poder entre os gêneros.

Sob tal perspectiva, é importante refletir sobre o gênero como uma categoria de análise construída social, cultural e historicamente. Ser mulher e ser homem carregam, portanto, uma conotação cultural construída no imaginário social. Essa construção social e cultural reforça historicamente estereótipos de gênero que buscam colocar as mulheres do campo numa condição de inferioridade e de submissão ao homem e é fortalecida pela sociedade patriarcal e machista que vem sendo construída há séculos (Saffioti, 1997).

Contudo, quando analisamos a realidade do grupo de mulheres negras camponesas, podemos perceber que além de mãe e dona do lar, elas protagonizam práticas pedagógicas, estratégicas e importantes na comunidade, por meio de produtividade e da liderança política, através das associações rurais. Magdalena Leon (2001) afirma que para que o processo de empoderamento ocorra é necessário que as mulheres reconheçam, primeiro, as forças que lhes oprimem, para somente conscientes disso se mobilizarem mediante ações coletivas para mudar essa realidade.

As mulheres do grupo produtivo da comunidade rural do Riacho da Cruz, em Mutuípe, na Bahia, são mulheres negras, pobres e camponesas que carregam em sua trajetória o entrecruzamento das opressões de gênero, raça e classe neste espaço territorial que ocupam. Sueli Carneiro (2011) adverte que não devemos universalizar a categoria mulher, precisamos especificar de qual mulher estamos falando, pois essa categoria não é homogênea.

Trata-se de mulheres negras que constituem o povo do campo, por viver política e economicamente por meio da agricultura familiar e da relação com o manejo da terra, além de fazer desse território o modo de viver e esperar. Santos (2000) salienta que o território emerge de reflexão, referindo-se ao que ele chama de território usado, caracterizado pelo processo de resistência de pessoas e de lugares pelo mundo, o que inclui as mulheres pretas citadas. Como afirma hooks (2013), a educação é um ato político e de resistência que precisa do conhecimento crítico e, nesse horizonte, as estratégias educativas adotadas de combate à violência interseccional no campo têm projetado uma transformação societária no campo.

Em meio à vasta gama de violências interseccionais, as mulheres no campo resolveram unir-se umas às outras, a princípio desacreditadas, para fundar uma associação de agricultura familiar, que aglutinasse forças e contribuísse como uma ferramenta de luta emancipatória, que rompesse com a dominação do patriarcado. Seria um instrumento político estratégico, construído pelo povo do campo e que refletisse ações políticas voltadas ao cotidiano no campo, na contraordem do racismo e machismo. Essas teriam, concretamente, as vidas dessas mulheres como base de elaboração e, portanto, refletiriam, tanto as vicissitudes quanto as

afirmações de entender-se mulher numa sociedade colonial. “O sistema colonial de gênero é marcado pela combinação entre raça, gênero, sexualidade e classe” (Lugones, 2008, p. 33).

Ao realizarmos a roda de conversa no campo, no espaço interno do equipamento produtivo, para potencializar a luta já travada por elas no campo, dentre os diversos relatos que ouvi, o que mais me chamou atenção foi à frequência do machismo estrutural vivenciado. Elas relataram situações de cerceamento da liberdade, da individualidade, de dependência psicológica e econômica que elas passaram ao longo do existir no campo. Compreendi como todo esse contexto limitava a atuação delas no campo e impedia que elas avançassem na vida em decisões mais autônomas e refletidas.

Nos diálogos estabelecidos no início da pesquisa, no primeiro período da pós-graduação, notei que embora existisse uma organização por parte delas, ainda era realizada de forma muito tímida, pois não possuíam orientação, politização e uma noção mais elaborada de como se reeducar nos processos agrários, na organização social da associação, de modo que pudessem perceber a potencialidade que tinham e que estava sendo desperdiçada por ausência de uma formação e orientação acerca do que fazer e como fazer para se empoderarem enquanto mulheres negras, capazes de gerar melhores resultados produtivos para si e para sua localidade.

Compreendi, então, como essas mulheres são fortemente atingidas por um sistema opressor machista que não lhe fornece autonomia sobre os lucros adquiridos por sua produção e força de trabalho e que, por mais que trabalhassem tanto ou mais que seus companheiros, não eram reconhecidas por isso. Saffioti (2004) salienta que o trabalho feminino fora de casa é considerado como ajuda oferecida ao pai ou marido, pois a divisão sexual do trabalho construída socialmente acaba por reforçar que existem lugares sociais para serem ocupados por mulheres e outros para serem ocupados por homens, onde o âmbito doméstico sempre é direcionado a primeira e o público ao segundo.

Era notório que elas buscavam por novas experiências, mas, ao mesmo tempo, era perceptível, pelos discursos proferidos por elas, nas conversas informais que tínhamos, que existe um medo de dedicar muito tempo à associação e deixar as responsabilidades familiares e domésticas de lado. Percebia que o que elas sentiam era um misto de “quero avançar, mas não posso deixar de cumprir com minhas responsabilidades de mãe, mulher, trabalhadora doméstica”, embora não remuneradas e oprimidas. No entanto, as mulheres do grupo produtivo da comunidade do Riacho da Cruz produzem no campo durante toda a sua trajetória, se organizando, resistindo, buscando estratégias de sobrevivência no campo.

As experiências e vivências através da organização social ganharam forças quando as

narrativas de cada uma delas sobre pautas transversais e como a vida delas eram impactadas no dia a dia tornaram-se mais intensas. Lugones (2014) diz que esse aprendizado exige atenção às dimensões da infrapolítica, espaço político constituído cotidianamente nas vivências entre colonizadas.

Na pesquisa, observamos que elas utilizam a estratégia do ensino e aprendizagem por meio das narrativas e partilhas cotidianas, que as levam a perceber as dimensões e formas com que o machismo e o patriarcado operam no campo, limitando, dentre outros aspectos, a independência financeira, intelectual, mesmo estando à frente de associações.

Desta maneira, “o/a educador/a já não é o/a que apenas educa, mas o/a que, enquanto educa, é educado/a, em diálogo com o/a educando/a que, ao ser educado/a também educa” (Freire, 2005, p. 78-79). A aprendizagem na roça é articulada a essas narrativas de educação cotidianas pautadas em gênero, raça, produção campesina, agricultura familiar e ao pertencimento do corpo e território.

Nesse cenário, educam enquanto aprendem por participação, movimento de ideias, trocadas entre as mulheres através das narrativas. No nosso local, diante da escassez da produção de polpas e da necessidade por ganhar mais autonomia com outras atividades que as assegurasse desvincular-se das relações abusivas e de violência patrimonial que vivenciavam no campo, surge à ideia de fabricar guloseimas através do beneficiamento do aipim. A receita foi fechada a cada reunião em que os ingredientes, raízes do aipim, citados e testados na prática, transmitiam afetos, cores e sabores, elas eram motivadas a cruzar as fronteiras e transgredir. Isso é educação como prática da liberdade (hooks, 2013).

O cenário atual ainda é assustador, a territorialidade dessas mulheres pretas campesinas, assim como o combate às violências e opressão no campo, abarca o encontro das complexidades entre o espaço, corpo, opressão, escravização, violências e negação a uma educação libertadora, que requer a evidenciação das encruzilhadas experienciais de um projeto impositivo por uma sociedade machista, classista, racista responsável por impedir o reconhecimento de um corpo negro dominado, atravessado pela ordem capitalista, colonialista, racista, patriarcal, suicidando os nossos corpos negros no campo que, no entanto, elaboram “[...] formas específicas de ser e existir enquanto camponês negro” (Gusmão, 1990, p. 46). Assim, as mulheres resistem no campo e buscam por (produzir, ensinar, aprender) práticas e pedagogias educativas que libertam, emancipam e potencializam os conhecimentos e saberes relacionados à terra.

Portanto, reverberar o ensino e a aprendizagem através das experiências e práticas pedagógicas de formação, empoderamento e protagonismo das mulheres pretas no campo,

requer conexão com a realidade, afinal a mudança não virá de cima para baixo. As experiências e lutas coletivas do grupo de mulheres do Riacho da Cruz precisam ser reconhecidas, para que diferentes gerações tenham acesso a essas práticas. Como ressalta hooks (2013, p. 193), “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”.

Torna-se relevante para a Educação do Campo as estratégias educativas de resistências adotadas pelas mulheres, por se tratar de abordar a realidade experienciada entre elas e a comunidade. Deste modo, aqui falamos de mulheres, negras, que se relacionam coletivamente, exercem sua força de trabalho no campo e resistem às opressões coletivamente; para Lugones (2015), é impossível resistir à colonialidade sozinha, é no coletivo que as mulheres se fortalecem. Carneiro (1994) salienta que a mulher rural possui identidades múltiplas, elas pertencem ao gênero feminino, ocupam uma posição determinada na estrutura socioeconômica.

É fundamental pensarmos a necessidade crescente de organização e disposição para a continuidade dessa luta, pois a dupla exploração da mulher negra durante o período da escravidão colonial (por um lado na produção, por outro lado na reprodução da força de trabalho) e o lugar da mulher negra na reprodução atual na defesa da territorialidade, do saber antirracista engajado, trabalho “excedente” no campo (o setor é crescente na nova configuração do capital agrário), o qual aponta que o racismo se reatualiza como imperativo para a implantação do novo modelo de acumulação.

As mulheres assumem um compromisso coletivo à frente de um equipamento produtivo que contribui para a construção da emancipação, da autonomia e do autossustento no campo. Como afirma Arroyo (2012, p. 25), os diferentes coletivos sociais “sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas de processos de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos produzindo outras pedagogias”. É a vivência coletiva que nos permite (re) conhecer processos de existências sociais e identificá-los, ou não, no campo da violência contra a pessoa negra, especialmente mulheres.

Elas participam de movimentos políticos territoriais no Vale Jiquiriçá, que fomentam as agendas e ampliam as discussões da Educação do Campo. Essas agendas reforçam a criticidade de mulheres sobre o racismo, atuando no empoderamento de mulheres negras plurais no campo. Ao analisarmos a realidade de mulheres negras camponesas, notamos que a intersecção das opressões vivenciadas, marcadas por seu gênero, sua raça e sua classe, as colocam numa situação de ainda maior violência na sociedade (Davis, 2016). O atravessamento dessas opressões atinge essas mulheres de diversas formas.

As negras são levadas a produzir e formular pedagogicamente as práticas de Educação do Campo que as tornam mulheres negras, educadoras, sujeitos fundamentais para recuperar o vínculo essencial entre a materialidade da existência e novos modos de educar. Arroyo (2012) traz que um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história a partir da realidade associada ao trabalho no campo e compromissos políticos, com as lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesse processo que nega a educação a partir das vivências e experiências no campo. “Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (hooks, 2013, p. 193). Tais pedagogias possibilitam a troca de conhecimentos da experiência entre mulheres camponesas, buscando construir sínteses que as possibilitem refletir sobre a raça, gênero na comunidade, na realidade local, nacional e global.

Portanto, nessa escrita compreendemos que as práticas pedagógicas de mulheres negras da comunidade do Riacho da Cruz caracterizam uma produção de conhecimento originário do/no campo. Promovem autonomia financeira, a discussão política dá visibilidade sobre os seus corpos e projetam a vida humana a partir das relações com a terra, com a soberana produção de alimento, de não exploração entre gerações, entre as mulheres, sobretudo, as negras do campo. Práticas que configuram parâmetros pedagógicos importantes na construção de sociedade e vida do/a trabalhador/a no campo.

4. LONGE DE PALAVRAS FINAIS

A Educação do Campo materializa-se no movimento de projetar o campo no conjunto de atividades que movimenta a educação dos sujeitos do campo, inclusive as mulheres que, embora afetadas e atravessadas estruturalmente pelas violências no campo, se permitem a compreender e superar o contexto imposto.

As primeiras análises – e longe de se encerrar – construídas acerca da raça, do gênero, da educação do campo neste artigo convida-nos ao compromisso com um projeto educacional transformador, (auto) biográfico, de alianças antirracistas, protagonizado por mulheres negras e camponesas. Reconhecer a construção cotidiana das estratégias e experiências vivenciadas no território é também apostar na abundância de movimentos da vida de pessoas ordinárias, mas que sempre tiveram que se posicionar diante das opressões e obstáculos para manutenção de suas vidas. Trata-se de rever este espaço geográfico, intercultural e engajado que é o território e transformá-lo, sobretudo, em lugar libertador.

Essas dimensões analíticas se fizeram na observação participativa e escuta (auto) biográfica às mulheres negras do grupo produtivo da Associação do Riacho da Cruz que, somadas aos diálogos com autoras/es, tornou possível entender que a luta pelo autossustento permite o engajamento concomitante ao (re) conhecimento das violências racistas e patriarcais que atravessam e constituem a vida das mulheres.

As estratégias elaboradas por negras instituem-se como partilha de conhecimento que podem oferecer à Educação do Campo as táticas de enfrentamento ao racismo e patriarcado no campo. Nesse sentido, buscou-se ouvir as mulheres, compreender o seu lugar de fala, práticas adotadas na produção e organização social.

Observa-se nesta produção que, no âmbito educativo, as territorialidades destas mulheres negras se manifestam e corroboram para a produção dos espaços educativos e de resistência de mulheres negras de lutas travadas por coletivos antirracistas que compõem movimentos sociais, organizações e entidades com alcance local. Elas enfrentaram e enfrentam, de diferentes modos, o problema do racismo e de outras formas de opressão.

Sendo assim, analisar e problematizar as formas pelas quais os regimes de opressão intercruzados, que atingem de forma específica as mulheres negras camponesas, têm se manifestado no território camponês, é entender as diversas dimensões e escalas em que o racismo e sexismo se estruturam e se materializam, além de disseminar as estratégias e práticas que contribuem para sua possível superação.

Nesta análise, consideramos que pensar a existência e a resistência da mulher negra em termos de territorialidade e interseccionalidade contribuiu para visibilizar e concretizar a luta feminista antirracista e anticapitalista em suas especificidades históricas, espaciais, culturais e ambientais, inserindo-se na construção coletiva e autônoma de um outro modo de existir, com base em práticas de mulheres e suas relações no campo.

Elas se organizam coletivamente, socialmente e lideram uma entidade fortemente marcada na agricultura familiar, como forma de resistir à colonialidade. Assumem compromissos coletivos à frente de um equipamento produtivo que contribui para construção da emancipação, autonomia e autossustento no campo. Também participam de movimentos políticos no Território do Vale Jiquiriçá e fomentam as agendas e ampliam as discussões de raça, gênero e Educação do Campo, reforçando a criticidade de mulheres sobre o racismo.

Formulam pedagogicamente práticas de Educação do Campo que as tornam mulheres negras, educadoras, sujeitos fundamentais para recuperar o vínculo essencial entre a materialidade da existência e novos modos de educar.

As experiências e estratégias de mulheres pretas da roça possibilitam o conhecimento

sobre o modo de viver no campo, a reprodução deste conhecimento, embora doloroso (a problematização eram/são advindos das próprias dores causados pelas violências sofridas), a busca pela libertação da condição de oprimidas. Seguem assim ao mestre Paulo Freire (1978), **aprender primeiro** para, em seguida, ao **ensinar**, continuar a **aprender**.

Segundo Menezes e Araújo (2007, p. 40), “a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas no lugar onde estão inseridas”. Como afirma Caldart (2010), qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humana, uma visão de mundo e no modo de pensar os processos de humanização e formação de humano. Portanto, o resultado parcial das experiências de mulheres pretas camponesas, analisadas como uma “estratégia pedagógica de resistência” às violências e opressões interseccionais no território camponês no interior da Bahia, é relevante para refletirmos, primeiro, as contribuições e saberes específicos do povo camponês e como estas experiências narradas, projetadas, ensinadas na roça, produzidas por mulheres pretas, possibilitam acessar outros modos de problematizar, sistematizar as pedagogias, as estratégias de luta por enfrentamentos à hegemonia que invisibiliza os saberes das mulheres do campo. Uma abordagem a considerar pedagógica através das experiências contra-hegemônica no campo.

Os resultados encontrados indicam que o território camponês e a vida de mulheres pretas no campo são estruturalmente tomados por conflitos enraizados, no entanto, as práticas de mulheres negras constroem possibilidades de enfrentá-los ao resistir por meio de estratégias pedagógicas; esse processo conflituoso pode gerar uma educação libertadora, ao promover a relação entre mulheres pretas que se reconhecem umas nas outras, por serem partes desse território. As experiências de mulheres trazem o aprendizado que abastece minha identidade docente em construção, visto que é nesse espaço que se configura a minha prática, por meio do legado de mulheres pretas que me permitiu chegar ao programa de mestrado e possibilitou outras reflexões críticas antirracistas para outras mulheres em outros espaços do campesinato negro.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria. H. M. B. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set 2003.

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, Rosely. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

CALDART, Rosely. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Geledés**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-damulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero#gs.eiBsRPM>.

CREENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a interseção entre raça e sexo**: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminatória, teoria feminista e política antirracista. [S.l.: s.n.], 1989.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Denise.; GALVÃO, Cecília. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Revista Ciências e Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GAMA, Fabiene; BALDISSERA, Marielen. Violências contra mulheres em universidades brasileiras: escrachos, denúncias e mediações. In: ALMEIDA, Tania. M. C.; ZANELLO, Valeska. (org.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: OAB Editora, 2022, p. 325-356.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 pp.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo: Anpocs, 1983. p. 223-244. **Ciências Sociais Hoje**, 2.

HEREDIA, Beatriz; GARCIA, Maria. F.; GARCIA JUNIOR, Afrânio. O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas. In: AGUIAR, Neuma. (org.). **Mulheres na força de trabalho na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1984.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

LUGONES, Maria. Colonialidad y gênero. *In*: ESPINOSA, Yuderlys; GÓMEZ, Diana; OCHOA, Karina. (ed.). **Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

LUGONES, Maria; MOURA, Margarida. M. **Os herdeiros da terra: parentesco e herança numa área rural**. São Paulo: Hucitec, 1978.

MEIRELES, Mariana. M. de. **Habitar o sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PINHEIRO, Bárbara. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REIS, Maira. L. dos. **A Universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando: mulheres camponesas na licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Gênero, Mulheres e Feminismos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SAFFIOTI, Helena. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Hucitec, 1985.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo: Edusp, 1978.

SCAVONE, M. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. São Paulo: Instituto Avon, 2015.

QUILOMBOS TERRITÓRIOS, QUILOMBOLAS OS SUJEITOS

Izabel Santos ⁷

INTRODUÇÃO

Este estudo é a produção final do componente “Tópico Especiais em Educação do campo III” do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, campus Amargosa, semestre 2023. Trata-se de uma atividade orientada pelos docentes responsáveis pela disciplina, Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento, Tiago Tendai, Marta Genú e, que propões aos discentes a elaboração de um artigo ou relato de experiência à temática da disciplina, considerando a área de atuação de cada cursista. Como mulher, professora, quilombola do campo, escolhi trabalhar com os princípios da Educação Escolar Quilombola na no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães.

O objetivo desse artigo é auxiliar os educadores na implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, indicando o direito a apropriação dos conhecimentos tradicionais, contribuindo para o reconhecimento, valorização e continuidade das comunidades quilombolas. Essas ações foram realizadas por estudantes com experiência em Educação do campo e por meio de estudos relativos à educação quilombola, resultam de intervenções em situações reais, nas quais todos os sujeitos envolvidos, escola, comunidade, professores, alunos podem refletir, sobre os princípios da educação quilombola para promover a educação quilombola.

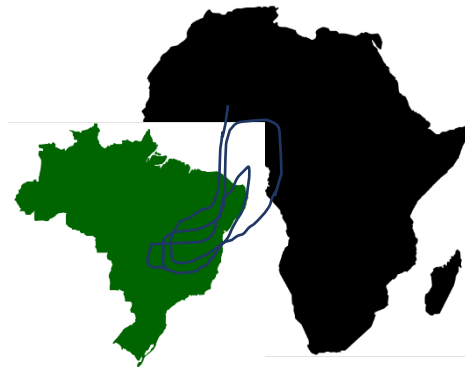
Este trabalho é organizado em cinco partes. Na seção: I “Introdução” é apresentado o tema, o problema e os objetivos do estudo. Na seção 2, “Os saberes do Quilombo”, apresento e discuto a partir das comunidades quilombolas. Na seção 3, “Educação Escolar Quilombola”. Na seção 4, "caminhos metodológicos e o contexto da experiência", apresento os pormenores da experiência desenvolvida, bem como o contexto e a metodologia adotada, seguidos das “Considerações finais” são apresentados e discutidos os resultados da experiência, no item 5.

⁷ Mestrada pelo PPGE/UFRB.

1 QUILOMBOS SÃO TERRITÓRIOS

Os termos, Quilombo e Quilombola, surgem da relação Brasil-África estabelecida a partir dos processos da colonização-Escavidão. O surgimento dos Quilombos no Brasil se deu no período da escravidão onde os povos escravizados mais rebeldes fugiam das fazendas em busca de liberdade, acampavam em lugares de difícil acesso e formavam as comunidades para viverem livres, constituíam famílias e se organizavam em sociedade, além de diversos outros mecanismos e sobrevivência. Moura (2004) define quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Entendemos que Quilombos são comunidades negras rurais ou urbanas habitadas por descendentes dos povos escravizados que mantêm laços de parentesco entre si. Na zona rural e no caso estudado, a maioria vive da agricultura familiar em terras doada, por arrendamento, comprada, cedida ou ocupada.

De acordo com Art. 2º, Decreto nº 4.887 de 20/11/2003 (Brasil, 2003) comunidade quilombola são "grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".



O IBGE (1980) faz referência à terra de preto, como as chamavam os quilombolas no Maranhão, assim definindo:

As denominadas terras de preto compreendem domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias de ex-escravos, a partir da desagregação de grandes propriedades monocultoras. Os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder ao formal de partilha e sem delas se apoderar individualmente (Censo Agropecuário IBGE, 1980).

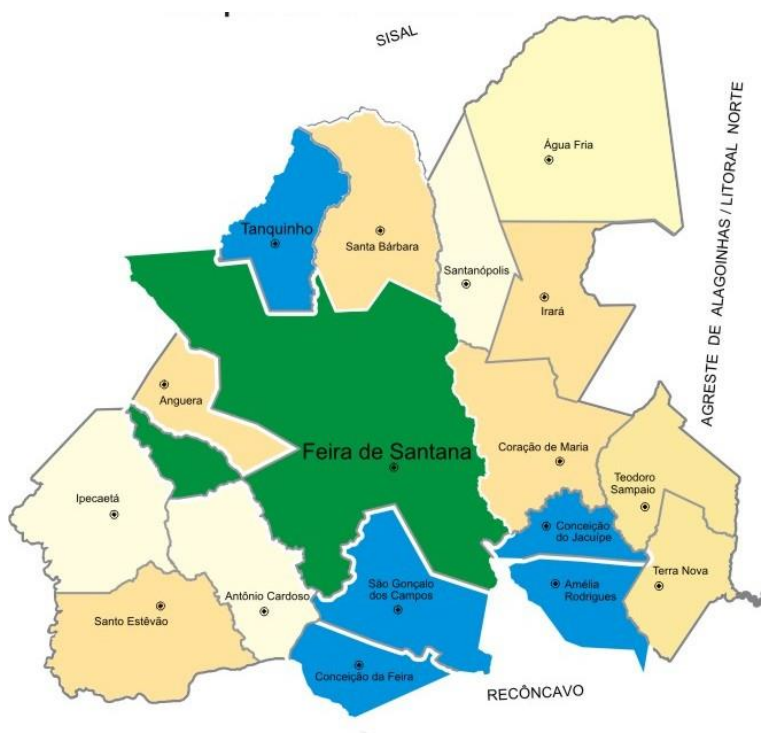
Palmares é a maior referência de Quilombo registrado na história do Brasil. O Movimento Negro no Brasil teve início ainda no período da escravidão, e de forma clandestina, lutava contra o sistema escravista, com grandes personagens e maior destaque para um dos mais conhecidos Zumbi dos Palmares. Essa luta resultou na Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, com a abolição da escravidão, e a partir daí o povo negro inicia uma nova luta contra o racismo estrutural e a desigualdade social, que se estende até os dias atuais, por mais direitos à educação saúde e vida digna. Dessa forma iniciou a trajetória do Movimento Negro no Brasil, que vem buscando por Ações afirmativas, que luta por reparação através, principalmente, de políticas públicas que promovam igualdade social, e são defensores da questão referente à valorização da diversidade étnico-cultural dentro e fora do sistema educacional brasileiro, no qual desponta a inserção de temáticas e conteúdos programáticos que inclui história da África e questões étnicas raciais em nosso país.

Com quase 100 anos de resistência, ocupou terras entre Pernambuco e Alagoas, tendo como líderes Ganga Zumba e Zumbi. Palmares era um território considerado como sinônimo de liberdade, para os quilombolas a terra era o sustento, fonte do alimento que os mantêm vivos como em Magalhães (Marcas na Terra, 1996),

A terra representa, para esses sujeitos, patrimônio cultural e histórico, na medida em que há valores morais a ela atribuídos a serem transmitidos de geração a geração. Ela não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade. Através de diversos saberes e concepções de mundo criado e reelaborado no trabalho cotidiano com a terra, homens e mulheres, camponeses migrantes (...) buscam que sua dignidade seja reconstruída, garantida e respeitada, para que possam também transmitir a outras gerações uma obra, uma história (Marcas na Terra, 1996, p.84).

A terra para os quilombolas é a maneira de manter a sua própria subsistência, pois é da terra e na terra que se desenvolvem atividades de plantio, colheita, e criação de pequenos animais que contribuem na autonomia e segurança alimentar das famílias. O uso da terra nos quilombos não se refere apenas com a quantidade de produção e a renda, mas também com a qualidade e, além disso, com a relação do homem com a natureza. É importante elencar toda diversidade que envolve a questão da terra, nela que acontecem o samba de roda, capoeira e as tradições culturais. No Brasil temos 2.962 Comunidades Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares, cerca de 740 estão na Bahia, 17 no Território Portal do Sertão e duas no município de Antônio Cardoso, com cerca de 610 quilombolas, localizado no Território Portal do Sertão, no entorno de Feira de Santana, Bahia.

FIGURA 03: Medida pretende regularizar os limites do Território de Identidade Portal do Sertão



Fonte: | Foto Divulgação.

O Território Portal do Sertão é formado por 17 municípios que são: Águas Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova. Dentre eles apenas 9 têm Comunidades Quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares.

Os quilombolas são resultantes desses grupos e guardam uma profunda relação com os processos de exploração e exclusão sofrida. As Comunidades Quilombolas são os territórios ocupados por estes grupos étnicos que definem a si mesmos, a partir de suas identidades, tradições, práticas culturais e de suas relações específicas com a terra onde vivem, por grau de parentesco com os outros membros daquele grupo, com base no território em que ocupam. Pelas características apresentadas, os Quilombolas são também classificados como comunidades tradicionais, ou seja, são grupos coletivos de pessoas que têm relação direta com o ambiente natural onde estão inseridos e desenvolvem atividades com baixo impacto

ambiental para sua subsistência. As comunidades tradicionais possuem uma forma de organização diferente das demais formas de organização social, elas possuem formas próprias de organização, ocupam e usam o território e recursos naturais para sua “reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”; para tanto, utilizam-se de inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição de geração para geração (Brasil, Decreto Nº 6.040, 2007).

Essas comunidades têm uma relação direta com a terra, desenvolvendo formas particulares de manejo, que visam diretamente à reprodução cultural e social. Culturas tradicionais, nessa perspectiva, é a produção da agricultura, pescas artesanatos, etc.

Cerca de 5 milhões de pessoas no Brasil fazem parte de comunidades tradicionais. Elas ocupam um quarto do território brasileiro e representam segmentos diversos — desde os mais conhecidos, como indígenas e quilombolas, até os de menor expressão, como os faxinais (que vivem no Paraná, plantam mate e criam porcos) e os pomeranos (etnia europeia que vive no Espírito Santo). Grande parte desses povos mora em lugares distantes e não tem acesso às políticas governamentais, o que os torna mais suscetíveis à pobreza (Bedinelli, 2009, p.01).

Na história dos movimentos sociais por direito, igualdade e qualidade de vida, os primeiros grupos que se organizaram foram de trabalhadores negros, sempre agiram no intuito de mudar o triste quadro, em que se encontra no campo da educação, saúde e cultura.

A Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ) foi consolidada a partir de ação coletiva das comunidades negras rurais quilombolas, com a realização do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que aconteceu em novembro de 1995, em Brasília/DF. Com essa mobilização, conseguiram inserir a pauta do povo negro do meio rural como questão nacional. Assim em 12 de maio de 1996, na cidade de Bom Jesus da Lapa/BA, foi criada a CONAQ representando todos os quilombolas do Brasil, nela participam representantes das comunidades quilombolas de 22 estados da federação, que lutam em defesa dos territórios quilombolas.

Neste contexto, surgem os debates entre o Movimento Negro, os Movimentos Sociais e a Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ), educadores, sobre o direito a uma educação igualitária e com equidade racial, promovendo as questões relacionadas ao preto/negro, como também as pautas envolvendo a diversidade étnica cultural, a história e trajetória das comunidades quilombolas que resultaram em políticas públicas para a educação escolar quilombola.

Assim, é fundamental tal compreensão a respeito da construção sociocultural desses sujeitos, e a necessidade da importância da implementação da Educação Escolar Quilombola

visando à realidade das comunidades remanescentes de quilombo, caracterizados por seus aspectos econômicos, sociais e culturais representados em suas diversas relações sociais (Almeida, 2017).

2 POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação quilombola se baseia nos saberes dos povos mais velhos, repassados de geração a geração, abrangendo todas as dimensões sociais da comunidade. Nesse sentido, a escola não pode ser um espaço hegemônico da educação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9.394, em seu Art. 1º, diz que:

(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa e ensino, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1994).

Deste modo, a educação no Quilombo é prática, desenvolvida pelo indivíduo no seu cotidiano sendo no ambiente de trabalho, escola, família, comunidade, Organizações não Governamentais são organizações sem fins lucrativos ONGs, nos espaços político, nas manifestações culturais, enfim, na maneira de ser e estar no mundo. A Educação Escolar Quilombola é uma conquista da CONAQ, referendada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012).

Pensar em um currículo que de fato esteja voltado para especificidade do povo quilombola e trabalhe os princípios da Educação Quilombola no ambiente escolar é uma tarefa desafiadora, precisando enfrentar o modelo hegemônico e discriminatório que impede que a população negra tenha contato com história e cultura dos seus ancestrais.

Incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

Fez quatorze anos que os conteúdos da história e cultura africana são obrigatórios no currículo de toda a educação básica, através da lei 10.639/2003, entretanto, mais algumas escolas trabalham timidamente nos seus currículos a história afro-brasileira, isso tem uma proporção maior na semana em que é comemorado o dia da Consciência Negra, que faz parte do calendário escolar na data de 20 de novembro, porém as atividades escolares ainda não conseguiram transpassar a data e realizar atividades diárias e/ou cotidianas baseados na

educação étnico-cultural. É necessário pautar essa temática durante todo o período letivo. O silenciamento da cultura quilombola no ambiente escolar traz consequências e danos ao fortalecimento da identidade dos estudantes. Estamos falando de uma educação que nos foi negada, um processo discriminatório abusivo que as crianças negras e quilombolas sofriam e sofrem quando vão estudar nas escolas. No artigo 34, que diz respeito à construção do currículo, no inciso 1º e 2º discorre que:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p.13).

FIGURA. Oficina realizada no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhaes



Fonte: Pereira, 2018.

Nesse caso, as práticas educativas em interface com a realidade sociocultural de um quilombo passam a ser elemento categórico nesta discussão, uma vez que se constitui em grupos sociais representados por elementos históricos, econômicos, sociais e culturais imbricados nas relações de sociabilidade representadas por seus hábitos e costumes (CAMPOS, 2002). Em relação ao Projeto Político Pedagógico e ao currículo para as escolas quilombolas, as Diretrizes destacam que é preciso considerar:

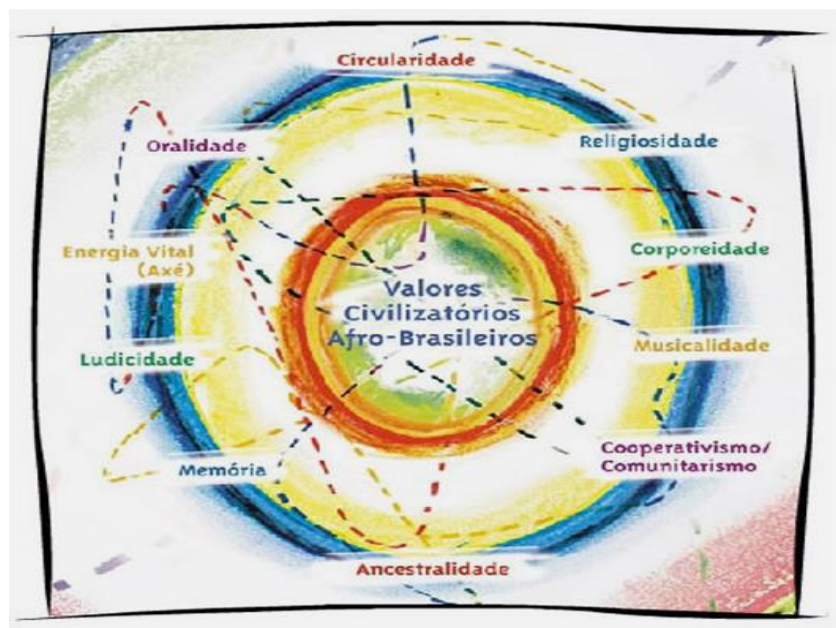
I - Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (Brasil, 2012, p.12).

Apesar da aprovação da Lei 10.639/03 e a resolução 08/2012, ainda não existe por parte dos alunos e professoras, o conhecimento e a formação necessária para trabalharem a educação quilombola no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, realizamos uma oficina sobre educação escolar quilombola abordando os princípios da Educação Quilombola que são: circularidade, oralidade, energia vital (AXE), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade/ comunitarismo, memória, religiosidade e ancestralidade.

A Educação Escolar Quilombola deve levar em consideração as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, identidades, culturas, práticas, saberes, de modo que venha garantir o direito de se apropriarem dos conhecimentos construídos tradicionalmente em seus territórios, garantindo seu reconhecimento, valorização e manutenção. Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola busca uma educação diferenciada para os oriundos das comunidades remanescentes de quilombo, visando contribuir para que a escola seja o espaço de pertencimento dos estudantes (Almeida, 2017).

FIGURA 2- Valores civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/content/valores-civilizat%C3%B3rios-nterna>).

3 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

3.1 ORALIDADE

A oralidade é entendida por meio da noção de uma estética dos jogos e brincadeiras com a linguagem (Belintan E, 2011). Fazendo presentes nas mais diferentes situações sociais em que um indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida.

A oralidade em contextos culturais africanos diversos é de extrema relevância para a história e a cultura das sociedades em que se estruturam. Nos diversos povos permeados pelas culturas de matrizes africanas, o poder da voz assume um estado de sacralidade e mistério. Nessas culturas, a palavra tem poder de construir e edificar histórias, tradições e identidades (Scliffler, 2015).

É através da tradição oral que diferentes povos expressam suas maneiras de produzir e transmitir saberes e garantir a sua existência através de uma relação dialógica em que ocorrem trocas comunicativas. A partir do surgimento da escrita, a tradição oral de determinados povos vem sofrendo um grande impacto, sobretudo nas comunidades remanescentes de quilombos.

Muitos conhecimentos e saberes produzidos no interior dessas sociedades são transmitidos oralmente de geração em geração constituindo, deste modo, uma tradição oral. A tradição oral preserva a cultura de um povo, e, por conseguinte, preserva a sua identidade e sua história. No que diz respeito às Comunidades Quilombolas, a preservação de suas tradições lhes garante manutenção de sua identidade e maior participação na sociedade e melhores condições na luta por direitos (Mascarenhas; Oliveira, 2015).

Os Griots, por exemplo, são contadores de histórias que existem em várias etnias africanas e transmitem a história através da oralidade. Esse valor intrínseco ao processo de aprendizagem da escrita deve ser trabalhado como um elemento importante da herança africana a ser potencializado, pois a oralidade constitui uma autonomia, uma independência para a comunicação, reivindicação de direitos e prática de cidadania (SEDUC, 2010, p. 14).

Os *Griôs* classificam-se em três categorias:

- Griôs músicos que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores de música antiga e, além disso, compositores;

antigos valores culturais, mas permitindo a entrada de novos. O outro indivíduo por sua vez procura fazer o mesmo e conhecer a cultura do outro, assim por diante. A partir disso, é enfatizada uma troca de conhecimentos de duas pessoas diferentes, onde estará sendo transmitida mutuamente, de forma circular, surgindo assim o nome “circularidade cultural” (Cabral, 2015).

É interessante analisar que a circularidade cultural está envolvida em vários âmbitos de contextos históricos e sociais, não somente retratada como um mero acontecimento. Sendo apropriação da capoeira africana para as classes designadas eruditas, após a abolição da Escravatura em 1888, um e amplo dessas inter-relações entre duas camadas culturais. Outro exemplo de circularidade cultural, agora proposto no dia-a-dia habitual é o compartilhamento da literatura, arte e a música clássica, antes redigida a um só público considera o mais intelectual, agora fornecida para o restante do povo. Dessa forma, Ginzburg retrata a circularidade, de forma bastante abrangente, associando a musicais, hábitos, valores, entre outros elementos oriundos e de várias singularidades culturais (Cabral, 2015).

As inúmeras manifestações culturais como a Capoeira, o Samba de roda, as cantigas de roda estabelecem fortes conexões com a corporeidade e oralidade. Sendo o formato de círculo em que seus participantes estão as principais características dessas manifestações.

A capoeira, uma das mais significativas manifestações da cultura corporal afro-brasileira, se apresenta então como possibilidade geradora e compreensões de interseções entre aspectos ambientais, culturais, sociais e educativos tecidos pela corporeidade e por seu vasto universo simbólico, apresentados na roda de capoeira. No entanto, o samba de roda, por exemplo, trata-se de uma manifestação festiva, tanto musical, quanto coreográfica, presente em todo estado da Bahia, principalmente no Recôncavo.

3.4 CORPORALIDADE

O debate da corporeidade nos leva a refletir sobre diversas questões: i) o incentivo ao movimento do corpo, que necessita de estímulos e situações que o desenvolvam que busca do entendimento do ser o ponto de vista histórico e cultural; ii) discutir as questões relativas ao tratamento que o corpo negro recebe na sociedade atual ainda pautada pelo racismo e pelo preconceito. O corpo não existe sem a mente e nem a mente sem o corpo. Os dois comandam nossos movimentos, nossas ações, nossas emoções e nossos pensamentos.

[...] Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de

nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro é inconcebível [...] (Croniqueta 27 – Wagner Wey Moreira).

Partindo desse pressuposto, a escola deve priorizar a relação corporal, dando possibilidade aos estudantes de expressarem suas emoções, medos, dificuldades. Nas atividades expostas, a utilização do corpo fica muito mais evidente, pois não existe aprendizagem sem a utilização do corpo, e na criança essa se faz a principal forma de expressão.

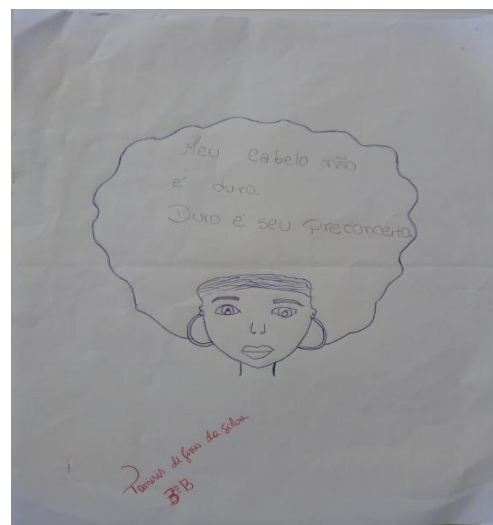
O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem, se manifesta através de inúmeros aspectos de nossa cultura, de nossa sociedade, por meio dele existimos e nos relacionamos com as pessoas (Rios; Moreira, 2015).

A corporeidade negra, por exemplo, pode ser utilizado como instrumento de trabalho relacionado à questão racial no espaço escolar. Segundo Gomes (2003, p.9),

[...] em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro (Gomes, 2003, p.9).

Desse modo, o racismo na escola seja talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. Ainda, nesse sentido, a marginalização da corporeidade negra justifica o alto índice da taxa de genocídio dos jovens negros, bem como nos dados de mulheres negras vítimas da violência doméstica, que na sociedade sofrem com a estigmatização de suas imagens.

FIGURA 09. Oficina no CEACM, 2018.



3.5 LUDICIDADE

A ludicidade é aquela atividade capaz de despertar prazer, diversão e lazer estimulando a aprendizagem através dos mais diversos tipos de jogos e brincadeiras. O ato lúdico está presente na maioria das manifestações do homem e da mulher como forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos por meio de jogos, músicas, dança e arte. Para Pinto e Lima (2003), a brincadeira e o jogo são as melhores maneiras da criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Por seu turno, é através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais.

Assim, o jogo passa a ser visto como algo sério, consequente e não apenas o instrumento que as crianças utilizam para se divertir e ocupar o seu tempo, mas é uma atividade capaz de educá-las e transformá-las, ao mesmo tempo. A ludicidade é muito importante para a saúde do ser humano, principalmente a mental, pois o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, já que o espaço do exercício da relação do ser é o espaço do exercício relação afetiva com o mundo, com as pessoas, e com os objetos.

3.6 RELIGIOSIDADE

Religiosidade é definida como a extensão na qual um indivíduo acredita, segue e pratica uma religião. As diferentes religiões se constituem pelo produto da diversidade de modos de organização da sociedade, nas comunidades quilombola essa realidade não é diferente. As religiões de matrizes africanas, sobretudo, o candomblé apresenta grande influência na maioria das comunidades, religião essa que possui um papel fundamental na valorização e preservação da história e cultura dos nossos ancestrais.

Com a vinda dos escravos para o Brasil, algumas religiões originaram-se de seus costumes, tais como o candomblé. Os escravos cultuavam seu Deus e divindades chamadas de orixás e tinham cantos e danças trazidas da África. É uma religião de tradição oral. Já a umbanda surgiu do sincretismo de elementos do catolicismo, do espiritismo e do candomblé (CAMBOIM E RIQUE, 2010). Nessa perspectiva, a abordagem do ensino deve levar em conta as mais variadas religiões já que o Brasil é um país diverso em práticas religiosas,

caracterizado como um Estado laico, fazendo necessário objetivar isso no ensino religioso, sobretudo na Educação Escolar Quilombola.

A espiritualidade negra, por exemplo, é uma herança da religiosidade africana muitas vezes expressada pelos rituais nos terreiros de candomblé (ROCHA e SILVA, 2015). De certo modo através das letras das músicas de samba, é possível valorizar a transmissão oral de saberes muitas vezes discriminado pela sociedade brasileira de modo que esse vínculo entre religiosidade e samba, é uma realidade de tempos primórdios a escravidão e os traços da oralidade africana na cultura brasileira se expressam principalmente em forma de rodas.

3.7 ANCESTRALIDADE

Para Munanga, citado por Oliveira (2009), a ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva você tem que estabelecer um vínculo com a ancestralidade; lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então, a ancestralidade para nós é muito importante. Nas comunidades quilombolas, cada manifestação cultural acaba expressando valor, fé, devoção e pertencimento, revigorando os laços ancestrais daquele povo. O samba de roda, o reisado, as brincadeiras, e as canções revelam as múltiplas formas de transmissão dos saberes ancestrais. O surgimento das novas tecnologias tem gerado a reocupação de muitos moradores das comunidades negras, principalmente as pessoas mais velhas.

Os moradores mais antigos das comunidades quilombolas de Antônio Cardoso, principalmente os mestres de samba, e rezadeiras relataram com que os jovens não têm apresentado interesse pelas manifestações culturais, como as rezas, os festejos de santos e o samba de roda. Isso faz com que o legado histórico se perca, principalmente pela influência das mídias (televisão, internet, celular, smartphones), uma questão que preocupa os mestres de samba, rezadeiras, benzedadeiras, parteiras e curandeiros (Pereira; Almeida, 2015, p. 16).

As pessoas mais velhas são os maiores detentores dos saberes ancestrais, os responsáveis pela transmissão de saberes e do modo de compreender o mundo. Os mais velhos ocupam um lugar privilegiado, onde seus saberes encontram-se fundamentados na Tradição Oral. O respeito a essas pessoas também deve ser resguardado na sociedade, principalmente nas comunidades quilombolas, a tradição de pedir a benção, de ceder um acento no ônibus, dentre todas as formas de manifestação de respeito a essas pessoas.

Por esse motivo é de suma importância o resgate e a preservação de uma cultura tão rica que pode vir a se perder com o passar do tempo, passando a escola a assumir um papel importantíssimo para a disseminação dessas práticas e saberes tradicionais, a fim de trabalhar em sala de aula a realidade de vida dos estudantes. É necessário que o aluno se sinta como parte daquele ambiente e é exatamente o que os Princípios da Educação Escolar Quilombola propõe.

4. CONCLUSÃO

Os valores afro-brasileiros dirigem a ação escolar e a legislação sobre o tema e as diretrizes curriculares são documentos necessários para a organização do trabalho pedagógico, mas, é preciso que os professores conheçam a cultura e vivam experiências locais para a ação pedagógica que promova a valorização da identidade dos alunos.

Entretanto, pode-se concluir que dentro das comunidades, as pessoas mais velhas são os maiores detentores dos saberes ancestrais, os responsáveis pela transmissão de saberes e do modo de compreender o mundo. Os mais velhos ocupam um lugar privilegiado, onde seus saberes encontram-se fundamentados na Tradição Oral; como já teria defendido um dos maiores pensadores historiadores africanos Ampatê Bâ, “quando morre um velho numa comunidade, carrega consigo a sua biblioteca, ou vai um todo manancial de conhecimentos”.

Isto é, dentro das comunidades, as pessoas também devem ser resguardadas, principalmente nas comunidades quilombolas, a tradição de pedir a benção, de ceder um acento no ônibus, dentre todas as formas de manifestação de respeito a essas pessoas.

Por fim, defendemos a ideia do resgate e da preservação da cultura e dos saberes locais, para que possamos manter e preservar o legado das nossas ancestralidades, aspecto fundamental para que os alunos se sintam sujeitos históricos daquele ambiente e é exatamente o que os Princípios da Educação Escolar Quilombola propõe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thayná dos Santos. **O Impacto da não implementação da Educação Escolar Quilombola e a sua Relação com as Perdas dos Saberes e Práticas Tradicionais.** Salvador/BA, 2017.

BELINTANE, C. **A oralidade faz escrita na (s) infância (s): pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização.** 2011. 180f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012.** Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

CABRAL, Rayanne Corrêa. **Circularidade Cultural.** Abaetetuba/PA, 2015.

CAMBOIM, Aurora; RIQUE Júlio. **Religiosidade e Espiritualidade de Adolescentes e Jovens Adultos. Revista Brasileira de História das Religiões.** ANPUH, Ano III, n. 7, mai. 2010 - ISSN 1983-2850. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao>. Acesso em: 6 jul. 2018.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Educação Escolar Quilombola e o currículo escolar histórico-cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA);** Belém, 2002.

DAROS, Sonia Cristina Pavanelli. **Oralidade: uma perspectiva de ensino.** Piracicaba, 2006.

MASCARENHAS, Meire Dione Mendes da Silva; OLIVEIRA Sidney da Silva. **Narrativas, tradições orais e suas manifestações nos territórios quilombolas África e Laranjituba, Moju/PA: a narrativa do Emu – a bebida sagrada.** Belém, 2015.

MOREIRA, Wagner W. (org.) **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI.** 17. Ed. Campinas: Papirus, 1993.

MOREIRA, Wagner W. Corporeidade! **Croniquetas 27.** Disponível em: http://adm.online.unip.br/img_ead_dp/35421. PDF. Acesso em: 8 jul. 2018.

MOREIRA, Wagner W; RIOS, F.T.A. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem.** Evidência, 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças; **Planejamento Estratégico.** 26ª Ed, São Paulo: Atlas, 2009.

PEREIRA, Beatriz Santana; ALMEIDA, Thayná dos Santos. **O Fortalecimento da Identidade Negra e Quilombola em Antônio Cardoso.** Antônio Cardoso, 2015.

PINTO, Gersa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Vilança. **O desenvolvimento da criança.** 6. Ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

SEDUC. **Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola.** Brasília. 2010.

JUVENTUDE E SUA PERMANÊNCIA NO CAMPO

Micheline Santos de Jesus⁸
Luiz Paulo Jesus de Oliveira⁹

RESUMO.

O presente capítulo tem como objetivo principal refletir sobre as perspectivas da juventude camponesa e a permanência e vivência no campo, oportunizando o crescimento da agricultura familiar no país e a emancipação dos sujeitos do campo. A metodologia aplicada está alicerçada na revisão bibliográfica de autores que estudam a temática em alusão. A primeira parte do texto apresenta uma breve problematização sobre o conceito de juventude e a educação do campo como estratégia de emancipação social; a segunda parte é dedicada ao debate sobre cultura, agricultura familiar, agronegócio, políticas públicas e sua correlação com os desafios enfrentados pelos jovens e os fatores que influenciam a permanência ou saída do campo. Conclui, considerando as literaturas e pesquisas referenciadas sobre a temática de permanência do jovem no campo e seus desafios de construção de futuro, afirmando a importância de serem oferecidas condições de abrangências sociais, econômicas, intelectuais e ambientais dignas, disponibilizando acesso às políticas públicas e tecnologias sociais; destarte, haverá uma maior probabilidade e incentivo para os jovens camponeses que desejam construir seu futuro nos lugares de origem e desenvolvam atividades nestes lugares, como a produção de alimentos saudáveis e preservação dos ambientes naturais, ocorrendo desta maneira a sucessão familiar rural, diminuição do latifúndio capitalista, caracterizada por minorias, que atua baseando-se exclusivamente na lucratividade através da exploração da natureza sem responsabilidade socioambiental.

Palavras-chaves: Juventude, Educação, Campo, Agricultura familiar.

ABSTRACT

The main objective of this chapter is to reflect on the perspectives of peasant youth and their stay and experience in the countryside, providing opportunities for the growth of family farming in the country and the emancipation of rural subjects. The methodology applied is based on the bibliographic review of authors who study the topic in question. The first part of the text presents a brief discussion of the concept of youth and rural education as a strategy for social emancipation; the second part is dedicated to the debate on culture, family farming, agribusiness, public policies and their correlation with the challenges faced by young people and the factors that influence whether they stay in or leave the field. We conclude by

⁸ Mestranda em Educação do Campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Graduada em Administração de Empresas. Técnica em Agropecuária do Instituto Federal De Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Valença – Ba micheline0710@gmail.com. orcid:<https://orcid.org/0000-0002-4376-8680>

⁹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Associado 2 do Centro de Artes e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Juventude (GEPJUV/UFRB/CNPq). luzpaulo@ufrb.edu.br.

considering the literature and research referenced on the theme of young people's stay in the countryside and their challenges in building a future, affirming the importance of offering conditions of dignified social, economic, intellectual and environmental coverage, providing access to public policies and social technologies ; in this way, there will be a greater probability and incentive for young peasants who wish to build their future in their places of origin and develop activities in these places, such as the production of healthy food and preservation of natural environments, thus occurring rural family succession, reducing capitalist latifundium, characterized by minorities, which operates based exclusively on profitability through the exploitation of nature without socio-environmental responsibility.

Keywords: Youth, Education, Countryside, Family farming.

BREVE DEBATE SOBRE A CATEGORIA JUVENTUDE

O campo de estudos sobre juventude, nas ciências sociais e da educação, se estruturou a partir dos anos de 1960 em torno de dois grandes eixos de abordagem: I) um que buscava entender a juventude como um conjunto social vinculado a uma determinada fase do ciclo da vida e enfatiza os aspectos geracionais; II) e outro que rejeitava a ideia de uma “juventude” no singular, e para tanto, procura demonstrar que a temática da juventude está referenciada em outras dimensões da vida social, definida por universos mais heterogêneos e relacionados principalmente às diferentes situações de classe social, configurando a existência de “juventudes” como grupos culturais autônomos (Oliveira, 2013).

Atualmente, prevalecem perspectivas analíticas que buscam compreender as singularidades da condição juvenil, num contexto de profundas transformações nos mecanismos de transição para a vida adulta, que por um lado enfatizam certa linearidade no processo de prolongamento da transição para vida adulta (Galland, 2009) e do outro, o caráter labiríntico, fragmentado e flexível das trajetórias juvenis, as idas e vindas aos percursos biográficos ao longo do curso da vida (Pais, 2001; Du-Bois-Reymond; Blasco, 2004).

Do ponto visto teórico, partimos do pressuposto que a juventude é uma condição social vivida por sujeitos concretos (os jovens) e, ao mesmo tempo, uma categoria explicativa (representação) da realidade social, que tem especificidades conforme configurações socioculturais predominantes nos diversos países. No caso brasileiro, a partir dos anos 2000, emergiram estudos que problematizam a juventude como um momento do ciclo da vida específico, dando ênfase na pluralidade e circunstâncias que caracterizam o mundo juvenil a partir da ótica dos próprios sujeitos jovens. Dessa forma, destacam-se os estudos dedicados a

compreender como os jovens vivem e elaboram as suas situações de vida, suas experiências, formas de sociabilidade e os modos de ser jovem.

Uma forma convencional de definir os jovens seria classificá-los como todos os indivíduos que fazem parte de uma faixa etária, cujos limites de idade não são fixos, podendo se alterar conforme os dispositivos de fabricação da juventude, sendo, portanto, arbitrariamente definidos conforme já apontara Bourdieu (1982). Em geral, os estudos e pesquisas sobre juventude seguiram como parâmetro balizador a definição da ONU¹⁰, que define como jovens aqueles que têm entre 15 e 24 anos, podendo ser subdivididos em adolescentes (15 a 19 anos) e jovens propriamente ditos (20 a 24). Esses limites podem se ampliar, a depender das condições sociais ou transformações na transição escola-trabalho, sendo que “para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo – com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho – uma parte deles acaba por alargar o chamado ‘tempo de juventude’ até a casa dos 30 anos” (Novaes, 2006, p. 105).

A partir de 2005, o Brasil passou a adotar os padrões internacionais¹¹, e desde então, considera-se como jovem todo cidadão ou toda cidadã com idade entre 15 e 29 anos¹². Em 2007, a Secretaria Nacional de Juventude estendeu até os 29 anos de idade o limite de etário do público-alvo das políticas e programas de governo destinados à juventude. Todavia, independente dos limites etários adotados, concordamos com a posição de Regina Novaes, “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (Novaes, 2006, p. 105).

A definição dos jovens brasileiros, balizada por parâmetros etários, enquanto um conjunto de pessoas com idade de 15 a 29 anos, recobre um segmento populacional socialmente heterogêneo, inserido em contextos e condições sociais diferenciadas e desiguais, e, por conseguinte, em processos e etapas distintas de transição para a vida adulta. Todavia, a análise da condição juvenil com base em uma faixa etária, ainda que se demonstre imprecisa, é um critério de aproximação da situação concreta dos sujeitos jovens, principalmente quando

¹⁰ Em 1985, a ONU, em virtude das comemorações do Ano Internacional da Juventude, adotou uma definição de juventude com o objetivo de subsidiar as diretrizes para o planejamento e acompanhamento das questões relacionadas à temática. Adotou para fins estatísticos que jovens seriam as pessoas com idade entre 15 a 24, sem prejuízo de outras definições dos Estados Membros.

¹¹ Em 2001, em Dakar, Senegal, aconteceu o Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas. Nesta ocasião, o grupo de trabalho “Política, Participação e Direitos dos Jovens” solicitou à ONU a redefinição da sua noção de juventude, ampliando o limite superior para os 30 anos, uma vez que os jovens enfrentam dificuldades no processo de transição para a vida, principalmente nos países em desenvolvimento..

¹² A lei 11.129/2005, ao definir as competências da Secretaria Nacional da Juventude, estabeleceu os jovens da faixa etária de 15 a 29 como o público-alvo dos programas e projetos destinados à juventude no âmbito do governo federal.

os estudos se baseiam em dados produzidos pelas estatísticas oficiais, sendo que os riscos de simplificação podem ser reduzidos, quando se incorpora e associa a classificação etária às múltiplas dimensões ou aspectos que recobrem a vivência desigual da condição juvenil no Brasil.

Dayrell (2003) busca compreender o jovem como sujeito social, que constrói seu modo de ser jovem a partir das relações sociais estabelecidas na vida cotidiana e suas múltiplas conexões com o ambiente sociocultural, no qual se inserem os sujeitos jovens. O autor enfatiza a necessidade de reconhecer a categoria como plural, evitando generalizações nas definições, pontuando que há uma diversidade no modo de ser construída a partir das especificidades que estão inseridos.

A construção da identidade do jovem surge a partir das experiências nos espaços sociais, familiares, educacionais, políticos, culturais; assim, surge a identificação de pertencimento a um determinado grupo. “(...) a realidade concreta na qual xs jovens se constroem como sujeitos e principalmente a qualidade das relações que vivenciam interferem diretamente na construção de suas identidades” (Dayrell, 2016, p. 264).

De acordo com Regina Novaes (2006, p. 119), “a juventude é como um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais”. Portanto, é necessário que haja compreensão da condição e da situação juvenil no Brasil e as formas de aproximação para compreender os seus anseios, no objetivo de mitigar as desigualdades. As diferenças de origem social e a situação de classe quando combinadas com recortes de gênero, raça e local de moradia, alteram significativamente a vivência da condição juvenil, pois “ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco”, morador das “favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros” fazem a diferença nas possibilidades de viver a juventude. Além disso, não se pode desconsiderar as disparidades regionais existentes no país, bem como as relações entre campo e cidade, e suas implicações (negativas ou positivas) nos modos de ser jovem, pois as especificidades de determinada região ou local podem agravar ou incidir sobre os diversos fatores que produzem e/ou reproduzem as desigualdades sociais. Assim, é importante que os programas e políticas públicas direcionadas aos jovens tenham base nas múltiplas realidades e os contextos diversos que os jovens experimentam na condição juvenil. Nesse sentido, concordamos com Dayrell ao afirmar que:

[...] temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se referem aos contextos das desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como podemos constatar em grandes parcelas dxs jovens brasileirxs. Não é

que elxs não se construam como sujeitos, ou que o façam pela metade, mas, sim, que elxs se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (Dayrell, 2016, p. 254).

A construção de ações com a juventude é uma tarefa fundamental, a fim de assegurar aos jovens o direito à cidadania plena, entendendo-os como participantes ativos de construção nos espaços públicos e, eliminando os estados de vulnerabilidade; é a tarefa da escuta ativa, que acolhe os jovens na sua diversidade e os coloca, em condição de acessar seus direitos e deveres na sociedade (Dayrell, 2016, p. 266).

Para Martins (2021), a juventude rural é uma categoria genérica, utilizada para definir um grupo heterogêneo de jovens não urbanos, que têm como referência para identificação a correlação da natureza do domicílio rural, ou trabalho na atividade agrícola, também existindo a possibilidade de serem consideradas as duas condições. Portanto,

Essa categoria vincula-se diretamente a figurações socioeconômicas, identitárias, regionais e à participação política de jovens rurais em instâncias de lutas sociais pelas quais ganham relevância e visibilidade. Por isso, o mais adequado é tratar de juventudes rurais, no plural (Martins, 2021, p. 95).

Durante muito tempo, os jovens rurais estiveram ausentes na produção acadêmica e nas políticas públicas do Brasil. A partir do final da década de 1990, os jovens deixam a condição exclusiva de “filhos de agricultores” e se transformam em uma categoria essencial para os estudos rurais, em geral, associadas às problemáticas do êxodo rural e da migração (Castro, Martins, Almeida, Rodrigo e Carvalho, 2009). No período mais recente, nos anos de 2000, as pesquisas sobre a temática buscam problematizar os sentidos atribuídos pela juventude ao mundo rural e urbano, bem como as múltiplas dimensões associadas a sair e ficar dos jovens no campo. Nesse sentido, se torna essencial a definição de uma matriz conceitual que apreenda os jovens rurais a partir das suas múltiplas identidades, experiências culturais e modos de vida e não simplesmente pelo seu avesso, isto é, enquanto jovens não urbanos. Nesse sentido, compartilhamos da definição da pesquisadora Maria Nazaré Wanderley (2006) sobre os jovens rurais como

aqueles que vivem o momento do ciclo de vida caracterizado pela transição entre infância e a idade adulta, no mesmo contexto histórico de outros jovens, mas que possuem a especificidade de terem o meio rural como seu espaço de vida, como marca de sua situação juvenil, embora transitem por espaços urbanos, também seus espaços de vida (Wanderley, 2006 *apud* Castro *ET al.*, 2010, p. 72).

Neste sentido, conforme afirma Castro (2012) a juventude do campo é uma categoria analítica e política que tem se consolidado a partir da participação dos jovens em sindicatos, movimentos sociais do campo, os quais têm se organizado social e politicamente de forma ativa, atentos às consequências da globalização e financeirização da vida social, confrontando os preconceitos e estigmas sociais vivenciados pelos sujeitos que vivem em comunidades rurais, na luta pela transformação social da realidade do campo. Portanto,

A presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento. Assim, jovem da roça, juventude rural, jovem camponês, jovem indígena, jovem agricultor familiar são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desvalorização do campo pelo jovem que vive no meio rural. Jovem indígena, juventude rural, jovem camponês, jovem agricultor familiar são categorias aglutinadoras de atuação política (Castro *ET al.*, 2010, p. 78).

A juventude camponesa enfrenta muitos desafios, como a dificuldade de acessar e permanecer na escola; ficar ou sair do campo acessa a terra, financiamento de produção; desta maneira é relevante analisar a categoria pressionada pelas mudanças e crises do campo e ter como uma aliada estratégica a Educação do Campo (Castro, 2012).

A luta pela Educação do Campo surge a partir da organização dos sujeitos, que de forma coletiva buscam acesso a direitos e mais dignidade para todos os camponeses, tendo um projeto de futuro para a categoria vista na diminuição das desigualdades sociais. A partir de então, constroem-se ações de formação de base para o enfrentamento dos reais problemas das comunidades em busca de soluções, desta maneira, compreendemos que “As lutas sociais formam os novos sujeitos sociais em cada espaço e em cada tempo da história, e este é um processo cultural” (Caldart, 2000, p. 51).

A Educação do Campo ancora-se na perspectiva de oportunizar formação dos sujeitos camponeses de forma geral, jovens, adultos, crianças e velhos, a uma educação que valorize as suas particularidades e experiências dos ambientes de sua existência, através de uma educação dinâmica e transformadora de realidades. Portanto, concordamos com a reflexão de Caldart sobre as mudanças sociais, ao afirmar que “a realidade pode ser outra, então também é possível imaginar, projetar, como ela virá a ser se assim for feita” (Caldart, 2000, p. 211). No caso específico dos jovens do campo, é crucial a constituição de processos educativos pautados na centralidade do reconhecimento dos sujeitos jovens enquanto sujeitos políticos que compõem parcela significativa dos povos do campo, das águas e das florestas em defesa do direito à educação, a terra e ao trabalho cujas demandas e experiências sociais são gestadas

pelos próprios sujeitos jovens do campo na relação com as comunidades, com seus pares, familiares e outros atores sociais.

A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A juventude camponesa possui desafios de continuidade nas relações com o campo e a produção da agricultura familiar, a diversidade de informações no convívio que envolve o campo e a cidade, a dinâmica de ocupar estes espaços e a necessidade de melhorar a sua condição de vida. Problematicar os limites e as possibilidades de permanência dos jovens nas comunidades rurais é um importante exercício para novas pesquisas e construção de políticas públicas que atendam as necessidades desse público.

Por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. Todavia, muitas vezes a sua utilização não é compreensível, porque não se define o espaço do qual está se falando. É assim que o espaço vira uma panacéia. Para evitar equívocos, é preciso esclarecer que o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços (Fernandes, 2005, p. 4).

O território camponês é um espaço de diversidade cultural, de residência das famílias e que, muitas vezes pode ser composto por mais de uma família, que constroem sua forma de existência com produção familiar; esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas. O território camponês pode ser compreendido pelas relações sociais constituídas no espaço onde o trabalho familiar, associativo, comunitário e cooperativo é fundamental para a reprodução da família e da comunidade (Fernandes, 2012).

Por conseguinte, o espaço é uma completitude, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte. Desse modo, o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza também e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, política e a economia. As pessoas produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos dessa multidimensionalidade (Fernandes, 2005, p. 4).

Por sua vez, a cultura é toda criação humana nas relações entre os seres humanos e deles com a natureza, criando e recriando relações que transformam a si mesmos e ao mundo, estabelecendo seus modos de vida (Tardim, 2021). Diante de importantes reflexões sobre as ocupações e transformações dos espaços e como essa transformação se relaciona com a

sobrevivência e sustentabilidade das comunidades, Tardim comenta sobre os modelos de produção capitalista, afirmando:

[...] o capital é uma relação social estrutural e necessariamente violenta, dado que, por suas leis, coisifica o ser humano e a natureza na forma mercadoria; portanto, não comporta racionalidade capaz de efetivar soluções ecológicas sustentáveis ou a emancipação humana (Tardim, 2021, p. 35).

O modelo de produção utilizado pela agricultura familiar, tem significado importante contribuição para o desenvolvimento sustentável do país, atua com práticas produtivas sustentáveis e produtos saudáveis variados, dessa maneira, preservam o meio ambiente, os recursos naturais, a diversidade cultural das comunidades, contribui com a segurança alimentar das famílias e com o abastecimento de alimento nos centros urbanos. É praticada em pequenas propriedades com a principal mão de obra dos componentes da família. Nessa perspectiva, é importante destacar o rosto diverso e heterogêneo da população do campo no Brasil, uma vez que:

A agricultura familiar brasileira, formada por mulheres, homens e pessoas LGBTQIAP+ no campo, floresta e águas, de todas as raças e idades, como assentadas (as), reassentadas (as), pescadores artesanais, quilombolas, indígenas, silvicultores (as), agricultores (as) e extrativistas, a partir de diversas identidades e modos de vida e produção, ocupa 23% das áreas e 3,9 milhões de estabelecimentos e é responsável por 23% do valor bruto da produção agropecuária, 67% das ocupações no campo (CONTAG, 2023, p. 5).

O Anuário Estatístico da Agricultura Familiar da Contag, publicado em 2023, apresenta uma análise entre os anos de 2012 a 2022 no território brasileiro, apontando um decréscimo na população de jovens rurais na faixa etária de 15 a 29 anos. O mesmo documento aponta que o número de mulheres no campo com idade entre 15 a 32 anos é menor que os homens; ao considerar a mesma faixa etária para saber sobre o nível de escolarização destes jovens, 1,6% são considerados sem instrução e com menos de (1) um ano de estudo; 35,8% possuem nível médio completo ou equivalente, 3,7% possuem superior completo; desta maneira, também se observa que existe uma parcela de 31% dos jovens do campo no Brasil com idade entre 15 a 29 anos que não estuda e não trabalha.

A concentração fundiária no Brasil está diretamente relacionada com a modernização da produção agropecuária e aliada à indústria; atende pela nomenclatura de Agronegócio. Assim, esta articulação intensivamente objetivada para produção em larga escala, com um modelo tecnológico que utiliza a mecanização em larga escala, insumos químicos e tóxicos, utilizam da tática da estocagem de produtos para que sejam comercializados à medida que

tenham preços favoráveis para obtenção do lucro capital. Todo esse modelo de utilização da terra, e questão de expansão das fronteiras agrícolas, promove a devastação ambiental, interferindo nos modos de vida das comunidades tradicionais (Medeiros, 2012).

As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o camponato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio (Fernandes, 2012, p. 749).

Observamos que as transformações sociais no campo estão diretamente relacionadas com as condições em que os sujeitos estão expostos; conforme pesquisa de Jaqueline Sopschuk Pereira (2022, p. 4) que conclui: “Por isso afirmamos que a luta central em nosso país é a luta contra o sistema latifundiário, que prevalece há mais de quinhentos anos como esteio da semifeudalidade¹³ e da semicolonialidade¹⁴ da qual todo povo é vítima”.

O modelo de sociedade construído ao longo dos tempos tem colocado o cidadão, em condição de grande separação social, de maneira que existe um grupo que domina financeiramente e impõe seus modelos de vida, oportunizando privilégios para uma minoria ancorando manutenção de seus privilégios sobre a condição de serventia de outra parcela. “A Sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nesta inclusão” (Martins, 1997, p. 32); esta é uma reflexão que explica e faz uma crítica aos problemas sociais vividos pelas comunidades.

Muitas são as reflexões sobre as consequências da não permanência do jovem no campo, assim, observa-se a possibilidade da ausência de sucessores na continuação dos modos de vida, culturas e tradições de um povo e uma descontinuidade da atividade da agricultura familiar, contribuindo para o crescimento da concentração fundiária, que cultiva uma produção para exportação de maneira majoritariamente não sustentável, fortalecendo o capitalismo. Dessa maneira, a argumentação oferecida por Fernandes nos diz que: “A organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela diferencia o território camponês do território capitalista – territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial” (Fernandes, 2012, p. 748).

¹³ Feudalismo foi organização política, social e econômica da Europa Ocidental predominante no período da Idade Média, se caracterizava a partir da agricultura de exploração do solo e mão de obra servil, sobre o domínio de senhores que possuíam grandes propriedades de terras, denominadas de feudos. A sociedade feudal era composta por clero, nobres e servos.

¹⁴ Colonialismo pode ser entendido como uma forma de dominação e controle de territórios, culturas e economias, concentrado a partir dos interesses de um pequeno grupo que possui capital financeiro elevado.

Um estudo realizado por Oliveira, Mendes e Vasconcelos no ano de 2018, com jovens na região das cidades de Piracicaba-SP e Uberlândia-MG, traz informações importantes sobre a relação do jovem com o meio rural e as perspectivas de sucessão familiar. O estudo foi publicado no ano de 2021 na Revista de Economia e Sociologia Rural; conclui que os jovens entrevistados, possui o sentimento de pertencimento pelo lugar onde nasceram e foram criados, porém, esse sentimento não inviabiliza o desejo de alguns quererem sair para viver e trabalhar na cidade; ficou evidente que a realização de trabalhos no campo era feitos pela família e que a utilização de algumas tecnologias auxiliou na melhora de condição da execução das atividades e condição de vida das famílias, possibilitando que os pais pudessem oferecer ensino superior aos filhos.

Considerando este estudo, a condição de ter acessado formação superior nas áreas de agrárias, na visão dos pais, permitiu uma nova oportunidade de escolha entre ficar e sair do campo para os filhos, além de gerar melhorias econômicas para as famílias. Ainda sobre a possibilidade de permanecer no campo, o estudo concluiu que as melhores condições para desenvolver as atividades, emprego de tecnologias, compartilharem a gestão e a tomada de decisão, além de melhores condições de remunerações nas atividades. Com relação à sucessão familiar, não havia planejamento, era naturalizado a possibilidade dos filhos e das filhas continuarem as atividades dos pais e/ou adquirir propriedades próximas.

Portanto, é possível perceber alguns índices que determinam a permanência do jovem no campo, compreendendo que estão atentos para uma necessidade de melhor qualidade de vida neste espaço, como melhorias de condições de trabalho, trabalhos mais leves, que não favorecem o desgaste físico na execução das atividades, acesso à educação de variados níveis, que como consequência possibilitará melhores ações nas formas de produção e gestão da propriedade (Oliveira, 2020).

Para colaborar com os estudos sobre a permanência do jovem no campo, Loiola (2021) reflete sobre a importância de as políticas públicas estarem atentas à identidade diversa e os modos de vida do jovem, influência da inclusão digital e novas tecnologias, possibilitando a melhoria de vida para a população do campo. A autora comenta sobre a necessidade de atendimento digno às comunidades acessarem saúde, educação, lazer, infraestrutura, assistência técnica para que possam melhorar seus meios de produção; a partir do momento que estas condições estejam em conformidade, é possível que a saída do campo aconteça com menor número.

O acesso e uso de tecnologias sustentáveis no campo, é um forte aliado na produção e relação com a natureza, tendo emprego de técnicas inovadoras, aliadas aos processos

tradicionais que sejam facilitadoras do desenvolvimento das atividades pelo homem e simbióticas com a preservação da natureza, possibilitando a melhor qualidade de produção e vida ambiental e socialmente responsável.

A pesquisa realizada por Florêncio (2023), com 65% de jovens com idades entre 15 e 22 anos em uma cidade do estado do Maranhão, sobre as dificuldades enfrentadas pela juventude, temas como dificuldade econômica, falta de área para cultivo e criações, incentivo para produção nas propriedades, ausência de escola e reduzida oferta de trabalho, aparecem como destaque, desta maneira, 70% dos jovens já possuem o desejo de sair do campo, e 25% afirmaram não gostar de morar na comunidade. Quando abordados sobre educação, 80% manifestaram desejo de continuar os estudos. Contudo, o referido autor conclui que a maneira como são disponibilizados os serviços de direitos básicos para as comunidades da zona rural, influenciam diretamente a intenção de permanência dos jovens nestes espaços.

As formas em que estão inseridos os jovens no campo, as composições das cidades, revelam sobre a acessibilidade e a condição do convívio social. As limitações para acesso à saúde, educação, segurança, habitação, lazer, trabalho, financiamentos, dentre as demais necessidades, os colocam em condição de vulnerabilidade e opressão sob um regime capitalista de sociedade que se constrói sobre a exploração de seres e da natureza. Desta maneira, compreender que as relações sociais são provenientes de um processo histórico de construção, é importante que os indivíduos construam estratégias de lutas pelos seus direitos, para conquistar a sua autonomia, tendo oportunidades de escolher os espaços que desejam ocupar sem a imposição das circunstâncias socialmente naturalizadas e garantir a prosperidade das gerações futuras.

O conhecimento que concorre para a emancipação humana é o que nos ajuda a desvelar e mostrar tanto os mecanismos que produzem a desigualdade e a exploração e as diferentes esferas de alienação humana quanto os processos destrutivos da natureza e, portanto, das bases da vida. Um conhecimento que ajuda a cada ser humano tornar-se sujeito autônomo e entender como funciona a sociedade humana e a da natureza da qual somos parte (Frigotto, 2021, p. 385).

As políticas públicas são uma ferramenta que existe para garantir aos cidadãos o cumprimento aos direitos sociais que a constituição lhes garante, e o fomento à vida, através de responsabilidade do Estado. Estes direitos coletivos muitas vezes são negados e ou fragmentados. Organizações sociais interagem intensivamente mobilizando-se pela criação de propostas que garantam a materialização ao acesso das demandas de interesse público e coletivo, objetivando melhores condições de vida e bem-estar para os cidadãos. “No entanto,

para que a emancipação aconteça, os povos oprimidos dependem uns dos outros, ou seja, precisam construir a Inter solidariedade” (Ribeiro, 2012, p. 305); assim, os movimentos e organizações sociais coletivas são fundamentais na construção de uma sociedade mais justa.

Para Martins (2021), os projetos de futuro propostos pela juventude rural na contemporaneidade, estão alinhados na maioria dos casos, com o desejo da família, de maneira que a família ofereça o suporte necessário para a concretização dos projetos, considerando as possibilidades existentes para a realização. Assim, a questão de sair ou permanecer no campo, não contempla uma decisão excludente, ou de trajetória individual histórica, mas sim a oportunidade/necessidade de movimentar-se mediante as circunstâncias sociais vividas em determinado tempo e espaço social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito entre sair e permanecer no campo atravessa os sujeitos de uma maneira muito similar, esta decisão está vinculada à questão de sobrevivência nestes ambientes, busca por melhores condições de vida, relacionando-se por acessos dignos à educação, saúde, lazer, direito à terra, acesso ao crédito rural, trabalho e renda.

A educação do campo apresenta-se como base fundamental para apoiar a transformação social e a emancipação do sujeito camponês. A busca de alternativas pela juventude para construir seus futuros é um fator em crescimento, desta maneira, é necessário que as políticas públicas alcancem as necessidades dos sujeitos camponeses, oportunizando sua liberdade de escolha, desenvolvimento socioambiental e sucessão familiar. O diálogo com as comunidades para que sejam proporcionados os direitos de sobrevivência digna no campo será positivo para apoiar a permanência do jovem, prosseguindo a produção no modelo da agricultura familiar.

As organizações e movimentos sociais do campo precisam continuar se fortalecendo para garantir a construção de políticas públicas que favorecem as comunidades camponesas, e continuarem a luta contra a exploração do agronegócio e na construção de projetos políticos que assegurem aos jovens do campo o direito à educação, a terra, trabalho e organização política, e, por conseguinte, a permanência digna no campo.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes. 2000.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 548-555.

CASTRO, Elisa Guaraná de Maíra Martins; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira de; RODRIGUES, Maria Emilia Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes de. **Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 437-446.

CASTRO, Elisa Guaraná; CORREA, José Gabriel; MARTINS, Maíra; FERREIRA, Salomé Lima. **A categoria juventude rural no Brasil: o processo de construção de um ator político - Contribuições para um estado da arte**. *In*: ALVARADO, Sara Victoria Alvarado; VOMMARO, Pablo A. **Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anuário estatístico da Agricultura familiar 2023 - ano 2**. Disponível em: <http://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/17916-696048-anua%CC%81rio-agricultura-2023-web-revisado.pdf>.

DAYRELL, Juarez. Jovem como sujeito Social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/out/nov/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DU-BOIS-REYMUND, Manuela; BLASCO; Andreu Lopez. Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. **Revista Estudios de Juventud**, Madrid, n. 65, v. 04, p. 11- 29, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. **I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 746-750.

FLORÊNCIO, Thiago da Silva; VASCONCELOS, Osmar Luis; SEREJO, Luélio Viera; *ET al.* **Avaliação das variáveis que podem levar a juventude ao êxodo rural em uma comunidade localizada em São Luiz Gonzaga do Maranhão – MA.** Publicado em 2023. Disponível em: <http://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1617>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Emancipação Humana. *In*: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 383-389.

GALLAND, Olivier. **Les Jeunes.** 7. ed. Paris: Le Découvert, 2009.

LOIOLA, Amanda; RODRIGUES, Francisco Xavier Freire; GRZEBIELUCKAS, Cleci. **Sucessão: Dilemas Encontrados Pela Juventude Para Permanência No Campo.** Ano publicação 2021. Disponível em: <http://periodicos.unemat.br/index.php/politikcon/article/view/5354>.

MARTINS, José de Souza. **O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal.** Exclusão Social e a Nova Desigualdade. Rio de Janeiro: Paulus, 1997. p. 25- 38.

MARTINS, Leonardo Rauta. Juventude rural no Brasil: referência para debate. **Revista Estudos, Sociedade e Agricultura**, vol. 29, n. 01, p.94-112, maio/2021. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa29-1_07_juventude/esa29-1_07_pdf.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Latifúndio. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.447-453.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 587-595.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006.

OLIVEIRA, Luiz Paulo Jesus de. **Filhos da precarização social do trabalho no Brasil: um estudo sobre a juventude trabalhadora nos anos 2000.** 2013. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, M. F.; MENDES, L. ;VAN HERK VASCONCELOS, A. C. Desafios à permanência do jovem no meio rural: um estudo de casos em Piracicaba-SP e Uberlândia-MG. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, 59(2), 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.222727>

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Porto: Âmbar, 2001.

PEREIRA, Jaqueline Sopschuk; SILVA, Alessandra De Cassia Solano; FREITAS, Luiz Carlos De. **Sucessão Familiar Rural**: Os Condicionantes Econômicos, Sociais E Culturais Para A Permanência Ou O Abandono Do Campo Pela Juventude Na Região Da Cantuquiriguaçu. Publicado em 2022. Disponível em: <http://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/JORNADA/article/view/16931>.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus Cidadania. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 301-306.

TARDIM, José Maria. Agricultura. Cultura Camponesa. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 180-188.

WANDERLEY, Maria Nazareth. **Juventude rural**: vida no campo e projetos para o futuro. Relatório final de pesquisa (Universidade Federal de Pernambuco, Recife), maio, 2006.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS): DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Taynara Fernandes da Silva¹⁵

Luciana Silva Oliveira¹⁶

Alex Verdério¹⁷

RESUMO.

A presente elaboração sistematiza alguns elementos sobre a formação de educadores (as) que, atrelada ao projeto histórico da classe trabalhadora, esteja comprometida com as especificidades e singularidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Como exemplo, tem as experiências dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, concretizadas a partir da reivindicação e da presença efetiva dos movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas e dos diversos sujeitos que integram essa construção. Por meio da pesquisa bibliográfica e do estudo acerca da construção efetivada na luta por uma Educação do Campo no Brasil buscou-se compreender como tem se afirmado a formação de professores (as) e quais pontos necessitam ser considerados nesse processo. São registradas apreensões relacionadas aos cortes e desmontes que afetaram a Educação do Campo no último período, principalmente nas políticas orçamentárias que a sustentam. No contraponto disso, é afirmado o marco regulatório da Educação do Campo, o qual necessita ser apropriado, constituindo-se como elemento central na formação de educadores (as). Nesse contexto, são traçados alguns apontamentos no intuito de delinear possíveis estratégias para seguir na luta por assegurar às comunidades do campo, das águas e das florestas e seus sujeitos o direito à educação. O diálogo de saberes e o encontro de culturas na Educação do Campo podem potencializar processos educativos que considerem o tempo, a cultura, os costumes, as identidades e os jeitos de ser e viver nos territórios na busca por qualificar a formação em sua perspectiva emancipatória.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Formação de Professores; Diálogos de Saberes; Emancipação.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a formação de professores (as) do campo, das águas e das florestas, bem como, as ações concretas para garantir essa formação são recentes na história da educação brasileira e se ancoram na luta histórica dos movimentos sociais e organizações populares, tomando concretude na luta por uma Educação do Campo. Como marco inicial desse processo, verifica-se a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada

¹⁵ Mestranda Profissional em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa – BA. E-mail: taynara.fernandes.2903@gmail.com

¹⁶ Mestranda Profissional em Educação do Campo, no PPGEDUCAMPO da UFRB, no CFP, Amargosa – BA. E-mail: lucianapankaru@gmail.com

¹⁷ Doutor em Educação. Professor do PPGEDUCAMPO e do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da UFRB, no CFP, Amargosa – BA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB). E-mail: alexverderio@ufrb.edu.br

em 1998 e que congregou um conjunto de iniciativas e reivindicações na afirmação do direito à educação dos povos do campo, das águas e das florestas (Kolling; Néry; Molina, 1999).

Nesse quadro, tendo como referência as experiências dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019; Verdério, 2021; Medeiros; Dias; Therrien, 2021), concretizados a partir da ação e da efetiva presença dos movimentos sociais e organizações populares na sua realização, a presente elaboração trata de alguns elementos que dão sustentação a processos de formação de educadores (as) que, atrelados ao projeto histórico da classe trabalhadora, estejam comprometidos (as) com as especificidades e singularidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas.

Por meio da pesquisa bibliográfica e do estudo acerca da luta por uma Educação do Campo no Brasil¹⁸, impulsionado a partir da I Conferência Nacional de 1998 (Kolling; Néry; Molina, 1999), buscou-se compreender como tem se afirmado a formação de professores (as) e quais pontos podem ser considerados como relevantes nesse processo. Neste contexto, são registradas apreensões relacionadas aos cortes e desmontes que afetaram a Educação do Campo no último período (2019 – 2022) e, frente o cenário de negação e retirada de direitos vivenciada, afirma-se o marco regulatório da Educação do Campo, o qual precisa ser apropriado e se constituir como elemento basilar na formação de educadores (as).

No seu conjunto, a sistematização apresenta alguns apontamentos sobre a formação de professores (as), tendo o diálogo de saberes e o encontro de culturas (Tardin *ET al.*, 2022) na Educação do Campo como elementos potencializadores dos processos educativos em sua perspectiva emancipatória.

2. A AFIRMAÇÃO NO MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

A Educação do Campo surge da luta coletiva dos movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas no Brasil. Coloca-se como expressão da existência e resistência dos diversos povos do campo, das águas e das florestas para atender principalmente a necessidade educacional existente nesses espaços. Compreender que os territórios – do campo, das águas e das florestas – são lugares de culturas, identidades e histórias específicas são fundamentais para pensar uma educação que atenda as necessidade e perspectivas dos sujeitos.

¹⁸ O processo de constituição e luta por uma Educação do Campo no Brasil está registrado na Coleção Cadernos Por uma Educação do Campo, constituída por sete volumes, disponíveis em: <https://fonec.org/biblioteca/>.

É nesse contexto que também surge à exigência de educadores (as) comprometidos (as) com essa realidade. Embora tais sujeitos guardem especificidades entre si – são ribeirinhos, indígenas, quilombolas, assentados entre outros – seus objetivos se aproximam, seja no cuidado com o território, com a floresta, com as nascentes, com a fauna. Assim, podemos identificar uma aproximação, inclusive nos princípios e práticas que sustentam suas reivindicações no âmbito da educação, sendo que,

Após décadas de resistência e denúncias da opressão, as mobilizações e lutas sociais criaram condições para a retomada e ampliação da organização camponesa, fazendo emergir uma diversidade de sujeitos e pautas. Junto com a luta pela reforma agrária, a luta pela terra e por território vem afirmando sujeitos como sem terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais e demais povos do campo, das águas e das florestas (Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo das Águas e das Florestas, 2012, p. 1).

Nesse movimento de articulação das lutas, a reivindicação por uma educação socialmente referenciada tem papel de destaque.

A educação do campo, indígena e quilombola como ferramentas estratégicas para a emancipação dos sujeitos, que surgem das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Elas se contrapõem à educação rural, que tem como objetivo auxiliar um projeto de agricultura e sociedade subordinada aos interesses do capital, que submete a educação escolar à preparação de mão-de-obra minimamente qualificada e barata e que escraviza trabalhadores e trabalhadoras no sistema de produção de monocultura (Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo das Águas e das Florestas, 2012, p. 3).

Neste contexto, a formação de educadores (as) do campo, das águas e das florestas coloca-se como um desafio que envolve aspectos políticos, pedagógicos e culturais. A Educação do Campo não pode ser vista como uma mera transposição da educação urbana para o contexto rural, mas sim como uma proposta que respeite as especificidades e as demandas das populações que vivem nesses espaços. “A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade” (Verdério, p. 67-68). Nesse sentido, é preciso que os (as) educadores (as) sejam formados (as) para atuar de forma crítica e criativa nas escolas do campo, valorizando os saberes locais e contribuindo para o desenvolvimento das condições de existência e de produção da vida nos territórios.

Para isso, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada de educadores (as) sejam pensados e considerem em seu projeto formativo o marco regulatório da Educação do Campo no Brasil.

Quadro 1: Marco regulatório da Educação do Campo no Brasil 1998-2023

Ano	Ação
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
2001	Parecer n. 36, que versa sobre o tratamento recebido pela educação dos povos trabalhadores do campo nas Constituições Brasileiras
2002	Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propõe as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo
2004	Instituição da Coordenação da Educação do Campo / SECADI / MEC;
2006	Parecer n. 1 do CNE/CEB, que trata da Pedagogia da Alternância nos Centros de Educação Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's)
2008	Parecer n. 3 do CNE/CEB, reexamina o Parecer CNE/CEB n. 23/2007 e trata das orientações para o atendimento à Educação do Campo
	Resolução n. 2 do CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
	Instituição do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)
2009	Lei n. 11.947, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola e incentiva a aquisição de alimentos diversificados, produzidos preferencialmente pela agricultura familiar
	Decreto Presidencial n. 6.755, constitui-se como uma referência importante na história da Educação do Campo, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
2010	Decreto Presidencial n. 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA
2013	Portaria Ministerial n. 86, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)
2014	Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas
2020	Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, que versa sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior
2023	Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior
	Lei 14.767, de 22 de dezembro de 2023, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a pedagogia da alternância entre as metodologias adequadas aos estudantes da educação rural

Fonte: Organização das autoras e autor a partir de Verdério (2021) e Brasil (2020 e 2023b e c).

O marco regulatório da Educação do Campo no Brasil, conquistado nas duas últimas décadas, tem por sustentação a luta dos movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas e corroborando com o anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reafirma a compreensão de que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Assim, a Educação do Campo passa a ser assumida também no âmbito da política educacional.

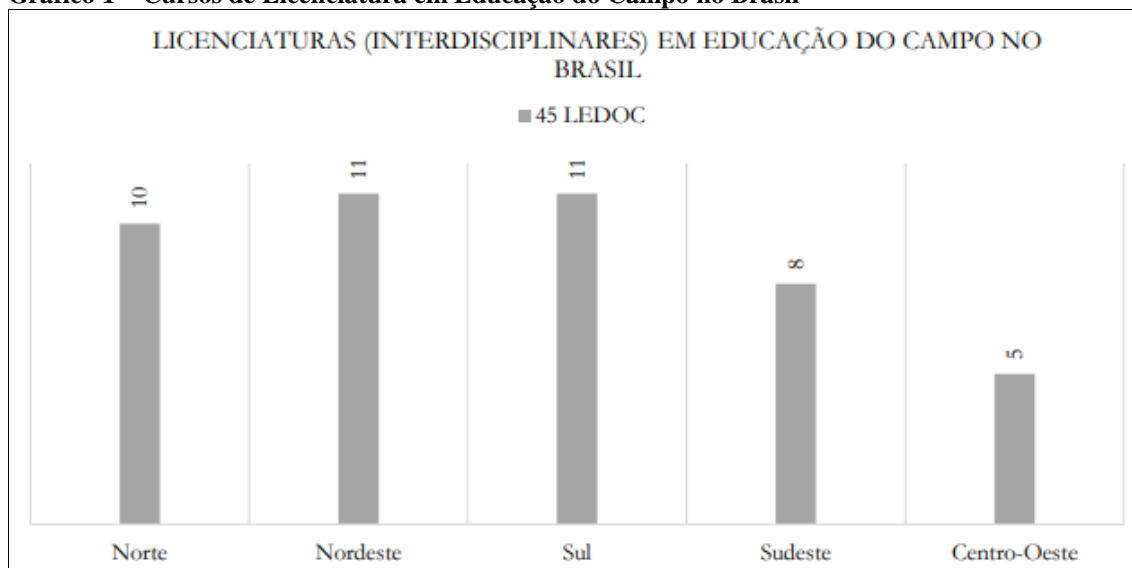
A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002 (Brasil, 2012), demarca um importante momento na legislação educacional brasileira, inserido a Educação do Campo no marco legal. Isso toma maior fôlego com o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 que estabeleceu a política pública de Educação do Campo (Brasil, 2012) desdobrando-se nos demais marcos normativos (Brasil, 2012; 2014; 2020 e 2023b), tendo como última conquista a instituição da Lei 14.767 (2023c), que instituiu a Pedagogia da Alternância na LDB.

No contexto da luta por uma Educação do Campo, o arcabouço legal constituído a partir de 2002 – iniciado com as Diretrizes Operacionais, chegando à Lei 14.767/23 – passa a orientar e a sustentar a organização dos processos educativos a partir da consideração de diferentes tempos e espaços formativos, que articulem os tempos escolares com os tempos sociais e produtivos dos sujeitos do campo, das águas e das florestas. Além disso, incide também na projeção de contemplar os conteúdos curriculares pertinentes à realidade, bem como as metodologias adequadas com as características das escolas do campo, das águas e das florestas. Tais aspectos necessitam sustentar e incidir também na formação de educadores (as).

É crível verificar que algumas experiências de formação de educadores (as) do campo, das águas e das florestas têm sido desenvolvidas no Brasil, por meio de parcerias entre movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas, governos e universidades. Neste contexto, destaca-se a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que, voltado para as universidades públicas, surge a partir da demanda dos povos do campo, das águas e das florestas, em formar sujeitos inseridos nos territórios e que tenham sua atuação voltada para tais contextos (Verdério, 2021).

Como nos demonstram Medeiros, Dias e Therrien (2021), a Licenciatura em Educação do Campo é uma realidade nas cinco regiões do país e está presente em 45 universidades brasileiras.

Gráfico 1 – Cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil



Fonte: Medeiros, Dias e Therrien (2021, p. 10).

A instituição das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir de 2008, se dá com a formulação do Procampo que passou a impulsionar a concretização de curso de graduação

[...] ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo–escola e tempo–comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais (Brasil, 2023a).

Apesar desse grande avanço no debate e na realização da formação de educadores (as), ainda são encontradas algumas dificuldades na consideração de questões de pertencimento, identidade e direito, principalmente quando tratamos da Educação Superior para esse público. Ainda permanece a discussão de que estar no campo, nas águas e nas florestas, significa estar num lugar atrasado, com educação precária, além da falta de políticas públicas para permanência desses sujeitos nesse espaço de construção e formação.

De acordo com Verdério (2021) e Santos e Sapelli (2023), esse desmonte ficou nítido, principalmente no último período, circunscrito pelo Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022), pois os cortes de verbas aumentaram, chegando até mesmo ao fim dos convênios e dos

órgãos que financiavam as políticas de Educação do Campo, a exemplo do Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária (Pronera) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), esta última responsável pela formulação e implementação do Procampo.

A exclusão histórica que incide na garantia da educação aos povos do campo, das águas e das florestas também reverbera na quantidade de educadores (as) sem a formação em nível superior. Essa realidade é uma dificuldade no enfrentamento das questões sociais que oprimem tais populações que, ao fazer o enfrentamento direto a essa situação de exclusão em diferentes níveis e esferas, têm em suas identidades, nas suas lutas e na sua própria existência suas maiores fortalezas.

Tais aspectos necessitam estarem presentes e dar a base para a formação de professores (as). Assim, colocam-se como imprescindíveis as construções político-pedagógicas elaboradas pelos sujeitos sociais coletivos, constituídos na luta pela terra no Brasil, sejam eles, os movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas. Isso tem

[...] evidenciado novas maneiras de fazer a Educação Superior, promovendo sua realização a partir do regime de alternância e no vínculo concreto com as questões, problemáticas e possibilidades presentes no campo brasileiro. E é neste vínculo com a realidade concreta que é verificada a incidência sobre o conteúdo trabalhado na universidade, pois, tais experiências têm buscado no aprofundamento científico as contribuições necessárias para afirmar o campo como espaço de vida e relações. Isso passa pela problematização da questão agrária brasileira e das mazelas produzidas pelo capitalismo no campo, e ao mesmo tempo, evidencia a capacidade de resistência e de formulação de alternativas dispostas nas lutas dos povos trabalhadores do campo (Verdério, 2021, p. 82).

Neste aspecto, destacam-se as Licenciaturas em Educação do Campo, promovidas a partir do Procampo, que passam a ser estruturadas no regime de alternância e na formação por áreas do conhecimento, incidindo e garantindo possibilidades de estudos aos sujeitos do campo, das águas e das florestas. A Licenciatura em Educação do Campo, de maneira categórica, tem viabilizado a inserção de tais povos nas instituições de Educação Superiores públicas e tem colocado em diálogo os saberes populares e os saberes científicos, como elemento fundante da Educação do Campo.

3. DIÁLOGO DE SABERES E ENCONTRO DE CULTURAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS.

Os princípios e a materialidade de origem da Educação do Campo (Caldart, 2008) partem de uma realidade social de luta, partilha coletividade e cuidados, entre os diferentes

povos, com a natureza e com o meio no qual vivem. Essa construção perpassa processos contínuos de troca e elaboração.

Neste aspecto, destaca-se o diálogo de saberes e encontro de culturas, conforme proposto por Tardin *ET al.* (2022, p. 9) ao abordarem a formação em Agroecologia.

O Diálogo de Saberes inspira-se, de um lado, na experiência histórica das comunidades camponesas e nos métodos de trabalho de base desenvolvidos pelos Movimentos Sociais Populares na América Latina – em especial o programa Campesino a Campesino, em diversos países da América Central e Caribe – e, de outro lado, fundamenta-se na produção científica em três campos: a Pedagogia Freireana, a Agroecologia e o Materialismo Histórico-Dialético.

Cabe destacar que a formulação acerca do diálogo de saberes e encontro de culturas (Tardin *ET AL*, 2022) tem se afirmado na interface entre Educação do Campo e Agroecologia, conforme apontam Silva e Verdério (2024). Nessa apreensão, no que tange a formação de professores (as), na interface Educação do Campo e Agroecologia, o diálogo de saberes considera as riquezas e objetivos de dois espaços:

[...] o espaço das comunidades e o espaço acadêmico-universitário, possibilitando um encontro de culturas diferentes. Pautados em tal perspectiva, compreendemos que esta aproximação sustentada no diálogo pode trazer “para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais” (Arroyo, 2012, p. 363)” (Silva; Verdério, 2024, p. 11).

Destaca-se ainda que o diálogo de saberes se coloca como ação constituinte do perfil dos povos do campo, das águas e das florestas em seu fazer de luta e existência. Esta base estabelece uma interconexão entre os conhecimentos tradicionais passados de geração para geração e a atualidade das lutas pelo direito ao território e à educação socialmente referenciada. Isso, por sua vez, passa a sustentar os processos educativos sistemáticos reivindicados e produzidos por tais populações e que perpassam também a formação de educadores (as).

O Diálogo de Saberes tem possibilitado superar a relação antidialógica promotora da invasão cultural própria do técnico prescritor de receituários tecnológicos oriundos do agronegócio para a de uma companheira e um companheiro militante técnico pedagogo/pedagoga educador/educadora da agroecologia, capazes de estabelecer relações dialógico-problematizadoras da realidade junto às camponesas e aos camponeses e, frente às potencialidades, limites, perdas e contradições identificadas nesta realidade, planejar e realizar a ação pedagógica como processo coletivo capaz de exponenciar as potencialidades, enfrentar os desafios postos pelos limites e as perdas e superar as contradições, proporcionando o avanço da consciência crítica e a prática transformadora da realidade (Tardin *ET al.*, 2022, p. 9, destaques dos autores).

Partindo desse pressuposto, a participação comunitária como parte intrínseca da formação é crucial. Os (as) educadores (as) e seus processos formativos necessitam estar

voltados para a importância de envolver as comunidades, reconhecendo-as como agentes ativos na construção do conhecimento e da educação em sua perspectiva emancipatória. De acordo com Silva (2018, p. 334),

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais.

Assim, potencializar metodologias pedagógicas para atender às necessidades específicas das comunidades do campo, das águas e das florestas é um desafio constante. Isso envolve incorporar abordagens teóricas e práticas, contextualizadas e interdisciplinares que considerem a diversidade dos sujeitos em sua cultura, saberes e modos de vida, incorporando junto a isso, a riqueza do conhecimento humano, com vista ao desenvolvimento de processos de humanização.

No contexto da luta por uma Educação do Campo, o diálogo de saberes e encontro de culturas (Tardin *ET al.*, 2022, p. 9) transcendem e superam uma concepção tradicional de ensino, promovendo uma troca contínua de conhecimentos entre diferentes sujeitos. Essa prática reconhece e valoriza não apenas os saberes formalmente institucionalizados, mas também os conhecimentos tradicionais, experiências de vida e práticas cotidianas presentes nas comunidades do campo, das águas e das florestas. Coloca-se, na busca de sínteses que potencializem o ser e o estar dos sujeitos nos territórios, nos seus processos de luta, resistência e existência, tendo sua capacidade crítica e a busca pela emancipação como elementos intrínsecos a tais processos.

O diálogo de saberes não se limita apenas ao ambiente educacional formal, ele tem sua gênese para além dos muros da escola, mas pode contribuir na qualificação da educação escolar. Cabe à escola e aos processos sistemáticos de formação de professores (as) intensificarem essa construção em sua perspectiva formativa emancipatória (Silva, 2018). Parentes compartilham entre si saberes familiares, agricultores (as) partilham técnicas agrícolas, membros de uma comunidade socializam suas vivências com a natureza e com o meio social. Essa dinâmica de compartilhamento fortalece os laços comunitários e, enriquece o processo educativo ao incorporar uma diversidade de perspectivas e experiências.

O diálogo de saberes e encontro de culturas, conforme proposto por Tardin *ET al.* (2022, p. 8), tem por objetivo.

[...] a busca de um sistema de compreensão e planejamento dos agroecossistemas familiares ou coletivos, partindo-se da história dos indivíduos-sujeitos envolvidos e o ambiente que gestionam, de modo a valorizar seus processos históricos e correlacioná-los e problematizá-los a luz da história da agricultura e dos movimentos sociais a que pertençam e das potencialidades e limitações ecológicas e agrícolas do ambiente local, de modo a alcançar o desencadeamento da experimentação em agroecologia, a implementação da transição agroecológica e o estabelecimento de agroecossistemas sustentáveis (grifos dos autores).

Evidencia-se assim, uma natureza dialógica, promovendo um intercâmbio constante entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Essa interação é essencial para construir uma educação contextualizada e relevante, alinhada com a práxis do trabalho pedagógico de educadores (as) do campo, das águas, e das florestas em seus contextos de inserção e atuação.

Ao reconhecer a pluralidade de saberes presentes nas comunidades do campo, das águas e das florestas, a luta por uma Educação do Campo reforça a compreensão de que o conhecimento é construído de maneira coletiva e colaborativa. Dessa forma, o diálogo de saberes coloca-se como fundamento do trabalho educativo e contribui para a preservação, valorização e ampliação dos conhecimentos locais, enriquecendo a identidade cultural e promovendo uma formação interdisciplinar por meio de uma educação mais inclusiva e contextualizada a partir da diversidade dos sujeitos.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como tema vital. A formação deve incentivar uma abordagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a compreensão da complexidade das questões econômicas, ambientais, sociais e culturais presentes nos referidos contextos. Desenvolver a consciência política e social de educadores (as) em sua perspectiva transformadora é urgente. Isso passa pela capacitação desses profissionais para compreender e enfrentar as estruturas de poder e de exploração que impactam negativamente nas comunidades do campo, das águas e das florestas.

Além disso, a valorização da cultura local necessita permear todas as etapas da formação. Compreender e considerar as nuances culturais, é essencial para uma educação voltada às necessidades e aspirações das comunidades do campo, das águas e das florestas. Por sua vez, utilizar-se de inovações e do conhecimento sistematizado traz consigo a possibilidade de ampliar o espectro de formação. Isso inclui a utilização de recursos digitais e metodologias alinhadas com as realidades dessas comunidades, proporcionando acesso a conhecimentos relevantes que ultrapassem a localidade, promovendo assim, a riqueza do diálogo de saberes.

A formação do (a) educador (a) do campo, das águas e das florestas, quando enfrenta os desafios de maneira proativa e abraça as perspectivas enriquecedoras e formativas,

contribui significativamente para a construção de uma educação emancipatória e alinhada com as necessidades e aspirações das comunidades em suas lutas e existência.

Na busca por uma formação mais dinâmica, sensível e alinhada com as demandas reais desses contextos, o diálogo constante entre educadores (as), comunidades, movimentos sociais e organizações populares do campo, das águas e das florestas emerge como uma prática fundamental. Esse intercâmbio contínuo não apenas enriquece a formação, mas também promove uma abordagem mais participativa e colaborativa na construção do conhecimento.

A formação dos educadores (as) quando enraizada na interdisciplinaridade e no diálogo constante, torna-se uma força motriz para uma educação emancipatória e transformadora. Ao enfrentar os desafios com proatividade e uma postura de protagonismo construído em luta, verifica-se uma contribuição significativa para a afirmação de um ambiente formativo verdadeiramente inclusivo e conectado às reivindicações das comunidades.

Afirma-se, assim, a materialidade de origem (Caldart, 2008), a qual se coloca como elemento basilar da construção da Educação do Campo. Cabe destacar que a materialidade da Educação do Campo “[...] consiste em sua vinculação a um projeto de educação, de campo e de sociedade protagonizado pelos camponeses e seus contextos [...]” (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019, p. 24).

Nesse quadro, a partir do diálogo de saberes e encontro de culturas, conforme proposto por Tardin *ET al.* (2022), afirma-se sua potencialidade também na formação de professores (as) do campo, das águas e das florestas.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM PERSPECTIVA.

Pensando justamente em uma formação de professores (as) que promova a capacidade de identificar essas especificidades e ter a educação como ferramenta primordial para o desenvolvimento humano, os (as) professores (as) do campo, das águas e das florestas necessitam considerar seus (suas) educandos (as) como protagonistas da sua própria história com capacidade de transformá-la. Tal perspectiva formativa produz-se no diálogo com as questões sociais, raciais e opressoras que atravessam a vida e a existência de tais os sujeitos, para enfrentar por meio de suas lutas e viabilizar construções sociais emancipatórias.

Como destaca Caldart (2002, p. 37), “A grande finalidade da ação educativa é ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte”. É preciso olhar para as demandas sociais que nos cruzam com uma perspectiva de transformar essa realidade, e para que isso aconteça, os (as)

professores (as) necessitam participar das lutas sociais dos povos do campo, das águas e das florestas. De acordo com Caldart (2002), os (as) professores (as) devem ajudar a “educar as circunstâncias”, é necessário combater o modelo de sociedade que exclui os sujeitos do campo, das águas e das florestas, e isso vai para além da sala de aula, mas se dá como desafio também no espaço da escola.

O (a) educador (a) deve atuar como sujeito que provoca e instiga seus (suas) educandos (as) a pensarem sobre essas questões sociais, colaborando para construção da autonomia do pensamento crítico. Conforme, Hooks (2020, p. 35), “o pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados”. Isso significa que o (a) professor (a) não consegue transformar a sociedade se não pensar juntamente com seus (suas) educandos (as). Despertar o ser crítico é essencial para a transformação social com vista à construção de relações emancipatórias também na educação.

A formação do (a) educador (a) do campo, das águas e das florestas necessita ter por base a horizontalidade nas relações, uma vez que, o conhecimento coletivo é primordial para fomentar a Educação do Campo. Hooks (2020) ao refletir sobre tal demanda, cunha o termo “pedagogia engajada”, ao tratar de processos de ensino-aprendizado compartilhados entre estudantes e professores (as).

Compreendemos que a formação de professores (as) do campo, das águas e das florestas, é parte indispensável do processo de luta por uma Educação do Campo efetivamente emancipatória. As experiências em curso – em especial as expressas em diferentes experiências da Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019; Verdério, 2021; Medeiros; Dias; Therrien, 2021) – buscam promover uma formação crítica e emancipatória dos (as) educadores (as), que possibilite uma Educação do Campo de qualidade e comprometida com a transformação social. Com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação às populações do campo, das águas e das florestas, tais experiências têm buscado valorizar a diversidade cultural, social e ambiental, promovendo o desenvolvimento das condições de existência e de produção da vida nos territórios.

Nesta perspectiva, a articulação entre teoria e prática é fundamental para que a Educação do Campo seja significativa e relevante para educadores (as), estudantes, suas famílias e comunidades. Isso significa que os conhecimentos trabalhados na escola devem estar relacionados com as experiências, as necessidades e as potencialidades dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, valorizando suas culturas, identidades e modos de vida. Além disso, a articulação entre teoria e prática deve contribuir na construção da Educação do Campo desde sua materialidade de origem (Caldart, 2008), a qual “[...] consiste em sua

vinculação a um projeto de educação, de campo e de sociedade protagonizado pelos camponeses e seus contextos [...]” (Molina; Antunes-Rocha; Martins, 2019, p. 24). Tal propositura, estando sustentada e sendo sustentadora de processos contra hegemônicos, coloca-se no sentido de favorecer o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (Caldart, 2004, p. 11).

Nesse contexto, recoloca-se a interdisciplinaridade como questão latente na formação de professores (as), visto que, permite uma abordagem integrada e contextualizada dos conteúdos curriculares, evitando a fragmentação do conhecimento e a reprodução de modelos urbanos de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade propõe uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, como proposto nas Licenciaturas em Educação do Campo. E busca estabelecer conexões entre os saberes científicos e os saberes populares, entre os saberes escolares e os saberes do campo, das águas e das florestas. Do mesmo modo, a interdisciplinaridade estimula o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na Educação do Campo, como professores (as), estudantes, famílias, movimentos sociais e organizações populares e comunitárias do campo, das águas e das florestas.

Em consequência, vale ressaltar que a contextualização dos conteúdos é mais uma dimensão essencial da Educação do Campo, pois visa considerar e trabalhar com as especificidades, as diversidades e as demandas das populações do campo, das águas e das florestas, tendo-as como base de um processo educativo emancipatório. Tratar desses conteúdos implica em conectar os currículos às realidades locais, considerando as características geográficas, históricas, culturais, econômicas e ambientais dos territórios. Assim, a contextualização dos conteúdos pode promover o reconhecimento e a valorização dos saberes e das práticas dos sujeitos, bem como suas formas de organização social e política, de existência e resistência.

A inserção intencional e organizada dos sujeitos do campo, das águas e das florestas em determinados espaços, sobretudo, os com dimensão eminentemente educativa e formativa, geram as condições essenciais da luta por uma Educação do Campo, pois visa garantir o protagonismo e a autonomia dos (as) estudantes e suas famílias na construção de um projeto

educativo que atenda às suas necessidades e expectativas. A participação efetiva desses sujeitos nos processos educativos envolve a sua presença efetiva nas instâncias de gestão democrática da escola, como conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis etc. A participação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas nesses espaços contribui para a mobilização em defesa de seus direitos e interesses coletivos, como acesso a terra, à saúde, à cultura, ao lazer...

Neste sentido, a integração entre escola e comunidade é reafirmada como outra característica marcante da Educação do Campo, pois objetiva fortalecer os vínculos entre os espaços educativos formais e os espaços sociais, nos quais, os sujeitos do campo, das águas e das florestas vivem e atuam. A integração entre escola e comunidade implica em promover ações educativas que envolvam a participação das famílias, das organizações comunitárias, dos movimentos sociais e de outros parceiros locais. A integração entre escola e comunidade envolve diretamente as relações desses sujeitos em considerar os recursos naturais, culturais e produtivos como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento das condições de sua existência e produção da vida.

Os sujeitos do campo, das águas e das florestas participam de processos históricos coletivos de luta e resistências. Partem da construção familiar até os movimentos sociais. E embora os territórios ocupados por esses povos tenham diferentes aspectos que os constituem, é possível verificar uma identidade comum, a qual os coloca como guardiões da fauna, da flora, no cultivo de alimentos saudáveis, na vivência da agricultura familiar, pela defesa e manutenção de um ambiente saudável, além de viverem e estarem nos territórios de maneira coletiva. Essas são características que os aglutinam de forma legitimada em sua diversidade, nas formas de produção de sua existência e resistência.

Caldart (2002) ao tratar sobre “O papel do educador dos povos do campo” afirma que, sem analisar tudo que está em volta dos sujeitos é impossível tornar-se um (a) educador (a) do campo, pois não dá para construir uma educação que os atendam, sem pensar em todo o contexto de lutas, de acesso e de negação de direitos que os cercam, entendendo-os como sujeitos sociais capazes de construir sua própria realidade. Isto passa por impulsionar o trato com as teorias pedagógicas desde a realidade particular dos (as) camponeses (as), nesse caso, mas preocupada com a educação do conjunto da população do campo, das águas e das florestas e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, construir uma educação dos sujeitos não apenas para eles, mas com eles que abranja e promova uma inserção crítica e emancipatória na sociedade.

Dito isto, a formação do (a) educador (a) do campo, das águas e das florestas se faz por meio da construção coletiva do conhecimento, na qual a educação emancipatória e popular exige a necessidade do diálogo entre educador (a) e os diversos sujeitos do campo que constituem os territórios. No espaço dessa construção o (a) professor (a) precisa se entender como um mediador do conhecimento em que os (as) estudantes e suas realidades de inserção são parte dessa construção. Reconhecer essa dinâmica faz com que de fato a educação seja uma prática emancipadora, despertando o ser crítico capaz de construir ciência e produzir conhecimento como protagonista de sua formação.

O diálogo entre os sujeitos é essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que oportuniza a interação entre os conhecimentos prévios dos (as) educandos (as), como os saberes sistematizados e que são trabalhados pelo (a) educador (a). A educação emancipatória viabiliza a construção de seres críticos e possibilita a construção de estratégias para o fortalecimento da luta por direitos.

Dentro deste contexto, um dos principais desafios é garantir que os (as) educadores (as) tenham uma formação geral e específica conectada às perspectivas e demandas dos sujeitos nos territórios, considerando as suas particularidades pedagógicas, curriculares e organizacionais. Uma vez que, essas questões se concretizam na construção de oportunidades para esses povos. Outra perspectiva em potencial é o fortalecimento das redes de cooperação entre professores (as) a partir do processo construído a partir da luta por uma Educação do Campo no Brasil (Fonec, 2010) ¹⁹. Essa articulação possibilita a troca de experiências, o apoio mútuo e a construção coletiva de conhecimentos e de processos organizativos que sustentem e alimentem a construção de uma educação emancipatória. Os (as) educadores (as) que irão atuar junto às populações do campo, das águas e das florestas necessitam integrar-se em processos de formação inicial e continuada para dialogar com os (as) educandos, as comunidades e os movimentos sociais, conhecendo e fazendo parte dessa realidade.

É importante salientar que a construção da Educação do Campo tem se baseado na organização coletiva, na auto-organização, em relações partilhadas de saberes, valorizando os conhecimentos populares e o trabalho coletivo. Ser professor (a) do campo, das águas e das florestas é estar inserido de maneira orgânica nesses lugares, como sujeito que busca transformação, buscam possibilidades para sobreviver a partir de seu trabalho educativo nesse

¹⁹ De acordo com Verdério (2021), no processo de afirmação e realização da luta por uma Educação do Campo no Brasil, registra-se a constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo que teve uma atuação incisiva até 2008. E a partir de 2010, o processo organizativo desencadeado dá sustentação e passa a ser articulado pelo Fórum Nacional de Educação do campo (FONEC). Para maiores informações acessar: <https://fonec.org/>.

espaço, enfrentando o capitalismo, os cortes governamentais, as exclusões nos espaços acadêmicos, as questões raciais, entre outras exclusões que precisam ser enfrentadas e desconstruídas no espaço escolar e além dele.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de educadores (as) é uma condição fundamental para garantir o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e valorizar as especificidades, singularidades e potencialidades dos povos do campo, das águas e das florestas. A educação emancipatória comprometida com a autonomia e criticidade dos sujeitos têm sido evidenciadas nas matrizes que fundamentam a Educação do Campo. Embora, tenhamos conquistado inúmeros avanços no cenário educacional, a formação ainda enfrenta muitos obstáculos e limitações, como a falta de políticas públicas adequadas, a precarização das condições de trabalho docente, a baixa escolarização dos (as) educadores (as), a dificuldade de acesso à formação inicial e continuada em nível superior, à reprodução de modelos urbanos e homogeneizantes de ensino-aprendizagem e a desvalorização da identidade e da cultura dos sujeitos.

Diante desse cenário, é necessário pensar em alternativas que possam contribuir para a melhoria da formação de educadores (as), considerando as demandas e as expectativas dos movimentos sociais, dos (as) educadores (as), das comunidades, das universidades e dos órgãos governamentais. Algumas possibilidades são:

- fortalecer as políticas públicas de formação de professores (as) no âmbito das lutas mobilizadas pelos povos do campo, das águas e das florestas, articulando-as com as reivindicações para o avanço políticas de Educação do Campo;
- Ampliar as oportunidades de formação inicial e continuada para os (as) professores (as), com consistente arcabouço teórico e considerando suas realidades e necessidades, bem como, os territórios em que se inserem;
- Incentivar a produção e a difusão de conhecimentos sobre a Educação do Campo, valorizando os saberes locais e as experiências exitosas;
- Promover uma formação crítica dos (as) educadores (as), que os (as) capacite para atuar com autonomia e criatividade; e.
- Fomentar uma formação que reconheça e valorize a diversidade e a identidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, tendo-os como protagonistas imprescindíveis dos processos formativos desencadeados.

A partir dessas perspectivas podemos avançar no debate acerca da formação e da atuação de educadores (as) comprometidos (as) com processos de ensino-aprendizagem conectados a reivindicação dos sujeitos em luta, nos quais o diálogo de saberes e o encontro de culturas sejam processos e produtos de uma educação com perspectiva emancipatória.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 359-365, 2012.

BRASIL, **Lei nº 9.394/96**. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo: marcos normativo**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 29/jan./2024.

BRASIL. **Lei n. 12.960**, de 27 de março de 2014. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/View_Identificacao/lei%2012.960-2014&OpenDocument. Acesso em: 29/jan./2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/jan./2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações do PRONACAMPO**. 2023a. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/10-formacao-inicial-e-continuada-de-professores>. Acesso em: 29/jan./2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**, 2023b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/jan./2024.

BRASIL. **Lei nº 14.767**, de 22 de dezembro de 2023c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14767&ano=2023&ato=c7ckXQU90MZpWTb88>. Acesso em: 29/jan./2024.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Revista Trabalho Necessário**, ano 2, número 2, 2004.

CALDART, R. S. **O papel do educador dos povos do campo: dez pontos de reflexão para a construção da identidade dos sujeitos coletivos e o seu desenvolvimento humano**. Revista Sem-terra; 2002, p. 36-38. Disponível em:

<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=hemerolt&pagfis=6430>. Acesso em: 29/jan./2024.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: Santos, C. A. dos (org.) (2008). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. – Brasília: Incra; MDA, (NEAD, Especial 10). p. 67-86.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: Arroyo, M. G.; Cالدart, R. S.; Molina, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. **Declaração**. 2012. Disponível em: <http://www.global.org.br/blog/carta-do-encontro-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/>. Acesso em: 29/jan./2024.

FONEC. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. 2010. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta-cria%C3%A7%C3%A3o-FONEC-2010.pdf>. Acesso em: 29/jan./2024.

Hooks, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KOLLING, E. J.; Néry, I.; Molina, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**: Memória. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. Disponível em: <https://fonec.org/biblioteca/>. Acesso em: 29/jan./2024.

MEDEIROS, E. A. de; Dias, A. M. I.; Therrien, J. Licenciaturas (interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qj8BLGJgCWWRGTLRLFvWxbS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29/jan./2024.

MOLINA, M. C.; Antunes-Rocha, M. I.; Martins, M. de F. A. A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29/jan./2024.

SANTOS, C. A. dos; Sapelli, M. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 99-120.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 29/jan./2024.

SILVA, J. Z. da; Verdério, A. Educação do Campo e Agroecologia: oficinas pedagógicas na formação de educadores do campo. In: **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, p. 1-25. (No prelo).

TARDIN, J. M.; Guhur, D. M. P; Toná, N.; Matos, A. V. de; Roque, J.; Silva, J. R. (orgs.). **Caderno da Ação Pedagógica** – Viver é Lutar! Construir Reforma Agrária Popular! Maringá: Escola Milton Santos de Agroecologia, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/download/caderno-da-acao-pedagogica-viver-e-lutar-construir-reforma-agraria-popular/>. Acesso em: 29/jan./2024.

VERDÉRIO, A. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. In: **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5652/3676>. Acesso em: 29/jan./2024.

OS SABERES LOCAIS COMO POSSIBILIDADE EPISTÊMICA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Viviane Dos Santos Santana²⁰
Priscila Gomes Dornelles Avelino²¹

RESUMO.

Este artigo relata a experiência da prática pedagógica de uma professora da Educação do Campo, que envolve em suas aulas os saberes como conhecimentos que precisam ser trazidos nos planos curriculares e no debate das nossas escolas. O trabalho objetiva dialogar com os saberes locais e ancestrais com a educação do campo. Os sujeitos participantes são alunos campesinos da comunidade de Diógenes Sampaio. Desse modo, ao se perceberem inseridos no contexto dos conteúdos das aulas, observou um crescimento significativo na aprendizagem e baixa evasão. Como metodologia uso as referências bibliográficas e as vivências em campo. Tendo como conclusão a relevância do olhar sensível do educador, frente a realidade/saberes dos seus alunos na relevância para ampliação do ensino aprendizagem do discente. Desconstruindo os currículos e integrar sempre que necessários, os saberes comunitários para que possamos estudar, e aprender a partir das comunidades que possuem uma imensa diversidade de saberes local ou ancestral.

Palavras-chave: Educação do campo, saberes locais, comunidade campesina.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo dialogar com os saberes locais e ancestrais dialogando com a educação do campo. Estruturado em capítulos. Tendo como problemática, a ausência destes saberes nos currículos escolares. Pois, é saberes presentes no contexto campesino, que às vezes não estão presentes nos currículos escolares. Ignorando que os corpos campesinos têm vivências e saberes a serem divulgados. Para a efetivação deste, foi necessária a vivência da professora em aula, realizando observações em campo dialogando com os teóricos presentes neste estudo. Os sujeitos participantes são alunos/alunas campesinos/nas da comunidade de Diógenes Sampaio

Desse modo, pretende-se através deste escrito, socializar experiências em uma escola do campo na comunidade de Diógenes Sampaio na educação básica do terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais. Como mecanismo de reflexão do papel do professor e sua postura

²⁰ Professora da Educação Básica, especialista em Educação Infantil e Mestranda em Educação do Campo.

²¹ Doutora em Educação. Docente da UFRB.

em busca de inovações no fazer pedagógico. Um olhar sensível acerca do envolvimento dos saberes locais nas aulas.

É sabido, que o aluno ao chegar à escola, tem vivências de conhecimentos e um território no qual pertence, ou pertenceu. E esse fato não deve ser ignorado pelo professor/rã nas aulas, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados e respeitados. Afinal, um dos princípios da Educação do campo, é valorizar os saberes do sujeito campesino. E a escola, tem que aprender a inserir e valorizar o mesmo. Cabendo ter um currículo, que perceba as peculiaridades do campo.

RELATOS DE UMA PROFESSORA

Durante minha trajetória profissional, fui professora de reforço escolar em uma sala do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em uma escola do Campo, na comunidade campesina de Diógenes Sampaio, a sala tinha uma professora regente, meu papel era contribuir na evolução da aprendizagem dessa turma junto com a colega.

Fui contemplada em compartilhar experiências, junto com a professora que não quer ter o nome divulgado e que iniciou o ano letivo tendo um elevado número de evasão escolar e reprovação nas provas dos alunos. A professora preocupada com essa realidade buscou diferentes estratégias e umas delas foram envolver os alunos nas práticas da comunidade.

Onde relatarei a partir de diversos momentos, e um deles foi, em uma das aulas do componente de Geografia, onde a professora levou a turma até a margem do rio capivara, para colher bambu, e assim explorar o bioma local o semiárido nordestino e suas peculiaridades, chamando atenção do rio para aquela comunidade. Ensinar nas séries iniciais é, acima de tudo, escolher o que e como ensinar Monteiro (2004, p.226).

Ao colherem a madeira do bambu confeccionaram brinquedos, como carros, casinhas, cata-vento, colher de pau, porta caneta, foi uma diversidade de Artes e conhecimentos que aquelas vivências proporcionaram aos alunos durante as aulas.

A alegria e envolvimento dos alunos eram visíveis nos seus sorrisos, olhares e movimentos corporais. Nesse sentido, a educação se faz pelos saberes, conhecimentos e ethos cultural, que são compreendidos pela apropriação dos conceitos e *modus operandi* dos grupos sociais que favorece a convivência na diversidade e o respeito à singularidade (Genú, 2021, p.167).

No entanto, nas aulas de Educação Física, a professora fazia a interdisciplinaridade, com a matemática no campo de futebol da comunidade, criando jogos de futebol, vôlei e baleado. Quando o aluno é percebido além da sua intelectualidade, e seu corpo é inserido e

reconhecido dentro da aprendizagem as manifestações corporais expressam mensagens, saberes e a tradição de um lugar na vida de um indivíduo. Nesse sentido, Genú (2021, p.171) corrobora que as práticas de sobrevivência e entretenimento se mantêm presentes num movimento claro de que a cultura é dinâmica e também histórica.

A professora tinha uma forma flexiva e única, de envolver os alunos com a realidade do seu território explorando os saberes locais, contribuindo para que eles valorizassem o saber escolar com a realidade do contexto do seu território. Ou seja, uma forma do aluno, se perceber dentro de um currículo que às vezes ignora sua existência.

Lembro que em uma das aulas do componente de Ciências, a professora mediu os alunos a irem, acompanharem a plantação de feijão, com as pessoas da comunidade, conhecendo o período adequado para plantação segundo os mais velhos daquele lugar. Ou seja, a melhor lua para plantar e fazer a colheita. O professor deve e precisa buscar estratégias que possibilitem aos alunos a reflexão e a construção de conceitos, através de articulação dos saberes histórico (Monteiro, 2004, p.217).

Desse modo, a participação dos alunos era significativa, e a evasão reduziu. Além do retorno de alguns alunos que tinha abandonados a escola retornarem a mesma.

Ressalto a relevância de levarmos para sala de aula, a discussão de temáticas ignoradas socialmente, como os saberes locais, raça, gênero, sexualidade. Atrelada aos princípios da Educação do Campo. Pois o campo é diverso, e o professor que atua nesse contexto deve perceber e valorizar esse contexto distinto que foi invisibilizado por anos e tem muito a ser conquistado.

Sobretudo, é necessário, o investimento na formação dos Professores que atuam nas escolas do campo, o/a educador/a precisa conhecer a realidade campesina para relacionar os conhecimentos de aula à realidade dos alunos. Além de perceberem, que o camponês/as é um sujeito que possui valores e conhecimentos. Não são seres mecanizados que estão lá para receber o que uma sociedade racista e capitalista os impõe, ao contrário, querem fazer parte da construção do que a eles forem oferecidos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOSSOS ANCESTRAIS E SEUS SABERES

A educação do campo tem como protagonista os/as trabalhadores/as do campo que potencialize uma educação que valorize a cultura e os sujeitos camponeses. O conceito de educação do campo surgiu primeiro na conferência nacional por uma educação básica do campo, realizada na cidade de Luziânia, Goiás em julho de 1998.

Sendo chamada educação do campo a partir de discussão no Seminário nacional realizado em Brasília no mês de novembro do ano de 2022. Nesse sentido, a educação é uma prática social que tem como objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas (Molina, 2006, p. 62).

A educação do campo tende a visibilizar o sujeito do campo, seus saberes, culturas e linguagem. Desse modo, toda possibilidade para o ser humano está diretamente ligada com a possibilidade de criar cultura na sua relação com o mundo e com os outros seres humanos (Molina, 2006, p.75).

Nesse sentido, por anos, o território campesino e seus sujeitos foram vistos como pessoas e território sem cultura, sem intelectualidade, ignorantes e inferiores as pessoas que moravam no meio urbano. Esses tipos de preconceitos ainda estão muito presentes no campo educacional e no território campesino. Sobretudo, cabe ao projeto de educação do campo constitui até então, diálogos que priorizem a diversidade dos sujeitos com as particularidades do campo raça, gênero, saberes e território.

Desse modo, destaco que no Dicionário da Educação do Campo, Roseli Caldart vê a Educação do Campo não como uma proposta nova, mas como um momento de organização que inaugura uma forma de fazer o seu enfrentamento, o afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos/às trabalhadores/as do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja do campo e para o campo.

Por outro lado, que tenha professores/as qualificadas e bem remuneradas para lecionar nesse contexto ressaltando a importância de ter escolas do campo, com boas estruturas. Nesse sentido:

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (Caldart, 2004, p. 05).

Essa discussão é gritante e necessária. Uma vez que nosso campo é racializado e diverso. Como nos lembra Eleonice Sacramento (2019) raça, gênero e etnia são bem presentes no debate sobre direito ao território.

Entretanto, pensando na Educação, e minha ancestralidade, percebo que continuamos protagonistas da nossa história juntamente com as comunidades camponesas no Brasil. Que são territórios que preservam e da continuidade a história dos povos negros. Com nosso povo estão reservados as memórias, saberes e cultura dos nossos ancestrais. Desse modo, para Givigi, (2021, p.3) O cuidado coletivo e a defesa do uso adequado da terra são legados que as comunidades afrodescendentes no Brasil têm buscado preservar em suas práticas cotidianas.

Elas são formadas na África e por isso reproduzido aqui no Brasil. No nosso país, essas comunidades atuavam/atuam como espaço de resistência ao racismo, patriarcado, sexismo intolerância religiosa e racial. E outros fatores que geram desigualdades ao longo da opressão colonial, em que temos resquícios na sociedade decolonial.

Algumas comunidades preservam o legado africano, através das práticas dos nossos ancestrais através da religião. Nascimento e Botelho nos seus escritos Educação e resistência nos candomblés corroboram que uma comunidade que se organiza em torno de uma hierarquia não opressiva e potencializadora já têm uma importante dimensão anticolonial, ao nos apresentar outras relações com o poder que são produtivas e fortalecedoras (Nascimento; Botelho, 2020, p. 415).

Nesse sentido, os costumes, valores e saberes dos nossos mais velhos, nos permite criar boa relação com a natureza e com as comunidades de forma pacífica. Desse modo, Nascimento e Botelho (2020, p. 414) nos relatam que:

Tornou-se fundamental que os processos de formação fossem continuamente fortalecidos, para que os valores, saberes e práticas do velho continente negro pudessem se assentar no Brasil, burlando a nefasta prática racista que buscava incessante o embranquecimento da cultura nacional por meio de extermínios das heranças propriamente negro- africanas.

Vale lembrar, que durante anos o único conhecimento reconhecido e propalado era o europeu. Considerando como inferiores os conhecimentos Africano, Asiático e Latino americano. Nascimento e Botelho (2020), veem a necessidade de busca a uma reconsideração dessas imagens, como objetivo político, que a prática do ensino de uma outra imagem da história do continente Africano e das próprias pessoas africanas aparece.

Concordo com o autor, pois a reprodução nos espaços de ensino acerca do nosso povo é meramente referente à escravização. Ridicularizando-nos em livros didáticos como meros escravos/as sobre a atenção de um capataz que nos vê como reprodutores de força de trabalho para servir uma classe dominante branca reafirmando o racismo e a discriminação com nosso povo.

No 20 de Novembro, morte do nosso herói zumbi, dia que representa luta por direitos e resistência para nós. É trabalhada por algumas escolas de forma folclorizadas, usando nossas vestimentas como fantasias, nossos cabelos e estéticas como algo superficial/como se fosse um estilo ignorando nosso fenótipo, que faz parte da nossa identidade somente nesta data.

Essas ações evidenciam o racismo epistemológico contra o conhecimento produzido pelo nosso povo. Sobre isso, para Miranda (2020, p. 85):

A concepção de raça desvaloriza a contribuição biológica e pauta o discurso que atende, mais uma vez, aos interesses do fundamentalismo capitalismo, em que um grupo se sobrepõe e tem a sua epistemologia validade na representatividade e construção intersubjetiva de todos os sujeitos inferiorizados.

Aqui no Brasil, desde o período colonial foi criado um estigma negativo acerca do nosso povo, e do velho continente. Na sociedade atual, somos vistos/as como seres, sem alma e humanidade. Para Givigi (2021, p. 2) “a desumanização dos povos não europeus é condição para a existência do capitalismo”.

Tal padrão tornou possível a mais cruel diáspora forçada da humanidade – o tráfico atlântico de africanos/as, além da extrema violência impugnada aos povos vermelhos”. Saliento que a educação teve um papel fundamental em disseminar o ódio e o racismo sobre tudo que nos envolve. Ignoram que somos resquícios de um povo, historicamente e culturalmente rico.

E esta cultura está viva no nosso país através da religião, culinária, cultura, arte, música enfim em uma diversidade de áreas. Percebo a necessidade das universidades, escolas/educação reconhecerem a relevância do ensino da literatura afro-brasileira para a formação e identidade dos nossos descendentes. Executando a lei, nº 10.639/03 que se tornou obrigatório à inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino Fundamental e Médio. E mesmo com a lei, algumas escolas não se esforçam para a aplicabilidade da mesma.

Sabe-se que esta lei tem o objetivo de educar as pessoas para uma sociedade da diversidade, cabendo às instituições educacionais pôr em prática o que manda a lei. Como podemos observar, ao longo da leitura desses escritos, para nossas pautas serem inseridas nas instituições temos que recorrer às leis. E mesmo com elas, ainda somos ignorados. “Não podemos esquecer que a escola é um aparato do Estado e a forma como a governança se

relaciona com o espaço educativo aponta quais caminhos à política nacional, estadual e municipal perspectivam para a formação do seu povo” (Miranda, 2020, p.146).

Seguindo o raciocínio do autor, Sacramento (2019, p.24) faz uma relevante ressalva, relatando que “as escolas regulares muitas vezes não falam nossa língua, não nos valorizam, muito menos valorizam nossa história e a história da nossa gente”. Nesse sentido, a discriminação, o gênero e a raça colaboraram para nosso distanciamento na efetivação da produção científica. Para Matos (2008), as religiões, e depois as próprias organizações científicas, se incumbiram dessa opressão. Pôr a ciência formal ser um espaço de invisibilidade da mulher, somente o homem era visto e ainda é, como ser pensante e produtivo cientificamente.

OS SABERES ANCESTRAIS: PRÁTICAS QUE RESISTEM

Em meados do século XVIII, numa altura em que a ciência moderna, saída da revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos dos seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade (Santos, 2008, p.17).

Desse modo, refletia-se sobre a fase de transição, dialogando sobre os impactos sociais ao longo dos séculos, no qual a ciência buscava respostas para determinados estudos, obtendo respostas em alguns casos e em outros não. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dá resposta (Santos, 2008, p. 47).

É sabido, que os saberes ancestrais como o benzimento, são uma forma epistemológica antiga, no tratamento de várias doenças físicas e espirituais, usando a natureza como elemento para a “cura”. Praticada pelos nossos ancestrais.

No Brasil, essa prática surgiu a partir do século XVII, o ato de benzer faz parte de crenças culturais conectadas a uma tradição dos nossos ancestrais. Sabe-se, que o saber tradicional e o conhecimento empírico dominado pelas benzedadeiras e rezadeiras das comunidades camponesas são extremamente importantes. Estas mulheres são percebidas pela maioria da comunidade onde desempenham seus papéis como as “primeiras médicas”.

As quais são responsáveis por fazerem partos naturais, “rezar contra quebranto, olho gordo, fazer garrafadas, espantar encostos dentre outros”. Presentes há décadas em nossas comunidades, essas mulheres são respeitadas por sua responsabilidade de manterem viva sua

cultura. Cabendo, a necessidade em valorizarmos as heranças deixadas pelos/as nossos/as antepassados, através da relação com a natureza, vivências como a oralidade, as práticas culturais e seus saberes.

É sabido que vivemos em uma sociedade com um dualismo de saberes o moderno e o tradicional. O desafio teórico social que deriva deste pressuposto é o de reconhecer os novos contornos resultantes da interação e apresentá-los numa esteira discursiva (Castiano, 2000, p. 4).

O desafio é manter os saberes interdisciplinares nas instituições e sociedade. O saber tradicional entra nas universidades através de experimento dos seus laboratórios, mas não é um saber propalado como fator relevante em suas aulas e práticas. Enquanto o moderno mantém-se como centralização das instituições. A descolonização não conseguiu mudar esta lógica. Na divisão internacional da produção científica, as metrópoles parecem ser os teorizadores e inventores (Castiano, 2000, p.5).

Enquanto, no campo brasileiro, as benzedeiras agem como a pessoa na qual outras pessoas, buscam alívios para suas doenças, como cientista popular, misturando o mundo místico e os conhecimentos curativos através das plantas.

Além de fazerem o papel de guardiãs das terras, cuidando e plantando da terra, além de colher com responsabilidade sem trazer dano ao solo. Sobretudo, a ancestralidade é um dos princípios que o povo africano e afrodescendente tem aqui no Brasil para manter a relação com a linhagem da espiritualidade e representatividade histórica do nosso povo aqui no nosso país.

Sobretudo, para isso, como nos traz Caldart (2009, p. 49), o Estado precisa deixar de priorizar as demandas específicas do capital e voltar os recursos para a construção de um sistema público de educação no próprio campo, o qual necessariamente atenderia às demandas do polo do trabalho.

É necessário pensar que a educação, não deve estar a serviço de um estado capitalista, e sim, aos sujeitos usando-a como prática epistemológica e libertadora. Nesse sentido, o saber não encontra aí sua validade em si mesmo, num sujeito que se desenvolve atualizando suas possibilidades de conhecimento, mas num sujeito prático que é a humanidade (Lyotard, 2009, p.63).

Contudo, ainda para o autor, não se pensa de modo algum que a ciência deva servir aos interesses do Estado e/ou da sociedade civil. Negligencia-se o princípio humanista segundo o qual a humanidade eleva-se em dignidade e em liberdade por meio do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma das ferramentas fundamentais para se ampliar e aprender novos saberes. A educação do campo, por sua vez, proporciona aos camponeses uma educação que possibilite uma integração social, cultural, racial e econômica. Na atualidade, ainda temos resistência para efetivarmos alguns princípios da educação do campo no campo.

Para isso, é necessária a reformulação dos currículos que perceba as diversidades culturais dos sujeitos do campo. Cabendo também o investimento na formação do professor para que o mesmo propicie aos alunos um desenvolvimento crítico há seu tempo.

É necessário pensarmos um currículo, que o campesino receba um ensino aprendizagem condizente com as práticas, saberes e valores dos campesinos. Pois os sabres locais, ainda é visto pela escola como algo menor.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli. Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 23/01/2023.
- CALDART, Roseli. Educação do campo: Notas para Análise de Percurso. **Trab. Educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.7, nº1, p.35-64. Mar/Jun. 2009.
- CASTIANO, José P. Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos. **Comunicação apresentada na Conferência Nacional de OSSRE**. Maputo, 2000. in <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3092>
- GENÚ, Marta; BEZERRA, Hudson P.; EVANGELISTA, Natália E.S.; MELO José P. Interculturalidade em práticas educativas étnico raciais. **Educazione Aperta**, v. 10, p.1 – 15, 2021.
- GIVIGI (Matambale), Ana C. N., AVELINO (Makota), C. B. S., & DORNELLES (Kokulehooxi), P. G. (2021). Mulheres que nascem do barro: o legado de candomblé e a filosofia de suma qamaña na construção do território-caxutê. **Cadernos Macambira**, 4(2), 69–73. Recuperado de <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/37>
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12ª ed. Tradução Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias de gênero? Se e com os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16 [2]: 440, maio/agosto, 2008.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo – território & educação decolonial:** proposições afro-brasileira na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, SOUZA, Marcelo de (org.). **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. V encontro nacional perspectiva de Ensino de História, ensino de história: sujeitos e práticas, realizados no Rio de Janeiro, de 26-29 de Julho de 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006

NASCIMENTO, Wanderson flor do; BOTELHO, Denise. **Educação e resistência nos candomblés.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. Volume 17, número 48, 2020. PPGE/ UNESA. Rio de Janeiro, 2020.

SACRAMENTO, Eleonice Conceição. **Da Diáspora Negra ao Território das Águas. Ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-Ba.** Brasília. Agosto de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Um discurso sobre as ciências.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OS SABERES MATEMÁTICOS PRESENTES NA CAPTURA DO GUAIAMUM COMO INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM DE GEOMETRIA ESPACIAL

Joseney Leite Conceição ²²

RESUMO.

O presente artigo visa articular o conceito de Educação do Campo, a Etnomatemática e o conteúdo da geometria espacial. Trabalhamos o conteúdo de Geometria Espacial a partir da realidade vivenciada pelos alunos/as do 9º ano dos Anos finais do Ensino Fundamental da Escola de 1º Grau de São Francisco do Paraguaçu, através do processo da captura do guaiamum (Cardisomaguanhum). O objetivo da pesquisa foi estabelecer uma relação entre “as matemáticas” presentes nos saberes da comunidade quilombola e a escolar, usando como base o processo de captura do guaiamum para facilitar a aprendizagem da geometria espacial. Para obtermos esse propósito realizamos uma sequência de ensino que se estruturou primeiramente através de círculos dialógicos baseada na concepção freiriana que foi realizada no início da proposta e no fim. Realizamos também entrevistas não estruturadas na qual os alunos/as puderam relatar de maneira livre suas impressões de todo o processo de aplicação das atividades propostas. Diante do exposto pretendemos que esse artigo possa inspirar outros pesquisadores e que os saberes matemáticos das comunidades quilombolas da Bacia do Iguape desenvolvidos em outros ramos ou sub-ramos possam ser estudados e inseridos no currículo das escolas que compõe essa microrregião.

Palavras-chave: Educação do Campo; Etnomatemática e Geometria Espacial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo nasce da realidade vivenciada direta ou indiretamente pelos estudantes da escola de 1º Grau de São Francisco do Paraguaçu, pois a captura do guaiamum é realizada comumente pelos moradores da comunidade e consequentemente por alguns estudantes sendo uma das bases alimentares e econômica desses moradores e/ou estudantes.

Situando um pouco a comunidade de São Francisco do Paraguaçu, esta localizada no município de Cachoeira/BA, vale salientar que essa coletividade esta situada na Bacia do Iguape, que abrange várias comunidades Quilombola e é banhado pelo Rio Paraguaçu.

Esse projeto de pesquisa desde o princípio começou a ter vida própria, quando os estudantes começaram a demonstrar suas dificuldades na maioria das vezes de maneira implícita, se recusando em fazer a avaliação diagnóstica, não participando das aulas, não querendo ficar na sala, ou seja, dando sinais que algo estava indo mal.

²² Mestrando do PPGEC/UFRB.

Essa profusão de comportamentos da turma mostrando desinteresse nas aulas, somado a nossas avaliações que realizamos desde jogos, avaliação escrita e/ou oral durante as aulas podemos perceber que existia uma grande dificuldade nos campos da matemática elementares, passando pela aritmética, álgebra e principalmente no campo da geometria em especial da geometria espacial.

Decidimos então trabalhar o conteúdo de Geometria Espacial a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. A temática proposta nasceu dentro das aulas de matemática da turma do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a escolha principal dessa forma de trabalho é fruto da estranheza e dificuldade dos estudantes com o conteúdo de geometria espacial. Outro fator preponderante é que a junção entre comunidade e escola é muito presente em mim, fruto da minha formação em Licenciatura em Educação do Campo a qual busca a emancipação dos sujeitos do campo a partir de sua realidade.

Também queremos, antes de qualquer coisa, evidenciar o potencial matemático presente nesse contexto da captura do guaiamum, pois além das questões da aritmética que podem ser trabalhados, desde a quantidade de armadilhas colocadas para a captura do guaiamum, a quantidade que realmente capturou algum guaiamum após o recolhimento das armadilhas, o tempo de espera para a captura, o tempo de espera para o processo de engorda até a venda. Aqui já poderíamos pensar na matemática financeira entre outros ramos da matemática, porém aqui pretendemos falar ao leitor/a do formato dessa armadilha que é cilíndrico o que nos levou a traçar esse paralelo com a geometria espacial.

O arcabouço desse projeto é organizado com o seguinte problema: os saberes matemáticos da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu no tocante a captura do guaiamum pode estimular e facilitar o processo de aprendizagem da geometria espacial? Com essa proposta seguimos todo o decurso do trabalho buscando estabelecer os nexos epistemológicos de cada nuance que dar corpo a essa pesquisa.

Diante disso esse trabalho tem por objetivo identificar as práticas matemáticas através do processo de captura dos guaiamum na comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu, como base para facilitar a aprendizagem da geometria espacial.

Diante dessa conjuntura pensamos em elaborar uma sequência de ensino que primeiramente, pudesse explorar esses conhecimentos dos/as alunos/as sobre esses fazeres e saberes desses pescadores e marisqueiras que são em parte seus familiares e/ou vizinhos, logo após iremos investigar através de uma sondagem introdutória como estão à compreensão sobre a Geometria Espacial, a cerca desse assunto. Por fim faremos um processo avaliativo da

turma através de questões e um novo bate papo e entrevista semiestruturada sobre o que eles conseguiram experienciar com as atividades.

Embasado nessa pesquisa essa proposta de atividade é justificada em vários aspectos que discorreremos nessa parte do trabalho. Essa proposição não nasce de maneira casual é na verdade as vozes dos estudantes que disputam um espaço curricular que contemple seus anseios desejos e sonhos. Anseio em ter uma educação que possa dialogar com sua realidade de forma a dar sentido aos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

O ENSINO DA MATEMÁTICA DE E A PARTIR DO SABER ETNOMATEMÁTICA

A princípio iremos situar o/a leitor/a sobre algumas características da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu. A origem da comunidade de São Francisco do Paraguaçu remonta à época da construção do Convento de Santo Antônio, que marcou o desenvolvimento do vilarejo.

O convento de Santo Antônio do Paraguaçu foi o primeiro a ser estabelecido no Brasil após a independência da custódia de Portugal através do decreto de Independência assinado pelo PE. João de Nápoles, Ministro Geral da Ordem Franciscana, e o segundo o ser construído pelos franciscanos no Brasil. A Igreja foi sagrada em 1660, quando teve início sua construção, e concluída em 1688 com muito trabalho árduo de escravos africanos. (BAHIA, Anais, 1938). Aqui queremos salientar que esse Convento tinha um local específico para aprisionar e matar os escravizados chamados de Salão do Mar, onde foram encontrados esqueletos enterrados de ponta cabeça com correntes, esse local tem uma arquitetura que permite a passagem da água quando a maré sobe e provocava a morte por afogamento dos escravizados que eram colocados nesse calabouço.

Segundo o Relatório Antropológico Quilombo de São Francisco do Paraguaçu (RTID, 2007), os africanos escravizados formaram os primeiros quilombos dessa região que contribuiu para a expansão agrícola e como importante via de acesso através do Rio Paraguaçu para o interior baiano.

Sendo assim, a comunidade de São Francisco do Paraguaçu está localizada no Recôncavo Baiano, município de Cachoeira, que fica a 110 km da capital baiana, conhecido pela sua bela arquitetura colonial e por suas festas populares. Situada no distrito do Iguape, a vila de São Francisco do Paraguaçu está às margens do lagamar do Iguape, formado por um braço de mar da Baía de todos os Santos, que mistura as suas águas com as do Rio Paraguaçu, nome indígena que significa rio profundo ou mar grande.

Na comunidade, cerca de 500 famílias vivem da agricultura de subsistência, da pesca, da coleta de marisco e do extrativismo da piaçava. Além da participação no Conselho Quilombola do Vale e Bacia do Iguape, os comunitários estão organizados na Associação dos Remanescentes do Quilombo São Francisco do Paraguaçu-Boqueirão denominada Amantes da Terra.

O acesso à vila de São Francisco pode ser feito por estradas de rodagem ou por via marítimo-fluvial. Por via terrestre através da BA 420 e 880 e por via aquática menos explorada pelo Rio Paraguaçu e Baía de Todos os Santos. Vale destacar nesse aspecto hidroviário a utilização frequente dos moradores para se deslocar até Maragogipe, local que eles comercializam seus produtos extraídos da comunidade principalmente pesqueiros e vão também com o intuito de resolver questões bancárias entre outras.

Feito essa contextualização da nossa comunidade que estamos trabalhando, iremos agora descrever a conjuntura do processo de captura do guaiamum. Queremos relatar o que ouvimos sobre essa técnica de captura do guaiamum, principalmente dos estudantes.

Sobre o local que vive os guaiamum trazemos para acrescentar ao relato que eles/as vivem na prática.

Os guaiamuns habitam um tipo de ambiente bastante específico. Vivem em áreas de matas alagáveis, restingas e outras fisionomias de vegetação que circundam os manguezais. Os manguezais são ambientes de transição entre a água doce e o mar, caracterizados pela variação diária de salinidade da água dos rios, por influência das marés. Os guaiamuns não vivem dentro dos manguezais, mas na transição entre estes e as vegetações de terra firme circundante, que também podem ser entendidas como vegetações terrestres de transição entre o mar e a floresta. Assim, podemos dizer que os guaiamuns habitam ambientes essencialmente limítrofes das categorias de classificação de paisagens de que dispomos. Desse modo, não são exatamente animais terrestres nem aquáticos, não vivem exatamente no mangue ou na floresta. Habitam o que os biólogos chamam de ecótono, ou seja, um ambiente de transição entre duas unidades de paisagem (Siveira; Buti, 2009, p. 120).

Sobre esse habitat dois aspectos nos chamaram a atenção, o primeiro que os estudantes sintetizaram toda essa contextualização científica dizendo que o local que os guaiamum vivem é uma região de brejos. E a segunda é que tivemos em loco nesse ambiente em uma aula de campo que detalharemos na parte metodológica do trabalho.

A atividade de coletar guaiamum começa muito cedo, segundo um guaiamunzeiro ²³ mais experiente que ouvimos esse processo está associado às marés, aos meses e as estações do ano que segundo ele influencia diretamente no sucesso da coleta. Os estudantes também falaram da importância desses elementos, contudo de maneira incipiente.

²³ Trabalhador que pratica a coleta de guaiamum.

Sobre as armadilhas que são foco base da nossa pesquisa, elas são fabricadas com diversos materiais e possuem tecnologia sofisticada, sendo em sua maioria a base preparada com garrafas pets, latas, elásticos e arames. Reutilizáveis elas possuem uma só entrada com uma porta que é posicionada de forma estratégica para quando animal entrar não conseguir mais sair. Na outra extremidade é colocada à isca, algum alimento, nesse ponto os guaiamunzeiros relataram que esse alimento deve ter um cheiro forte, pois essa característica atrai os guaiamuns. Eles citaram limão, cebola, aroeira, entre outros. Isso para atrair o crustáceo até o espaço interno da armadilha, que funciona de forma automática. Quando o caranguejo entra pela tubulação e puxa a *isca*, ele solta uma alavanca que fecha a entrada da armadilha o deixando preso, resultando assim na captura.

Basicamente é dentro desse campo que pensamos em construir uma proposta que facilitasse o aprendizado desses estudantes no tocante ao conteúdo de geometria espacial, dessa forma D’Ambrósio trás a seguinte questão:

Nas práticas cotidianas, são incorporados os saberes e fazeres aprendidos na família e na comunidade, praticando-se, assim, a etnomatemática, cujo processo valoriza o conhecimento e as habilidades adquiridas no meio cultural de cada indivíduo, reconhecendo que “sempre existiram maneiras diferentes de explicar e de entender, de lidar e conviver com a realidade (2008, p. 43)”.

A etnomatemática é um dos espectros que compõem o arcabouço teórico da pesquisa, de maneira a enfatizar os aspectos peculiares que caracterizam o fazer dos guaiamunzeiros e como esse jeito se relaciona com os saberes matemático escolar especificamente no seguimento da Geometria Espacial.

Assim propusemos o trabalho desse assunto articulado com a Educação do Campo que é outro arcabouço teórico do artigo com o objetivo de estabelecer uma relação entre as matemáticas presentes nos saberes da comunidade quilombola e a escolar, usando como base o processo de captura do guaiamum para facilitar a aprendizagem da geometria espacial.

Quando problematizamos uma proposta sobre os saberes e fazeres da comunidade quilombola de São Francisco do Paraguaçu e ao mesmo tempo traçando um paralelo com o saber matemático escolar estamos sinalizando o respeito as diversas formas que os seres humanos em diversos lugares do mundo relacionaram-se com as ideias de contar, medir, comparar, classificar. Essa relação entre esses conceitos é palco de disputa como bem pontifica Arroyo (2011), tendo uma hegemonia eurocentrada em detrimento aos povos de outro continente.

Sobre esse eurocentrismo Conceição, afirma que: “as classes dirigentes brasileiras consolidaram uma ideia de nação a ser construído a partir do padrão da cultura branca, judaico-cristão, euro-ocidental” (2012, p. 7).

Quando trabalhamos em uma perspectiva epistemológica da etnomatemática estamos quebrando de certa forma essa hegemonia curricular que evidencia os conhecimentos europeus em detrimento das culturas dos diversos povos que constituem o mundo. Sendo assim poder estabelecer os nexos da geometria espacial conjuntamente com elementos da construção tecnológica dos povos quilombolas é a confirmação que não existe saber maior ou menor, o que deve existir sempre é o respeito aos conhecimentos ancestralmente construído.

Sobre essa não identificação dos estudantes com os conteúdos escolares em detrimento aos da comunidade D’Ambrósio (2008, p.12), traz a perspectiva da etnomatemática afirmando que “dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas matemática.”.

Esses meandros que se perpetuaram ao longo do tempo só nos aguçam para refletirmos como esses conhecimentos podem dar sentido as nossas aulas criando um campo empático dos estudantes para a aprendizagem. Nessa perspectiva de entender essas peculiaridades trazem para a mesa a Educação do Campo que como já citamos é uma das nossas bases teóricas da nossa proposta de trabalho.

O documento da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (Articulação, 2004, p.2):

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

A Educação do Campo que pensa os sujeitos do Campo de maneira autônoma sendo protagonistas das suas ações e problematizando e questionando o modelo de sociedade que homogeneíza as características singulares de cada povo a partir de um molde urbano.

Isso também é valido para a educação que estabelecem padrões pedagógicos uníssonos para toda a rede de ensino desprezando os atributos das comunidades do campo que são matéria prima modeladora de um sistema educacional libertador. Sobre essa questão trazemos a seguinte citação:

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação

brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Arroyo; Caldart; Molina, p. 176, 2004).

O ensino nas escolas do Campo foi e ainda é tratado em uma perspectiva rural que atrela suas ações a partir de um arcabouço homogêneo educacional que não respeita e valoriza as peculiaridades de cada povo do Campo, trazendo concepções prontas sem o reconhecimento e construção a partir desses sujeitos.

Contudo esse comportamento retira do estudante a noção de pertencimento e estimula o êxodo rural e a repetência, todavia esses sujeitos acabam sendo refém de uma lógica perversa de exploração capitalista, ou seja, vendendo sua mão de obra barata nas grandes cidades, sendo explorado de maneira contumaz por esse sistema neoliberal.

Esse também é um dos motivos que nos moveram para dedicarmos nossos esforços para irmos contrários aos métodos pedagógicos comumente trabalhados em sala de aula e entrelaçar o saber matemático dos pescadores e marisqueiras com o saber matemático escolar. Pois, dessa maneira queremos também problematizar o trabalho realizado pela comunidade discutindo e valorizando-o e buscando caminhos de melhorá-lo e desvinculá-lo dessa corrente de exploração do ser humano pelo ser humano se for o caso.

Legalmente a Educação do Campo que em seu artigo 1º, § 1º o decreto 7.352/2010, traz a população quilombola para dentro dessa discussão de outra visão de ensino que respeite as peculiaridades e enfatize as potencialidades de cada população do campo.

Questionamos um círculo de políticas públicas que historicamente relegava a cultura e o trabalho dos povos do Campo a subcategoria dos povos urbanos, ou seja, tratando as questões do campo a partir da realidade urbana descaracterizando qualquer tipo de protagonismo desses povos em qualquer área do conhecimento o que chamamos de urbano centrismo.

Aqui analisaremos principalmente a interação entre a Educação Quilombola e como uma proposta da Educação do Campo como forma de problematizar toda uma estrutura de ensino e aprendizagem. Dentro desse arcabouço queremos primeiramente trazer a noção de ser e pertencer a um quilombo. Santos nos trás a seguinte provocação:

Os quilombos representam uma das estratégias do escravizado para mobilizar-se e organizar-se em prol de sua liberdade. A busca por conceituá-lo envolve discussões que vão desde a origem da palavra até a territorialidade e a identidade quilombola, pois não há uma forma homogênea de se compreender o que seja um quilombo. A imagem

distorcida de que seria este um espaço geograficamente isolado ou um lugar parecido com a África, fechado e que cultua o passado fora construída historicamente e os novos estudos procuram de diferentes formas e visões, demonstrar não apenas as suas inúmeras formações, como também as culturas e organizações sociais e políticas que foram se modificando ao longo dos anos (2016, p. 57).

Percebemos que a Educação do Campo abre esse guarda chuva para as comunidades Quilombolas como bem cita o autor essa forma não homogênea é fundamentação para trilharmos por um processo de ensino aprendizagem que valoriza os discentes e potencializa os aspectos fortes e relevantes das comunidades quilombolas dentre outras.

Segundo Pistrak, “o objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (2011, p.26). Dessa forma, pretendemos mergulhar nessa realidade que está “nos fundos da escola”, e não só no fundo da escola, mas na vida da comunidade que tem no processo de captura do guaiamum uma parte de sua subsistência e sustentação financeira.

Com essa relevância sociocultural e econômica que batemos o martelo juntamente com os estudantes para nos debruçarmos nessa proposta tão sublime. Portanto chamaremos Rosa e Orey (2003, p. 10) e Freire para convalidar essa escolha.

Deve-se olhar para os acontecimentos da vida diária com olhos antropológicos e matemáticos, numa perspectiva etnomatemática, para que se possa ressituar a capacidade de analisar, refletir e julgar dentro dos contextos histórico, social, político e econômico num mundo complexamente globalizado.

Sobre esse comentário Freire relata o seguinte: “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (2010, p. 26).

Essas afirmações nos fazem refletir sobre a questão de estarmos ao lado dos estudantes não somente através só do simbolismo conteudista, mas em outros aspectos emancipadores dos sujeitos do Campo. Contudo visamos que esse relato se reverbere nas práxis dos/as professores/as.

Já concernente ao estudo da geometria espacial vimos à oportunidade de trabalhar um conteúdo que é palco de muitas dúvidas para o alunado. Ratificando essa nossa ideia Lorenzatto coloca que

São inúmeras causas, porém, duas delas estão atuando forte e diretamente em sala de aula: a primeira é que muitos professores não detêm os conhecimentos geométricos necessários para a realização de suas práticas pedagógicas. [...] A segunda causa da

omissão geométrica deve-se à exagerada importância que, entre nós, desempenha o livro didático, quer devido à má formação de nossos professores, quer devido à estafante jornada de trabalho que estão submetidos (Lorenzato, 1995, p. 3).

Quando fizemos uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo colocamos algumas questões referente ao conhecimento de figuras geométricas não planas e questões sobre o cálculo básico de figuras geométricas planas. Sabíamos das dificuldades dos estudantes, frente à pandemia da COVID- 19 e todo o período que esses estudantes ficaram sem ter acesso a qualquer tipo de aula em espaço formal. Todavia a maioria não reconheceu nenhuma figura geométrica espacial e nem conseguiram realizar os cálculos das áreas das figuras geométricas planas.

Essa questão nos inquietou e nos fez repensar alguma estratégia que pudesse minorar essa situação. Destarte tínhamos primeiramente que priorizar a situação da aritmética, pois muitos deles/as não conseguiam realizar também as operações elementares da matemática. Porém sabemos que a geometria também é tão importante quantos outros ramos da matemática, sendo assim temos as seguintes percepções.

A Geometria faz parte de um ramo importante da Matemática, ela é abstrata e visível sendo possível ver seus objetos de estudo presentes em no nosso cotidiano.

A Geometria está presente em nosso dia a dia, e em cada forma da natureza, podem-se encontrar formas geométricas. A todo o momento estamos utilizando conhecimentos geométricos em nossas atividades.

Sendo assim, no ensino de geometria, que segundo Oliva (1981, p. 28) “é uma das áreas mais antigas de estudos e surgiu da necessidade dos povos de medir terras, construir moradias, templos, monumentos, etc”. É essencial para os estudantes desenvolverem suas habilidades de raciocínio lógico e compreensão da vida.

Conforme Miguel (1986, p. 66), “a geometria é tão importante para a humanidade, que é inconcebível não a estudar na escola, pois o mundo em que vivemos é quase espontaneamente geométrico”, dentro dessa afirmação percebemos essa “espontaneidade” na armadilha de capturar o guaiamum e como através desse fazer poderíamos introduzirmos esses conhecimentos tão importante para os/as alunos/as.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trás o ensino da geometria como unidade temática e ratifica sua importância para o desenvolvimento do intelecto dos/as alunos/as.

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode

desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes (Brasil, 2017, p. 269).

Nessa mesma linha de evidenciar a importância desse ramo da matemática Lorenzato afirma o seguinte:

[...] sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem habilidade, dificilmente conseguirão resolver as situações da vida que forem geometrizadas; também não poderão utilizar da Geometria como a fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano. Sem conhecer a Geometria a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática torna-se incompleta (1995, p. 5).

Estamos falando de um seguimento da matemática extremamente importante para diversos aspectos do desenvolvimento. Dentre eles o cognitivo imperativamente necessário para os/as alunos/as que infelizmente vêm sendo historicamente negado no processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Após abordar sobre os aportes teóricos basilares do nosso trabalho vamos agora discorrer como se deu todo o processo de construção da proposta de pesquisa.

METODOLOGIA

Trabalhamos com uma pesquisa qualitativa que Para D'Ambrósio (1996), a essa perspectiva tem diversas nomenclaturas, mas em todas elas o “essencial é o mesmo: a pesquisa é focalizada no indivíduo, com toda sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural”. A abordagem da pesquisa qualitativa envolve muitas características, sobre esses procedimentos Minayo relata que:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2008, p.57).

Metodologicamente essa pesquisa toma corpo a partir das inferências dos estudantes que desde o princípio abraçaram e se viram representados no espectro desse projeto de pesquisa. Contudo alguns caminhos tomados foram importantes nessa encruzilhada, os quais, relataremos e consequentemente delinearemos os marcos metodológicos dessa pesquisa.

Sendo assim, decidimos primeiramente realizar um círculo dialógico inspirado nos círculos de cultura freireanos com o intuito de restabelecermos alguns nexos que não eram apenas epistemológicos, mas de uma pedagogia mais democrática, onde os estudantes pudessem expressar mesmo que a princípio de maneira desproposita suas vivências, seus saberes que de certa forma estão totalmente entrelaçados com os saberes da comunidade e eles/as são a permanência viva desse saber ancestral, dessas tecnologias ancestrais.

Por conseguinte, realizamos a gravação desses bate papos através de um celular Samsung A 12, para captarmos de maneira fidedigna as colocações dos mesmos, ademais bolamos também dentro desse bojo uma entrevista semiestruturada para fazermos no fim do processo, com o objetivo de analisarmos os avanços ou não da temática trabalhada.

É nessa complexidade e interação com o meio ambiente sociocultural que observamos e experimentamos os pontos de completudes das matemáticas ora trabalhadas nas suas simetrias através dos saberes da comunidade, representados principalmente pelos/as alunos/as que iam indicando os caminhos nas encruzilhadas pedagógicas.

Fizemos uma visita ao local de captura do guaiamum chamado Catu, esse nome é por conta de uma fazenda que fica nos arredores do lugar que leva esse nome. Depois dessa visita realizamos uma atividade prática em equipe para trabalharmos os conceitos tanto da geometria espacial tanto dos saberes matemáticos da atividade da captura do guaiamum.

A proposta da atividade em equipe foi à seguinte: dividimos a turma em quatro equipes de 6 componentes cada, tendo as preocupações, que pelo menos cada grupo tivesse ao menos um componente que trabalhasse diretamente nessa tarefa da captura do guaiamum. Outro aspecto foi à distribuição de gênero de maneira equitativa como forma de provocar uma discussão sobre como o conhecimento produzido pelos sujeitos da comunidade quilombola está ligado a esse crivo da questão de gênero. Assim como também o conhecimento escolar passa e/ou passou por essa questão quando existia a separação de escolas masculinas e femininas e quais currículos eram trabalhados para um e para outro.

Pedimos para cada grupo fazerem a construção de uma armadilha de capturar guaiamum utilizando papel ofício e cartolina. Eles/as tiveram que recortar as formas geométricas planas que dariam base para a construção da armadilha que é uma representação espacial observando uma armadilha levada por um aluno que o mesmo confeccionou em casa.

Antes de colar as partes planas para formar a parte não plana, eles/as observaram duas questões que os mesmos disseram achar interessantes, as figuras planas que dão base à figura não plana, ou seja, a sua planificação e as fórmulas de cada figura plana que se acopla para

formar a fórmula principal do volume das não planas. No caso em análise o cilindro que é o formato da armadilha do guaiamum.

Outra atividade que realizamos foi a do a determinação do valor de π , os estudantes não entendiam porque essa letra tem um valor pré-determinado em (3, 14...). Dessa maneira realizamos a seguinte operação pedimos que cada grupo na aula seguinte levasse círculos de tamanho variados.

No dia da aula levamos barbante e uma régua, pedimos que cada equipe medisse a circunferência de cada círculo e anotasse e depois medisse o diâmetro e por fim efetuasse essa divisão do perímetro desse círculo pelo diâmetro. Todas as equipes conseguiram valores próximos a 3,14. Assim pudemos retirar essa dúvida que foi ventilada por alguns/umas alunos/as.

Ademais criamos algumas questões de geometria espacial envolvendo o objeto de captura do guaiamum a partir de questões com outros contextos.

E por fim pedimos que comentasse de maneira aberta o que eles/as acharam da proposta? Enfim deixamos essa parte final aberta, por isso optamos por uma entrevista semi-estruturada.

Nessa perspectiva em deixarmos os/as alunos/as livres para relatar suas percepções sobre o projeto. Dessa forma, buscamos demonstrar que um conteúdo não é melhor do que o outro ou que uma pedagogia de ensino é melhor do que a outra. Queremos sim, sinalizar a importância de trabalharmos em uma linha matemática que parta da realidade dos/as alunos/as, como forma de facilitar o processo de aprendizagem dos mesmos. Essa afirmação, deixaremos para comentar nos resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa parte do projeto queremos demonstrar os (des) caminhos da pesquisa refutando ou confirmado nossa hipótese de como um ensino contextualizado a partir dos conhecimentos matemáticos presentes no processo de captura do guaiamum pode facilitar a aprendizagem da geometria espacial.

Para isso iremos relatar os resultados principalmente da sequência de ensino que delineou as ações do trabalho de pesquisa. Primeiramente aqui vamos comentar sobre nosso círculo de conversa que teve um aspecto muito interessante comentado por um dos alunos sobre a arrumação da sala de maneira circular, “não vai ser aula não”. Ou seja, para alguns alunos/as a ideia de aula pressupõe uma estrutura de sala de aula onde o professor/a esteja à

frente como detentor de todo o saber e ações do processo de ensino aprendizagem. Demonstrando uma estrutura autoritária e centralizadora. Os/as alunos/as ficam perfilados e o/a professor/a fica na frente da turma.

Feita essas considerações iniciais o círculo dialógico a princípio foi um momento em que falamos sobre as dificuldades da turma desde a aritmética até a geometria. Dessa forma ventilamos buscar o entrelaçamento entre a matemática presente no trabalho da captura do guaiamum realizado por muitos alunos/as que no intervalo das aulas sempre iam ao fundo da escola onde existem alguns buracos que vivem os guaiamuns.

A partir dessa vontade os/as alunos/as tornaram-se os protagonistas da discussão detalhando todos os pormenores de como se captura um guaiamum e sobre o dia a dia dos guaiamunzeiros foram sendo colocados e discutidos e problematizados entre eles/as, existindo pontos divergentes, relativo a toda conjuntura da captura do guaiamum. Para Santos “O conhecimento produzido no seio das comunidades negras é um saber que, articulado às contribuições dos que estão de “fora”, pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura” (2016. p. 152).

Concordamos com o autor quando ele trás essa ideia de articulação do conhecimento dos povos quilombola, todavia devemos ficar atentos como articulação é feita, pois na maioria das vezes esses saberes essas tecnologias são afanadas por outras correntes de saberes que não davam os devidos créditos a quem historicamente cunhou aquela proposta. Essa cosmética também desvaloriza esse processo de resignificação da cultura quilombola.

Nesse espectro fomos conhecer uma das áreas de coleta da guaiamum chamada Catu, esse momento foi muito interessante, pois alguns alunos trouxeram as armadilhas de capturar guaiamum e não só as armadilhas, mas faca, facão que segundo eles era importante para a realização do trabalho e também como forma de defesa para o trabalhador, contra possíveis animais, como cobras entre outros.

Com essa situação pedimos ajuda ao porteiro que também é guaiamunzeiro que nos guiou e levou as armas de trabalhos dos alunos e a dele. Ele também nos recomendou juntamente com os alunos/as a usar alguns acessórios de proteção, como, bota e calça. Questionamos a eles se todos usam esses acessórios de proteção eles responderam “nem todos”, começamos a perceber a periculosidade dessa atividade laboral e as dificuldades financeiras de alguns guaiamunzeiros da comunidade em adquirir os equipamentos que possa da segurança à realização da sua atividade.

Fomos andando ao local que fica praticamente a 1,5 quilômetros da escola nesse intervalo conversamos principalmente sobre as características do guaiamum e do processo

anterior e posterior à captura. Sobre essa área podemos observar a seguinte questão com nossa visita em loco, primeiramente os perigos e dificuldade de acessar o local habitado pelos guaiamum “criados”, como disse um dos alunos e segundo o local não é nem mangue nem mata fechada é uma transição como cita o autor e relatada pelos/as alunos/as como área de brejo. Mas uma vez vemos esse extraordinário encontro de saberes. Sobre esse paralelo D’AMBROSIO relata o seguinte:

Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes. Muito semelhante ao que se dá no processo de conversão religiosa (2001, p. 41).

Não queremos que os/as alunos/as neguem essas raízes e sim que eles/as possam trocar aprimorar e acrescentar com respeito à diversidade de saberes materialmente e historicamente produzidos.

Outras questões também foram colocadas sobre o guaiamum como a diferença da fêmea e do macho que eles observam pela parte de baixo exoesqueleto, eles/as também colocaram que se identifica o tamanho dele através das vezes e do diâmetro do buraco, falaram da influência lunar e das estações do ano no para o processo de captura indicando as estações menos chuvosa para a abundância no rito de captura.

Com relação ao horário relataram que as primeiras horas da manhã, é melhor, porém, segundo eles, não existe um horário específico “a gente coloca a armadilha de um dia para o outro e marca o local para não perder”, relato de um aluno. Enfim foram muitas as intervenções dos/as alunos/as durante o transcurso. Aqui colocamos alguns recortes que gravamos e também fotografamos no decorrer da visita com os/as alunos/as.

Na aula do dia seguinte dividimos a turma em equipe e pedimos para que eles desenhasssem a impressão da equipe com relação à área que visitamos e ao processo de captura do guaiamum. Aqui antes de comentarmos os resultados dessa atividade queremos ventilar o potencial interdisciplinar desse trabalho de maneira ampla com pontifica Fazenda: “Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (2011b, p. 80). Assim a autora trás uma definição para além do mero trabalho entre as disciplinas, mas uma interdisciplinaridade que contemple as relações da vida dos sujeitos, resgatando e valorizando os casamentos de saberes.

Os/as alunos/as se interessaram muito com essa atividade de artes e os desenhos ficaram bastante bonitos demonstrando o interesse pela temática com expressa D'Ambrosio (2001, p. 46) “a proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]”.

Essa inserção no mundo dos estudantes através da realidade deles trás certo significado aos conteúdos escolares trabalhados pelos/as professores/as. Gerando mais interesse e participação nas aulas.

Logo após essa atividade realizamos a atividade de construção da armadilha que foi feita em equipe como relatamos anteriormente vamos nos deter nas impressões captadas duas questões nos chamaram a atenção.

Antes de colar as partes planas para formar a parte não plana da armadilha, eles/as observaram o seguinte: as figuras planas que dão base para a construção das figuras não planas, ou seja, a sua planificação e as fórmulas de cada figura plana que se acopla para formar a fórmula principal do volume das não planas. No caso em análise o cilindro que é o formato da armadilha do guaiamum.

Essas descobertas evidenciam a importância do trabalho casado entre a prática e a teoria sobre esse aspecto Freire (2010), relata que ambas precisam caminhar juntas desde a formação dos professores e perdurar por toda sua vida profissional do magistério.

Já sobre a formação dos conceitos geométricos Proença relata que: “o ensino em sala de aula deveria levar em consideração a formação de conceitos geométricos por meio de atividades que permitam que o aluno realize uma aprendizagem com significado.” (2008, p. 31).

Pretendemos com essa atividade dar concretude e significado ao conhecimento geométrico abstrato, não queremos negar a importância do abstrato, porém de forma pedagógica entendemos que essa concretude e elo com a realidade pode ajudar os/as alunos/as na aprendizagem.

Outra atividade que realizamos foi entender por que o valor de π é 3,14 aproximadamente, na verdade demonstramos através da atividade já relatada anteriormente como se chega a esse resultado. Ficamos muito satisfeito com os comentários dos/as alunos/as que através das práticas puderam entender o valor aproximado de π .

A partir dessa percepção trazemos a seguinte afirmação freireana: “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2010, p. 30).

Essa assertiva vai à direção do nosso trabalho que visa valorizar a práxis do processo de ensino e aprendizagem.

Por fim realizamos um novo círculo dialógico e passamos uma entrevista para eles responderem dando suas opiniões sobre o processo e o que eles acharam da proposta de trabalho. Porém queremos relatar algumas respostas que diga de passagem foram parecidas. Eles/as disseram que gostaram muito da atividade e que apesar de terem ainda dificuldade ajudou no entendimento do assunto.

Outros/as relataram a satisfação de conhecer alguns conceitos da geometria que nunca antes tinham visto, essa afirmação ratifica o que Lorenzato (1995), pontifica.

Houve uma maior participação dos/as alunos/as nas atividades, pois eles tentaram entender a partir dos seus conhecimentos como se dava a junção de outros conhecimentos, ou seja, estabeleceram uma relação com o conteúdo estudado e como ele poderia ajudá-lo em um possível processo de atuação na comunidade.

Apesar dos estudantes apresentarem ao fim do processo dúvidas diante da resolução de algumas questões sobre o assunto, percebemos que a participação deles/as foi intensa em todo o processo das atividades propostas.

Essa questão demonstra o potencial que tem esse tipo de trabalho, onde os saberes dos/as alunos/as são colocados nas discussões curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto percebemos que o trabalho envolvendo os saberes matemáticos presente na atividade de captura do guaiamum como facilitador no processo de aprendizagem da geometria espacial sinalizou alguns aspectos interessantes principalmente nos quesitos de interação e aderência da turma com o assunto estudado.

Diante disso o nosso objetivo foi identificar as práticas matemáticas através do processo de captura do guaiamum na comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu, como base para facilitar a aprendizagem da geometria espacial.

Tivemos êxito em utilizar à práxis no processo de aprendizagem, pois os estudantes puderam se ver representados, não só eles, mas o trabalho da comunidade como todo o que potencializou a participação deles de maneira exitosa na resolução das propostas solicitadas durante as aulas.

Descobrimos que ao trabalharmos de maneira contextualizada partindo da realidade dos estudantes e correlacionando com os saberes matemáticos escolar, gera frutos

interessantes na aprendizagem, ou seja, quando aproximamos essas concepções, o entendimento dos conteúdos melhora.

Obviamente que boa parte dos estudantes tem uma dificuldade nos conteúdos da matemática desde a geometria até a aritmética, porém que essas dificuldades possam ser o motor de problematização e transformação do currículo escolar que, via de regra, não trás uma perspectiva reflexiva voltada para o local de inserção dos sujeitos do campo.

Observamos assim que essa pesquisa se alicerçou em um tripé formado pela Educação do Campo, a Etnomatemática e o ensino de geometria espacial, assim pretendemos que nosso trabalho sirva de mote para a criação e execução de diversos outros estudos nos diversos ramos da matemática e que tenha como base essas experiências e vivências riquíssimas das diversas comunidades quilombolas cachoeiranas.

Por fim pretendemos que em um plano futuro esses possíveis trabalhos sobre a matemática das comunidades quilombolas da Bacia do Iguape seja inserida no currículo das escolas quilombolas de Cachoeira/BA, respeitando a diversidade de saberes constitutivos dessas comunidades e que também possamos catalogar essas possíveis produções e realizar oficinas pedagógicas com esse material para os professores da rede de Cachoeira e de outras comunidades quilombolas baianas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; CASTAGNA, Mônica (organizadores). FERNANDES, Bernado M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, 2004.

ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. **Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo 2**. Luziânia, 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/IIConferenciaNacPorUmaEducaoCampo.doc. Acesso em: 20 ago. 2022.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4/11/2010** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017.

CONCEIÇÃO, J.C. A ideia de África: obstáculos para o ensino de História da África no Brasil. **Revista Projeto História**, São Paulo, SP, v. 44, p. 343 – 353 2012.

COSTA, Waldson de Souza. CORTADO DE CHÃO – UMA NARRATIVA SOBRE TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS NA CATA DE CARANGUEJOS NAS LAGOAS SECAS DO PIXAIM. **Revista de Ciências Humanas**, CAETÉ 2019. VI N°1, 27-37.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. Campinas: Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

D'Ambrósio Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática, 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D' AMBROSIO, Ubiratan. O programa etnomatemática: uma síntese. Acta Scientiae. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, n. 1, Canoas, vol. 10, p. 7-16, jan./jun. 2008.

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. **Etnomatemática** – novos desafios teóricos e pedagógicos/Maria Cecília de Castello Branco Fantinato (org.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.); GODOY, Herminia Prado (coordenadora técnica) **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MATTOS, P. L. C. L. de. (2005). A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista De Administração Pública**, 39(4), 823a848. Recuperado de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6789>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DA BAHIA – SR-05 **Relatório Antropológico Quilombo de São Francisco do Paraguaçu**. Salvador/ BA, 2007.

OLIVA, W.M. Geometria não euclidiana. **Revista do professor de matemática**. SBM, n.2,1981. p. 28-31.

PROENÇA, M. C. Um estudo exploratório sobre a formação conceitual em geometria de alunos do ensino médio. 2008. 200 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90947>.

ROSA, M.; OREY, D. C. Vinho e queijo: etnomatemática e modelagem! **BOLEMA**, Rio Claro, v. 16, n. 20, p. 1-16, 2003.

SILVEIRA, Pedro Castelo Branco; BUTI, Rafael Palermo. A vida e a morte dos guaiamuns: antropologia nos limites dos manguezais, **Anuário Antropológico**, v.45 n.1 | 2020.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL E A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO NA PERSPECTIVA DE ROMPER PARADIGMAS E FORTALECER A LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Valnei Cardoso de Jesus¹
Terciana Vidal Moura²

RESUMO.

Este trabalho apresenta reflexões sobre o papel e a formação do/a educador/a do Campo na perspectiva da transgressão e da luta contra-hegemônica no contexto da educação escolar. Tem como objetivo refletir acerca da prática docente e da formação continuada enquanto potencial de transformação social e política. Defendemos que o processo formativo é extremamente importante para o (a) educador (a) do campo, o qual precisa ser um intelectual orgânico no processo formativo dos diversos povos do campo, participando ativamente dos movimentos sociais, das lutas por políticas públicas, ensinando e aprendendo coletivamente com a diversidade campesina, bem como (re) conhecer a sua realidade concreta e, sobretudo, defender e fortalecer as lutas pelos direitos sociais e humanos dos povos do campo, engajando-se cultural e politicamente para transgredir a hegemonia imposta pelo sistema. Os procedimentos metodológicos que orientam este trabalho consistem em pesquisa bibliográfica, baseada em leituras e análises textuais. Constata-se que os (as) educadores (as), de modo geral, não discutem as questões do campo vinculadas ao processo de escolarização nem se engajam efetivamente para transgredir o paradigma urbano. A realidade atual nos faz refletir que os encontros formativos contribuem não só para a prática docente, mas também para o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, fortalecendo a luta coletiva, os processos de engajamento social e de transgressão àquilo que nos exclui das políticas educativas e públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do Campo. Formação Continuada. Transgressão.

¹ Mestrando em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/PPGEDUCAMPO. E-mail: valneicardoso1@gmail.com

² Professora Doutora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/PPGEDUCAMPO. E-mail: tercianavidal@ufrb.edu.br

REFLECTIONS ON THE ROLE AND TRAINING OF EDUCATOR IN THE RURAL AREA IN PERSPECTIVE OF TO BREAK PARADIGMS AND STRENGTHEN THE COUNTER-HEGEMONIC STRUGGLE

ABSTRACT.

This work presents reflections on the role and training of rural educators from the perspective of transgression and counter-hegemonic struggle in the context of school education. Its aim is to reflect on teaching practice and continuing education as a potential for social and political transformation. We argue that the training process is of the utmost importance for the rural educator, who needs to be an organic intellectual in the training process of the various rural people, actively participating in social movements, in the struggles for public policies, teaching and learning collectively with rural diversity, as well as (re)getting to know their concrete reality and, above all, defending and strengthening the struggles for the social and human rights of rural peoples, engaging culturally and politically to transgress the hegemony imposed by the system. The methodological procedures that guide this work consist of bibliographical research, based on readings and textual analysis. It can be seen that educators, in general, do not discuss rural issues linked to the schooling process nor do they effectively engage in transgressing the urban paradigm. The reality of the situation makes us think that the training meetings contribute not only to teaching practice, but also to the schools' Political Pedagogical Project (PPP), strengthening the collective struggle, the processes of social engagement and transgression against what excludes us from educational and public policies.

Keywords: Rural Education. Rural Schools. Continuing Education. Transgression.

INTRODUÇÃO

A formulação de políticas educativas e públicas geralmente é voltada para o paradigma urbano, excluindo o campo e a diversidade de seus povos das agendas do Estado. Entretanto, é necessário continuar lutando por uma educação emancipatória que possibilite aos sujeitos a liberdade para agir coletivamente e transformar a realidade, a partir dos princípios da Educação do Campo.

Os princípios da Educação do Campo fomentam e possibilitam uma luta na garantia de direitos sociais e humanos, uma vez que estão atrelados à concepção de humanização dos sujeitos. Esses princípios são: Trabalho como princípio educativo/trabalho coletivo; Luta Social – luta anticapitalista; Organização coletiva; Valorização do campo, do trabalho camponês e de seus saberes/conhecimentos; Acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade; Formação omnilateral; Autoorganização/Gestão democrática; Relação Escola-Comunidade.

Para Verdério (2018), a compreensão do conceito de campesinato no Brasil, identificam-se determinações econômicas, sociais, culturais e políticas que têm delineado e

consolidado esse conceito, bem como as formas de sua utilização, dentre estas determinações estão: diversidade identitária; organização produtiva baseada na pluriatividade; relação de interdependência com as condições ambientais em que se insere; condição de resistência voluntária e/ou involuntária; condição de confronto; capacidade de organização e luta; terra como meio de trabalho e de produção de vida, como bem natural, com valor de uso em detrimento ao seu valor de troca; forma e divisão do trabalho apoiadas fundamentalmente na força de trabalho familiar.

Assegurar esses princípios e fortalecer a luta do campesinato é uma tarefa que nos exige muitos esforços e coletividade para romper com os estereótipos associados ao campo como atraso, miséria e inferioridade. Nesse sentido, Caldart (2008) afirma que:

[...] *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! De considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância... (Caldart, 2008, p. 75, grifos dos autores).

Alencar (2010) afirma que a educação, enquanto processo de escolarização, não deve se distanciar de alguns objetivos como: 1) integrar a escolarização à qualificação profissional e social; 2) integrar os conhecimentos científicos (saberes escolares) ao conhecimento da realidade (contexto social local e global) e ao conhecimento anterior do aluno (saberes ligados à experiência de vida do educando); e 3) formar a identidade da população do campo como sujeito articulado a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 28, estabelece que: “na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Entretanto, não há de fato a garantia dessas especificidades nos estabelecimentos de ensino no campo; ao contrário, ver-se uma educação injusta, inadequada e precária direcionada às comunidades camponesas; o que não contribui para a formação política e humanitária dos coletivos.

((Vale destacar que no mesmo artigo, constam os seguintes direitos: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona

rural; II) organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e III) adequação à natureza do trabalho na zona rural. Embora o texto legal considere as finalidades da Educação do Campo, a metodologia e conteúdos específicos, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes, não tem dado a devida importância aos contextos sociais, políticos e culturais do campesinato.

A LDB estabelece adaptações e adequação às especificidades da vida no campo, considerando a realidade concreta dos alunos, porém na prática, não há efetividade e cumprimento da Lei.

O Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA discorre sobre a formação de professores para a educação do campo, conforme descrito a seguir:

Art.4o A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: IV-acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; Art.5o A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1o Poderão ser adotadas metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. §3o As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 7.352 de 2010).

Na verdade, a garantia de formação continuada para o campo não tem se cumprido no estado brasileiro, visto que não existe efetiva intensificação de políticas públicas para a formação de profissionais específicos, fato que tem comprometido muito a qualidade

educacional.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL E A FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A DO CAMPO

Segundo Freire (2005), a educação é um ato político e libertador, que colabora na formação de sujeitos capazes de pensar por si, de serem protagonistas de suas histórias de vida, conscientes e capazes de transformar sua realidade. Desse modo, “quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la, e o seu trabalho pode criar um mundo próprio” (Freire, 2005, p. 30).

O papel do (a) educador (a) do campo perpassa os muros da escola, pois ele/ela precisa compreender o contexto político-histórico e sociocultural dos sujeitos camponeses, de modo que o processo educativo tenha objetivos que contemplem as lutas históricas e contínuas dos povos do campo, bem como valorizem os movimentos sociais, como o MST e outros, fundamentais na luta pelo acesso e permanência dos sujeitos do campo à educação escolar.

Os princípios da educação do campo, explícitos pelo GPT, são os seguintes: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo (Souza, 2008, p.1089).

Segundo Caldart (2002), não há como se constituir educador do campo sem reconhecer o campo como lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios, isto é, o educador do campo precisa olhar para o campo como lugar de sujeitos sociais constituídos de cultura, história, lutas comuns e específicas. Logo, um (a) educador (a) não pode atuar apenas no campo da educação, visto que a realidade exige uma participação ativa nas lutas pela transformação das condições sociais desumanizadoras. Por isso, é necessário lutar na coletividade, problematizar o projeto de educação capitalista e fortalecer a luta contra-hegemônica, pois;

A maioria dos professores não tem vínculos orgânicos com o MST e que estes não se orientam unicamente pela política oficial na conduta da aula. Eles se esforçam para organizar um processo pedagógico em que os conteúdos

escolares oficiais sejam registrados, mas que, também, os conteúdos do mundo da vida dos alunos sejam considerados. Para isso, os professores procuram conhecer as famílias e as atividades econômicas predominantes na localidade, de forma a ter elementos para o planejamento das aulas. A prática pedagógica torna-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento da formação inicial do professor, como é o caso da característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe (Souza, 2008, p.1103).

Caldart (2002) destaca dez pontos de reflexão sobre o papel do educador dos povos do campo, a saber: 1) reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos; 2) ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; 3) compreender e trabalhar as grandes matrizes da formação dos sujeitos do campo; 4) participar das lutas sociais dos povos do campo; 5) lutar por políticas públicas que afirmem o direito dos povos do campo à educação; 6) provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo; 7) aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; 8) aprender dos movimentos que formam os novos sujeitos sociais do campo; 9) ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo; e 10) deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação.

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos (Arroyo, 2007, p.162).

A partir dessa reflexão, percebe-se que o (a) educador (a) do campo precisa ser um sujeito participativo no processo de formação dos diversos povos do campo, participando ativamente dos movimentos sociais, das lutas por políticas públicas, ensinando e aprendendo coletivamente com a diversidade campestre, bem como (re) conhecer sua realidade concreta e, sobretudo, defender e fortalecer as lutas por direitos sociais e humanos dos povos do campo.

Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos. Os piores índices de escolarização se dão nos “outros”, nos coletivos do campo, indígenas, pobres trabalhadores, negros (Arroyo, 2007, p.161).

Entretanto, é de suma importância lutar também por formação continuada dos/as educadores/as do campo, pois lhes possibilita compreender a realidade concreta dos sujeitos, a partir da reflexão sobre concepções e práticas de ensino que atendam às necessidades no tocante ao modo de vida da comunidade rural, reafirmando e valorizando a complexidade do campo enquanto espaço de lutas, conquistas, transgressões e resistências. Segundo Ferreira (2006, p. 19-20):

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana (Ferreira, 2006, p.19-20).

De acordo com Christov (1996, 44), a formação continuada é necessária para “atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças”. Nessa perspectiva, esse processo formativo é como mecanismos para qualificar e aprimorar a prática pedagógica no contexto em que ela está inserida, contribuindo com a aprendizagem significativa dos estudantes, visto que o conhecimento não é estático, mas pelo contrário, é dinâmico e se desenvolve de acordo com as transformações da sociedade.

Considerando o papel do (a) educador (a) do campo no que tange à sua formação, podemos destacar alguns elementos importantes, a saber: i) o (a) educador (a) do campo precisa compreender a historicidade e os desafios atuais sobre a questão agrária, a qual é indispensável para refletir e entender a educação do campo enquanto direito social e humano, sobretudo a partir do direito a terra; II) o(a) educador(a) do campo deve entender a intencionalidade política e pedagógica em sua prática, interpretando a educação do campo desde a sua origem, que nasce no bojo das lutas sociais, da luta pela terra, da luta por políticas públicas, das lutas por condições objetivas garantidas, visando ao processo de formação humana plena; iii) o(a) educador(a) do campo precisa compreender que existe uma diversidade de povos do campo, mas que também forma uma unidade, uma identidade comum, visto que a luta pelos direitos sociais e humanos é a mesma; iv) também é importante que o(a) educador(a) do campo compreenda a tríade: campo-política pública-educação, a fim de contextualizar a educação do campo às práticas sociais do campesinato a partir das lutas por políticas públicas; v) além disso,

o(a) educador(a) do campo deve considerar o trabalho como princípio educativo, buscar a unidade entre teoria e prática, a relação entre forma e conteúdo, desenvolver uma práxis criativa e revolucionária, com objetivo de promover e fortalecer o sentido político da educação.

TRANSGREDIR PARA TRANSFORMAR

É possível transgredir o modelo seriado urbano materializado de forma precarizada a partir de dois elementos importantes: a autonomia pedagógica e a resistência ao projeto de regulação e racionalização do trabalho pedagógico, intencionalmente fortalecido pela lógica da seriação. Ao transgredir o projeto hegemônico (o qual é excludente!), os professores se tornam sujeitos e autores do seu fazer pedagógico e assumem a posição de intelectuais orgânicos no processo de formação dos sujeitos, fortalecendo potenciais existentes nas classes multisseriadas. Segundo Moura e Santa (2011), mesmo em um contexto desfavorável, os professores de classes multisseriadas conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie. Desse modo, esses profissionais potencializam a materialidade das classes multisseriadas no campo na medida em que são reflexivos pesquisadores da própria prática, autônomos e criativos, contribuindo para desmitificar estereótipos de que os alunos do multisseriamento “não aprendem”. Sabe-se que isso é uma inverdade, já contestada pela teoria e a prática daqueles/as que pesquisam e vivenciam os saberes e as experiências construídos dentro e fora das salas de aula.

O fato é que os problemas das escolas do campo (infraestrutura, falta de energia, saneamento, currículo, formação, materiais didáticos (só para citar alguns)) são “camuflados”, com objetivo de culpabilizar as classes multisseriadas como sendo o problema dessas escolas. Entretanto, a realidade do multisseriamento, na perspectiva da Educação do Campo, além de ser uma política contra hegemônica que evita o fechamento das escolas do campo, é também uma forma de organização pedagógica específica que assume a identidade da escola, bem como assegura a garantia da qualidade do ensino/aprendizagem a partir de diversas estratégias didáticas.

Nesse sentido, é importante compreender e assumir o posicionamento de que as classes multisseriadas fomentam potenciais políticos e pedagógicos e que, mesmo com as explícitas mazelas, os professores (aqueles que superamos limites das políticas de regulação)

conseguem romper a lógica tecnicista neoliberal e contribuir para um processo de formação de caráter humanizador, emancipatório e democrático efetivamente atrelado à realidade objetiva dos sujeitos.

Por outro lado, essa transgressão pode ser construída a partir do fazer político-pedagógico, da autonomia pedagógica, da reflexão teórico-prática, da luta pela escola de direito, da formação docente, do posicionamento enquanto atores sociais, etc., numa perspectiva defendida pela Educação do Campo.

Assim, é de extrema importância transgredir o projeto hegemônico difundido pelas políticas oficiais nacionais – o qual apresenta incoerências à realidade concreta da diversidade camponesa, sobretudo das classes multisseriadas, – com intuito de fortalecer práticas e discursos outros pela construção de uma educação no/do campo que seja democrática, inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os (as) educadores (as) geralmente não discutem as questões do campo vinculadas ao processo de escolarização, bem como ainda não se engajam efetivamente com o intuito de transgredir o paradigma urbano. É sabido que os processos formativos continuados contribuem não só com a prática docente, mas também com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, fortalecendo a luta coletiva, os processos de engajamento social e de transgressão àquilo que nos exclui das políticas educativas e públicas.

Nesse sentido, o (a) educador (a) do campo precisa, de fato, se engajar no processo de formação dos povos do campo, lutando contra: a burguesia, o projeto de educação capitalista, as injustiças sociais, as condições desumanizadoras, o retrocesso dos direitos conquistados. Enfim, lutar bravamente contra qualquer projeto que atinja os direitos humanos e sociais dos diversos povos do campo.

Portando, é preciso lutar e continuar lutando pela garantia de políticas públicas. Lutar e continuar lutando por uma educação humanizadora e emancipatória para os sujeitos do campo, que seja transgressora de qualquer padronização imposta, a fim de potencializar e defender a diversidade camponesa e as minorias (LGBTQIAPN+, negros, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas com deficiência (PCDs), entre outros grupos sociais.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. do Campo, 2003. 48p.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças rompendo paradigmas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007. (Coleção Caderno SECAD; v. 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.
- BRASIL. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: *Caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação.
- CALDART, Roseli S. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).
- CALDART, Roseli; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli; PEREIRA, I. B.; ALETEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Universidade de Londrina, 2009. Disponível em:
http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo_comoral2.pdf.
 Acesso em: 16/07/2023.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

HADDAD, Sérgio. Educação, direitos humanos e política. Texto publicado no jornal “**O Povo**”. Fortaleza, Ceará. 15/fev/2003.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VERDÉRIO, A. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo**: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010-2014). 362f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

VIGHI, C. S. B. **Formação docente**: a educação do Campo em foco. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 115-132, ago./dez. Autêntica, 2022.

PERSPECTIVAS DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA: (IN) INTELIGIBILIDADES SOBRE RAÇA, GÊNERO E COLONIALIDADE.

Priscila Gomes Dornelles Avelino²⁴

Maria Cecília de Paula Silva²⁵

[...] a gente se perde nos referenciais teóricos do colonialista ao invés de analisar os nossos referenciais históricos (Santos, 2022, p.28).

Embeber-se dos sentidos políticos acionados por Antonio Bispo dos Santos (2022) ao situar como operamos com diferentes táticas da colonização na atualidade, nos provoca e nos convida a compreender e a problematizar o que se expressa como conhecimento científico produzido, fundamentalmente, na formação inicial de professores de Educação Física considerando a experiência do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB. Assim, ao analisarmos os trabalhos de conclusão de curso²⁶ e seus objetos investigativos podemos compreender em que medida os objetos de pesquisa e a composição teórica elaborada evidenciam os saberes e os legados comunitários e afro-brasileiros marcados pelo protagonismo feminino de modo a posicioná-los como referenciais históricos, comunitários, epistemológicos em contribuição com a descolonização dos currículos (Gomes, 2019).

Deste modo, neste momento, evidenciamos como os objetos de pesquisa elaborados pelos/pelas egressos/as evidenciam: a) uma trama teórico-política e pedagógica com raça, gênero e/ou colonialidade; b) relacionam e extratificam o que conta como conhecimento, marcado por raça e gênero, na contribuição social do curso para a produção científica e para a formação inicial de professores/as; c) afirmam saberes de matrizes africanas na compreensão da cultura corporal - objeto de ensino da Educação Física.

²⁴ Professora Associada do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1897-2436> Contato: prisciladornelles@ufrb.edu.br

²⁵ Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Cultura Corpora, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/CNPq) da Universidade Federal da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3506-8510> Contato: ceciliadepaula.ufba@gmail.com

²⁶ Evidenciamos limites visto que este texto não analisa a posicionalidade dos/das autores/as egressos/as em sua experiência subjetiva racializada no protagonismo da produção do conhecimento em Educação Física com os seus trabalhos de conclusão de curso, o que poderia evidenciar a dimensão autoral e intelectual de mulheres negras, de modo prioritário, e de homens negros. Esta é uma proposição para trabalhos futuros.

Para isso, assumimos uma inspiração descolonial, a partir da produção de intelectuais negras e negros no contexto brasileiro e, ainda, considerando as proposições de Franz Fanon (1968) ao situar a descolonização como uma ação oposicional ao colonialismo - como sistema institucional que visa à dominação de um povo. As considerações deste autor nos provocam a pensarmos como a educação vivida e forjada nos espaços institucionais como formação inicial de professores/as pode funcionar para a atuação docente como intelectual colonizado/a. Assim, assumimos a descolonização como perspectiva em articulação com raça e gênero de modo a questionar um dos pilares da formação inicial de professores/as de Educação Física que é a formação em pesquisa, a qual, junto com o ensino e a extensão, funciona como tripé orientador da organização curricular dos cursos nas instituições de ensino superior públicas no contexto brasileiro.

Segundo José Jorge Carvalho (2019), o movimento de descolonização no campo da educação no Brasil se constituiu/deve se constituir a partir das políticas afirmativas fruto da luta do Movimento Negro no campo da educação, como a política de cotas e a entrada de estudantes e docentes negros/as e indígenas nas instituições de ensino superior como sujeitos de produção de conhecimento; bem como a partir de um segundo movimento de problematização dos currículos e das suas epistemologias. Seguindo esta segunda provocação, localizo as palavras de Nilma Lino Gomes para introduzir uma perspectiva acionada neste texto que evidencia a relação entre educação e descolonização constituída a partir de “uma perspectiva negra decolonial brasileira” (Gomes, 2019, p.223).

Isso se articula com as convocações de Antonio Bispo dos Santos (2015) sobre as ações das comunidades tradicionais e quilombolas que já exercem uma contra colonização produzida na experiência com os pés e os rastros vividos nesta terra pindorâmica, o que deve ser referenciado no pensamento social brasileiro e nas disputas que o autor conceitua como contra colonizar em relação ao que conta como conhecimento na modernidade. Para este autor, escutar a perspectiva das comunidades tradicionais e a produção do conhecimento nestes contextos a partir da oralidade e do protagonismo das lideranças e dos/das mestres/as dos saberes se constitui como uma estratégia de contra colonizar a educação. Assim, escutamos estas provocações e seguimos perspectivando a educação como uma ação para erguer existências, como política de vida, de “coragem para sair de uma atitude de negação da vida para o compromisso com a vida” (Krenak, 2020, p.24). Na esteira deste pensamento de uma educação para a vida, Mam’etu Kafurengá -

Maria Balbina dos Santos (2019) referencia os modos educativos da Pedagogia do Terreiro para falar que:

A diversidade do nosso povo traz para a Pedagogia do Terreiro o desafio de gerar formação para as pessoas que são vitimadas pela exclusão social, pelo racismo, pelo sexismo e que, muitas vezes, não encontram identidade com outras metodologias e pedagogias que negam as suas experiências e as separa e segrega. [...] O terreiro é lugar de formação política e empoderamento deste povo por suas próprias vidas serem importantes para uma educação culturalmente múltipla e afirmativa (Santos, 2019, p.49).

Assumir uma educação para a vida é também compreender que a vida se constrói pela educação, pois Nilma Lino Gomes (2019) nos alerta que o currículo sempre funcionou como engrenagem, como ferramenta política potente, uma tecnologia necropolítica (MBEMBE, 2016), pois “um dos métodos mais engenhosos desse grande sistema de dominação aniquilar o outro é pela produção de esquecimento” (Rufino, 2021, p.16).

Para Nilma Lino Gomes (2019), a descolonização dos currículos possibilitará a efetiva contribuição da educação para a construção de uma sociedade democrática em função da sua tomada de posição na luta antirracista. Pois, é impossível tratar de descolonização sem evidenciar as estruturas sociais do racismo. Assim, para a autora,

Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (Gomes, 2019, p.231).

Nesse sentido, a frente de ação descolonial da formação de professores/as em Educação Física não pode prescindir da raça como uma categoria fundante e fundamental no plano epistêmico-político-pedagógico para conseguir tanto problematizar as aprendizagens do esquecer-se dos legados negros e indígenas no que conta como produção de conhecimento, de política, de repertório cultural brasileiro, como para afirmá-los nas referências orientadoras e constituidoras da cultura corporal - objeto de ensino da Educação Física escolar. Deste modo, ao afirmar que “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras” (Gomes, 2019, p.225), compreende-se que não é possível, no contexto brasileiro e baiano, acionar uma perspectiva

contra colonizadora sem evidenciar o racismo como modo de funcionamento operante na sociedade brasileira e no campo da educação.

Antônio Bispo dos Santos (2015) afirma que contracolônizar é visibilizar as resistências concretas, as quais foram e são vividas pelas comunidades nos seus modos de organização, de produção de saberes, de manifestações culturais, as quais são ancestrais. E, assim, na ginga, no plantio, na labuta, na dança com este conceito, o mestre Nego Bispo nos convoca a escutar e aprender com o legado dos povos e comunidades tradicionais afropindorâmicos no território brasileiro para pensar na sua contribuição para a produção do pensamento social brasileiro. E, com ele também, visibilizar os seus protagonismos na elaboração e na estruturação curricular de saberes articulados com perspectivas de biointeração, de bases pluristas do pensamento e de exercício da religiosidade (em distinção ao modelo monoteísta cristão), bem como com das afirmações da territorialidade e da autonomia dos povos. Nas palavras do mestre, “vamos compreender como contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2015, p.48).

Assim, ter dois ouvidos para escutar os saberes comunitários e se posicionar de modo a buscar contra colonizar a formação de professores é considerar raça e gênero como categorias constituídas pelo colonialismo nos territórios colonizados, visibilizá-las em suas constituições e em seus efeitos. Significa problematizá-las, romper com as referências racistas e sexistas e mobilizar ação política afirmativa dos legados dos femininos negros e africanos, por exemplo, na referência da organização política dos modos de resistência e reexistência do povo e dos aquilombamentos no campo brasileiro. É, em alguma medida, agendar para a formação de professores/as,

Atos paridos nos vazios daquilo que se arroga único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. [...]. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com vida a um sistema de mortandade (Rufino, 2021, p.4).

Para isso, na composição de vida na formação de professores em Educação Física, marcada por um rastro de produção de conhecimento definidora do objeto de ensino, apenas, dentro de referentes embranquecidos e eurocentrados, torna-se necessário desaprender “o cânone” e questionar o seu privilégio a partir de uma história colonizadora, racista e sexista

constituidora da atualidade e do impensável fora do binário moderno definidor do que conta como conhecimento. Nesta linha propositiva, interessa girar de modo contra colonizador, considerando que “a história verdadeira, os europeus não contaram. Estão, até hoje, não falando a verdade. Só quem sabe a nossa história somos nós” (Ribeiro, 2021, p.25).

A modernidade, suas instituições e legados científicos e culturais estão marcados por este plano epistêmico-político embranquecido configurado a partir da violência e do genocídio. Esta modernidade com tecnologias necropolíticas que funcionam também na invisibilização dos saberes, das práticas, dos legados, de uma ancestralidade afro-indígena brasileira definidora dos corpos e, assim, influente nas composições de uma cultura corporal ancestral.

Sobre os modos de desaprender, Luiz Rufino orienta que:

A desaprendizagem, nesse caso, é uma ação tática que desautoriza o ser e saber que se quer único. Desaprender do cânone é um passa pé na política que investiu massivamente na captura de sentidos, linguagens, memórias e dignidade existências, produzindo o esquecimento da diversidade de vivências para fazer vigorar um modelo único de ser e saber (2021, p.15).

Desaprender é questionar as aprendizagens do esquecer compostas nas instituições e no campo científico por elas produzido, evidenciando que a produção silenciosa do objeto de conhecimento da Educação Física a expensas dos legados coletivos e comunitários negros e indígenas se constitui como um dos modos de dominação exercidos pela branquitude. Desaprender também é questionar a sua ação política nesta trama moderna, marcada pelo exercício cotidiano da colonialidade, do racismo e do heterossexismo. Desaprender é duvidar do que é posto porque não encontramos as comunidades tradicionais de modo contundente participando da definição dos currículos, considerando que a formação acadêmico-profissional no ensino superior público se propõe, para além da formação específica, para a composição de agendas de mudança social. Desaprender porque não é possível cultura corporal brasileira sem pensar o legado do povo negro e indígena.

Desaprender também exige posição política e educativa, pois “a colonização não se faz sem que haja um plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submissão” (RUFINO, 2021, p.16). Desaprender não se furta de questionar os esquecimentos,

apontando-os como produção política não neutra, embranquecida e racista, tencionando o lugar da academia na produção da vida, mas também implicando o seu curso com um papel social antirracista, não heterossexista e contra colonizador.

As provocações dos autores/as e mestres/as dos saberes negros/as e indígenas apontam que precisamos desaprender o cânone, as referências monolíticas, que se colocam como “a” história, porque esta história no singular, como nos convoca a pensar Cida Bento (2022) sobre a produção da branquitude como lugar de dominação, sempre narra e narrou à escravização e as violências vividas, o sofrimento, a retirada dos povos africanos bantus, iorubás, malês e outros das suas terras e a morte nas travessias atlânticas, mas deixou de evidenciar o desejo de poder, de dominação, de violência dos escravizadores, dos colonizadores e suas táticas epistemológicas e políticas de silêncio perpétuo sobre o seu lugar de dominação.

Isto significa que o pacto narcísico da branquitude funciona nos currículos a partir do silêncio sobre os processos de destruição e o lugar de conforto dos “iguais” brancos e com a consequente manutenção dos seus privilégios constituídos historicamente. Assim, ensaio aqui um diálogo com a Educação Física e a formação de professores em Educação Física como tábua de labuta contra o cinismo e a branquitude como sistema de dominação também intelectual para operar com as produções de autores/as negros/as e indígenas, bem como de mestres e mestras dos saberes de povos e comunidades tradicionais brasileiros para forjar outros caminhos epistêmicos, políticos e pedagógicos para a formação inicial de professores no contexto do interior baiano.

Assim, é evidente que precisamos aprender com os povos e suas práticas educativas comunitárias. Precisamos aprender com a Pedagogia do Terreiro sobre suas perspectivas onde “os conhecimentos são coletivamente construídos”; “a tradição é oral”; “o povo de Nkisi desenvolve sua memória biocultural como forma de respeito aos seres vivos do planeta e à vida em geral”; “o processo de ensino-aprendizagem se dá em todos os espaços do terreiro, pois todos eles são educativos”; “o processo de ensino-aprendizagem tem como dever colocar o povo oprimido como sujeitos de sua própria história” (Santos, 2019, p.51-52). A organização dos saberes comunitários está dada e funciona e, para isso, a academia que precisa ter ouvidos menos racistas e heterossexistas para escutar. No contexto do campo brasileiro, que é um campo negro e indígena, se constituem práticas educativas comunitárias de rezadeiras, de benzedadeiras, de mestres e mestras zeladores/as de saberes comunitários que permitiram a resistência, as práticas de saúde, a organização política, o legado e a vida das comunidades.

O que fica para a formação de professores/as em Educação Física? Orientarmos a assunção dos conteúdos da cultura corporal e a construção da sua especificidade no campo da produção de conhecimento a partir da experiência constituída pelos povos e comunidades tradicionais negro e indígenas brasileiros. Estes referentes culturais historicamente sistematizados em planos políticos, epistêmicos e culturais comunitários devem ser acionados na formação de professores/as, pois é racista imaginarmos que conseguimos trabalhar com dança contemporânea ou dança clássica nos cursos de formação inicial, em disciplinas obrigatórias, por vezes, mas não acionamos a dança na sua especificidade das comunidades afro-brasileiras e de terreiro reconhecendo-a como parte inalienável destas comunidades. Não há comunidade de terreiro sem a dança, mas há universidade, formação de professores/as e o ensino da dança como elemento da cultura corporal sem os saberes e os referentes corporais da dança produzidos pelos legados africanos e indígenas no Brasil.

Nesse sentido, compondo esta prática implicada com os protagonismos femininos negros e indígenas da região onde a UFRB está inserida e, ainda, considerando que a maioria da comunidade acadêmica estudantil do Centro de Formação de Professores, campus Amargosa, é identificada como negra e feminina, é necessário seguirmos uma proposta formativa com a prática da descolonização dos saberes e do currículo do curso, conforme as provocações de José Jorge de Carvalho (2019) expostas no início desta seção.

Em alguma medida, a postura ou posição “naturalmente” transformadora da universidade é posta em rasura ao analisarmos a sua atuação na esteira do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2021), especialmente, na produção de conhecimento e, em articulação, na produção de posições de identidade profissionais e de atuação social a expensas da raça, do gênero e da colonialidade.

Nesta linha, o licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente em ambientes educacionais e demais espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área que tem como objeto de estudo a cultura corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, do lazer, da saúde, dentre outras. A finalidade é possibilitar o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo (a) cidadão (ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (UFRB, 2011, p.3).

Evidentemente que as referências de patrimônio histórico da humanidade, na tradição histórica de produção acadêmica em Educação Física e considerando a produção acumulada que tem como objeto a cultura corporal na Educação Física, neste período de produção do PPC do curso, ano de 2011, não tinham como prioridade (e não sei se tem) os modos de produção de conhecimento sobre cultura corporal nds povos e comunidades tradicionais e seus modos de resistência, afirmação, defesa do território e biointeração sistematizados.

A identidade com a docência da formação de professores/as trabalhada ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física e, principalmente, considerando os componentes de iniciação à docência como os estágios curriculares em Educação Física, já citados previamente, carecem de consultar, de questionar e de problematizar: qual o compromisso social-político-cultural da UFRB na região do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo? Qual a contribuição do curso para a atuação institucional em prol deste compromisso? Quais as posições de identidade nas quais se baseia esta formação de professores/as para a composição de perspectivas de atuação profissional de modo engajado com os problemas sociais, políticos, culturais e profissionais fincados na região?

Desse modo, propor o curso de Licenciatura em Educação Física reforça o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores, em particular, a formação e atuação do professor de Educação Física; bem como o compromisso sócio-político-cultural da UFRB em Amargosa, Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia (UFRB, 2011, p.2).

Ao analisar as tendências formativas em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e Cultura de Matrizes Africanas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física, a autora Josiane Clímaco posiciona que “para além das leis, implica na eficácia de definirmos como necessidade política o ensino da ERER e a Cultura de Matriz Africana, realizarmos um esforço intelectual em contraposição ao currículo que vigora a memória social da classe dominante” (2022, p. 101). Em um investimento analítico sobre o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB, a autora argumenta que:

A contradição se expressa em invisibilizar termos como antirracismo, sexismo e outros problemas sociais. Problematizando a generalização para quem forma, onde cada um entende o que defende. Apontamos que existe uma disputa em questão: a formação de professores ao defender uma concepção humana, o antirracismo e o anticapitalismo, que possui a demanda de instrumentalizar estes/as e demais profissionais da educação para combater o racismo,

problematizando suas causas, superando discursos que geralmente estão pautados no mito da democracia racial ou em convicções religiosas e/ou morais. Uma formação com bases generalistas deixa à margem o conhecimento científico em questão. Portanto, explicar, dimensionar, criar condições e adotar princípios para uma formação antirracista é indispensável na atualidade em prol da equidade na sociedade. É antagonizar uma educação ancorada na meritocracia e na perpetuação das desigualdades (Clímaco, 2022, p.103).

A perspectiva tratada nesta produção é a de considerar que “o diálogo sobre a identidade e a formação de educadores” pelo curso não se constituam a partir de uma referência generalista, esvaziada de compreensões do racismo no entrecruzamento com a colonialidade e o capitalismo, sem dimensionar a ancestralidade e marcada pela hegemonia branca. Assim, tanto o perfil da comunidade acadêmica, como as composições identitárias culturais e sociais dos povos do campo negros e indígenas que compõem o Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia devem ser matrizes ontológicas, epistemológicas e políticas para pensar a formação inicial em Educação Física e uma agência político-pedagógica, profissional e investigativa de atuação de modo contundente e implicado com as desigualdades da região. Para isso, a formação inicial de professores/as de Educação Física da UFRB não pode prescindir de acionar, teórica e politicamente, a categoria raça e se posicionar em perspectivas antirracistas.

Em tempo, considerando a dimensão legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana estabelecem, em seu artigo 2º, algumas orientações que endossam a argumentação citada acima.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p.31).

Assim, as Diretrizes citadas acima orientam sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde a Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolver-se-á no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino considerando o papel das

disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, mas evidenciando a ausência de prejuízo para as demais disciplinas em relação à abordagem destes conteúdos. Isto significa, em diálogo com Clímaco (2022), que uma Cultura Corporal de Matrizes Africanas deve ser objeto de ensino da formação de professores/as de Educação Física e a perspectiva do seu trato político-pedagógico deve considerar os princípios legais, teóricos e políticos da Educação para as Relações Étnico-Raciais configurada nas Diretrizes, nas leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como nas proposições de intelectuais negras/os, do movimento político negro e da agenda das comunidades tradicionais afro-brasileiras.

Com relação ao alcance do curso no sentido da formação de professores/as de Educação Física desde 2010 até 2022, os dados fornecidos pela coordenação institucional informam que o curso já realizou um total de 718 matrículas, dentre as quais apresentam 142 egressos/as (19,8%), 242 ativos/as (34,1%) e 301 (41,9%) tiveram a matrícula cancelada, havendo ainda casos de estudantes em outras situações (4,2%). O curso já recebeu estudantes de 98 municípios distintos do contexto baiano e brasileiro. Com destaque, para os municípios que compõem o Vale do Jiquiriçá/BA, onde Amargosa está inserida e o Centro de Formação de Professores, pois, registra-se um número elevado de matrículas de estudantes desta região. Destes, com relação à situação escolar, 57,8% declararam ter estudado em escolas públicas, 38,4% não responderam e 3,8% informaram ter estudado em escola particular²⁷.

Ainda compondo o perfil estudantil que acessa o Centro de Formação de Professores, com base no Censo da Educação Superior de 2022, o curso de Educação Física do Centro de Formação de Professores da UFRB apresenta um percentual maior de estudantes pretos (53%), pardos (25%) do que de estudantes brancos (5%) ou de pessoas que não quiseram declarar cor/raça (15%), indígenas (1%) e amarelas (1%). Estes dados foram fornecidos, em outubro de 2023, pela Superintendência de Regulação e Avaliação Institucional (SURAI/UFRB) e apontam também para um percentual de 50% de estudantes declarados do gênero masculino e 50% de estudantes declaradas do gênero feminino. Tendo, ainda, um percentual maior de pessoas entre os 20 e 30 anos (77%) compondo o curso em relação a outras faixas etárias.

METODOLOGIA

²⁷ Dados compartilhados pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB. Data do acesso: 18 de agosto de 2023.

A busca pelos trabalhos de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física se iniciou em junho de 2023 e terminou em novembro do mesmo ano. Descrevendo este processo de busca, primeiramente, solicitamos uma listagem de egressos/as do curso, produzida pela coordenação do Colegiado do referido curso e acessada em julho de 2023. A relação de egressos/as apresentava 142 pessoas e este documento foi gerado pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) - sistema de gestão acadêmica institucionalizado na UFRB.

Após o acesso desta listagem, realizamos a busca dos trabalhos de conclusão de curso que estavam dispostos em um *drive* do Colegiado do curso. Contudo, alguns trabalhos não estavam neste espaço virtual no período inicial de acesso. O que exigiu em um segundo momento da pesquisa, a busca pelos TCCs nos distintos locais de armazenamento utilizados pelo Colegiado do curso. Assim, foi preciso buscar os trabalhos salvos em compartimentos físicos, como nos formatos *compact disc* (CD), no computador do Colegiado do Curso e, também, no e-mail institucional do Colegiado do curso, contando com a cooperação da coordenação e da vice-coordenação do curso para realização da busca.

Assim, acessamos os TCCs produzidos entre os anos de 2014 e 2022. Dos cento e quarenta e dois trabalhos de conclusão de curso previstos para análise (a partir do quantitativo de egressos/as listados em vinte e sete de julho de 2023), trabalharam com a análise de centro e trinta e quatro TCCs, visto que alguns destes documentos não estavam dispostos nos locais citados acima de arquivamento do Colegiado do Curso.

Após reunir todos os 134 arquivos digitais, em um terceiro momento, produzimos uma tabela analítica com o número de matrícula do/da egresso/a enquanto estudante (para compreender o seu ano de entrada no curso), o nome do/da egresso/a autor/a, o título do TCC, o ano de apresentação e o/a orientador/a e/ou co-orientador/a do trabalho de conclusão de curso analisado. Além disso, em uma outra coluna, registramos as palavras-chave dispostas nos resumos destes trabalhos. Esta tabela constituiu-se como referência analítica para esta pesquisa, mas também como documento formal apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física para controle dos TCCs apresentados no referido curso.

Feito isso, em um quarto momento, realizamos uma análise articulada tanto dos títulos dos trabalhos, como das palavras-chave indicadas nos resumos dispostos nestas produções. O objetivo desta etapa foi selecionar TCCs que apresentassem, no título e/ou nas palavras-chave,

menções a termos e a temas que evidenciassem uma relação direta e/ou aproximada com as discussões das relações étnico-raciais e de gênero na Educação Física. Assim, alguns descritores foram utilizados como referência para este quarto momento analítico. Os descritores foram: raça, gênero, lei 10.639/03, mulheres, racismo, sexismo, machismo. Durante a leitura dos títulos e das palavras-chave, alguns trabalhos também foram selecionados por apresentarem os termos capoeira, dança corpo e corporeidade associados às dimensões culturais regionais, locais e/ou ao trabalho com as relações étnico-raciais.

Com isso, 24 trabalhos foram selecionados para leitura dos resumos. Depois de realizadas a leitura dos mesmos, privilegiando a apresentação de referência às relações étnico-raciais e de gênero, bem como considerando o trato pedagógico com elementos da cultura corporal de matriz africana (Clímaco, 2022) como a capoeira e a dança (considerando referências afros brasileiras), 21 TCCs foram selecionados para compor o escopo final analítico desta pesquisa.

Para organização analítica destes trabalhos, seguimos a proposição de Josiane Clímaco (2022) ao analisar, em seu estudo, as disciplinas dos cursos de formação inicial de professores/as, a pesquisadora elaborou alguns referentes que foram acionados aqui para categorização dos TCCs analisados, considerando o trato: a) de modo articulado Educação para as Relações Étnico-Raciais e das Culturas de Matrizes Africanas; b) da Educação para as Relações Étnico-Raciais considerando a abordagem das leis 10.639/03 e 11.645/08; c) da Cultura Corporal de Matrizes Africanas; d) das relações de gênero e sexualidade na Educação Física.

Tabela 1 - organização analítica dos trabalhos de conclusão de curso (TCC)

Título do Trabalho	Autor/a	Ano	Palavras-chave
a) Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Cultura de Matrizes Africanas			
1. Corpos que se movem com o vento e a maré: ancestralidade, raça e cultura corporal no quilombo pesqueiro.	André Luiz Silva Santos	2022	Cultura Corporal; Ancestralidade; Raça; Quilombo Pesqueiro; Educação Física.
2. Quilombo Conceição: Concepções de corpo a partir dos saberes de mulheres pescadoras quilombolas	Renata da Silva Lima	2022	Corpo; Educação Física; Gênero; Colonialidade; Raça.
3. No salão das memórias: cartografias do corpo no aprendizado com os minkisi e encantados	Pedro Henrique de Sousa Santana	2020	Educação Física, Formação Docente, Ancestralidade, Decolonialidade,

			Candomblé Angola.
4. Danças de quilombos: sistematização necessária para o trato na Educação Física escolar	Gabriel Lima Silva	2019	Dança; Quilombo; Educação Física Escolar.
b) da Educação para as Relações Étnico-Raciais considerando a abordagem das leis 10.639/03 e 11.645/08.			
5. Projetos estruturantes e o Grupo Bonecas Pretas: um relato de experiência sobre o empoderamento feminino na escola pública	Luziane Santana dos Santos	2022	Projetos Estruturantes da Dança, Empoderamento, Femininonegro.
6. O trato com os conteúdos da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física em um colégio de ensino médio na cidade de Mutuípe/BA	Odilon Santos da Silva	2019	Educação Física. Lei 10.639. Raça
7. Contribuições da Educação Física para implementação da lei 10.639/03: um olhar sobre uma escola da cidade de São Miguel das Matas/BA	Edinéia Jesus da Cruz	2017	Educação Física. Lei 10.639/03. Escola.
8. A concepção dos professores de Educação Física sobre a vigência da Lei nº 10.639/03 em uma escola do município de Amargosa-BA	Almir dos Santos Baraúna	2016	Lei 10.639/2003. Educação Física. Professores
c) da Cultura Corporal de Matrizes Africanas			
9. Contribuição da Capoeira na Educação Infantil: o caso de uma escola em Mutuípe-BA	Antônio Cláudio Silva Batista	2016	Educação Infantil. Educação Física. Capoeira
10. Capoeira e Educação: limites e possibilidades da ação pedagógica	Juscely Rodrigues Araújo	2018	Capoeira, possibilidade pedagógica e organizações sociais.
11. A capoeira na educação não formal: Um estudo sobre os aspectos socioculturais em jovens de uma associação cultural em Mutuípe/BA	Cosme Almeida Santos	2019	Contribuições da Capoeira. Educação Não-Formal. Sociedade
d) das relações de gênero e sexualidade na Educação Física			
12. “Já entrava em quadra uma menina no meio dos meninos...”: a pessoa transgênero, regulações, interdições e resistência em um time de voleibol da Bahia.	Nayan Rosa Barreto	2021	Transgênero. Esporte. Possibilidades. Educação Física
13. Relações de Gênero na Educação Física Escolar: As práticas Pedagógicas acionadas	Ana Carla da Silva Souza	2021	Educação Física Escolar; Gênero; Práticas

por docentes em uma escola no município de Milagres/BA	Rodrigues		Pedagógicas; Participação.
14. Intersecções de gênero e sexualidade no ensino de esportes: funcionamentos da heteronormatividade no curso de Licenciatura em Educação Física do CFP/UFRB	Taislane Nunes Santana	2018	Gênero e sexualidade, esporte, ensino superior, Educação Física
15. Mulheres no Futebol/Futsal: Os discursos dos/das estudantes do ensino fundamental de uma escola de Amargosa/BA	Aline Silva Oliveira	2018	Futsal/Futebol; Escola; Gênero; Cultura.
16. Conflitos de gênero durante a trajetória escolar de mulheres que jogam futsal/futebol em times amadores na cidade de Amargosa-BA	Adrian Pedra Souza	2018	Gênero, escola, futebol/futsal feminino, preconceito.
17. “Problemas de gênero” na formação de professores em Educação Física: A experiência do estágio obrigatório	Bruno Melo Moreira	2019	Educação Física; formação de professores; estágio curricular escolar; conflitos de gênero.
18. Representações De Corpo Acionadas Por Adolescentes Femininas Para Participação Nas Aulas De Educação Física	Denise Almeida Brito	2015	Educação Física escolar; não participação nas aulas; representação; corpo; relações de gênero.
19. O trato pedagógico com a sexualidade na escola: a perspectiva dos/das docentes de uma escola da rede municipal de Amargosa/BA	Greiciane dos Prazeres	2017	Sexualidade. Escola. Perspectiva Biológica.
20. Narrativas de mulheres-jogadoras do interior baiano: rastros históricos do futebol feminino em Amargosa/BA	Jilvania Santana dos Santos	2014	Futebol feminino; História; Gênero; Cultura.
21. “As pessoas ficam reclamando do jeito que a criança é”: as relações de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil	Daniela Souza Nunes	2017	Educação Física escolar, Educação Infantil, relações de gênero, naturalização do sexo.

Fonte: produção das autoras

A análise deste material se deu em uma perspectiva investigativa exploratória, no sentido de evidenciar uma compreensão da realidade do curso investigado e, ainda, uma análise documental tomando as orientações de Uwe Flick (2009) quando afirma que “os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (p.234). Segundo as autoras Marconi e Lakatos (2003), a característica da pesquisa documental é posicionarmos os documentos como fontes primárias da investigação. Os tipos de documentos, para o autor e as autoras citadas, podem se diferenciar.

Para esta investigação trabalhamos com documentos escritos e oficiais, visto que os trabalhos de conclusão de curso são documentos públicos vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, ainda, expressam uma perspectiva da produção do conhecimento do referido curso entre os anos de 2004 e 2022, conforme expressa Regina Marchesi (2012) em sua tese.

O formato de Trabalho de Conclusão de Curso “monografia” reflete os rumos seguidos por uma determinada área de conhecimento ao longo dos consecutivos semestres, evidenciando, por conseguinte, alguns dos conceitos, posturas e visões de sua época. Como tal, oferece ampla possibilidade de compreendermos o desenvolvimento do processo de formação acadêmica, proporcionando-nos estender desde a identificação do objeto da área em que está inserida, ou seus indícios, bem como as concepções em que se fundamenta, até suas projeções espaço/temporais (p.149).

Considerando o ano de 2023, como o ano de realização da pesquisa documental com acesso aos TCCs do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB produzidos até o ano de 2022. Dos 142 trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos/pelas egressos/as, acessamos 134 TCCs. Destes, 21 trabalhos de conclusão de curso acionaram referenciais teóricos pautados nas relações étnico-raciais na educação e/ou objetos de estudo da cultura corporal considerando os legados negros. Para este montante, chamamos de perspectivas de discussão de raça, de gênero e de colonialidade, configurando, aproximadamente, 14,8% dos trabalhos produzidos desde a criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFRB no ano de 2010.

Os blocos analíticos produzidos para este estudo como modo de organização²⁸ dos TCCs localizam os objetos de pesquisa, os repertórios teóricos e conceituais, que também são políticos, e apontam em que medida o racismo, o sexismo e a descolonização são assumidos como objetivos estruturantes, interseccionais e/ou importantes para a formação política e pedagógica dos/das licenciandos/as em Educação Física. Assim, corroboramos com o pensamento de Josiane Clímaco (2022) ao analisar os documentos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB, ao se perguntar: o que os silêncios e/ou a pouca referência a estas desigualdades sociais nos documentos norteadores do curso querem nos dizer sobre a sua capacidade de formação

²⁸ Este artigo se desdobra da pesquisa *“Como não saber de onde se vem?”: composições de raça, gênero e colonialidade na formação de professores de Educação Física e Educação do Campo* registrado na PPGCI/UFRB, o qual prevê outras etapas metodológicas para ampliar a compreensão da equipe executora da pesquisa sobre como o curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB pauta as dimensões de raça, gênero e colonialidade no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e das políticas afirmativas. Assim, a análise dos TCCs do curso se constitui como uma das etapas da pesquisa citada.

crítica de professores/as de Educação Física? A autora nos provoca e nos coloca em alerta e em atenção política às práticas formativas em relação às desigualdades sociais vividas pelo povo baiano e brasileiro.

(Quanto ao teor do debate promovido nos blocos analíticos, o bloco a) ***Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Cultura de Matrizes Africanas***, apresenta 4 trabalhos de conclusão de curso voltados para evidenciar a importância dos saberes comunitários de comunidades quilombolas e/ou de terreiro compondo referências de conhecimento para o trato da cultura corporal. A partir da nossa análise e síntese, estes estudos lançaram questionamentos para área sobre os elementos que compõem a cultura corporal, no TCC1²⁹ de André Luiz (2022), ao discutir sobre a prática do Bordejo como elemento cultural quilombola e parte do que nomeamos de cultura corporal, com o velejar como referência indissociada dos saberes ancestrais e quilombolas sobre a pesca, sobre as práticas corporais com as marés, com a lua, com os ventos e com o território marítimo da Baía de Todos os Santos. Estes trabalhos esgarçam o que, de modo geral, compreende-se como dança na área da Educação Física ao analisar produções sobre danças quilombolas (TCC4 de Gabriel Silva, 2019) e, ainda, sobre o que conta como corpo a partir das narrativas de mulheres marisqueiras quilombolas no TCC2 de Renata Lima (2022) e das referências cosmológicas do Candomblé de Angola da Comunidade de Terreiro Caxuté a partir do TCC3 de Pedro Henrique Santana (2020).

Este bloco apresenta um referencial teórico embasado, em alguma medida, na produção de intelectuais negros e negras e de mestres/as dos saberes das comunidades, acionando a raça como um conceito importante na relação com a compreensão das relações sociais e da cultura corporal. Três TCCs posicionam-se na articulação entre raça, colonialidade e ancestralidade. Estas produções são elaboradas a partir de autorias negras e/ou quilombolas, assumem as suas autorias negras e as vozes das comunidades afro-brasileiras baianas como sujeito do conhecimento de modo distinto de perspectivas que posicionam as culturas e legados negros como “descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os” (KILOMBA, 2019, p.51), como objeto de pesquisa de uma produção de conhecimento eurocentrada.

Afirmamos também que o viver dos descendentes dos colonizadores é ancestral e cosmológico. Diante disso, precisamos continuar convidando, para atitude de

²⁹ A numeração associada à sigla TCC refere-se à ordenação apresentada na Tabela 1 como modo de facilitar o reconhecimento do trabalho citado para os/as leitores/as.

rompimento ou fortalecimento das ancestralidades. Estamos em tempos de decisão e ação (Mumbuca, 2022, p.88).

Em uma sugestão de diálogo com as provocações da liderança quilombola Ana Mumbuca, do território do Jalapão em Tocantins, estes trabalhos registraram as cosmologias ancestrais de comunidades tradicionais como referência das suas articulações entre teoria, metodologia e ética no fazer investigativo. Em um plano territorial, três destes trabalhos investigam comunidades localizadas no território de identidade do Recôncavo e do Baixo Sul da Bahia.

(O bloco b) *da Educação para as Relações Étnico-Raciais considerando a abordagem das leis 10.639/03 e 11.645/08* apresenta 4 trabalhos que, em sua maioria, registram experiências pedagógicas escolares e/ou a compreensão de docentes sobre o trabalho político e pedagógico constituído nas aulas de Educação Física em escolas localizadas no território de identidade Vale do Jiquiriçá/BA. Três destes trabalhos acionam uma articulação entre educação, educação física e o trato da Lei nº 10.639/03 e sua importância para a formação de professores/as. Um destes trabalhos (TCC6) explica e questiona:

Lembro-me do meu primeiro contato com o exercício docente, em que trabalhei com danças, junto com mais dois colegas. Era um dia tranquilo, de mais uma atividade, em que a atividade consistia em ouvir músicas de origem africana e afro-brasileiras, ouvindo o som do atabaque, falas e gestos de estranhamentos, foi de “arrepia” muito mais que a musicalidade, que nos traz um sentimento e uma sensação gostosa de pertencimento, assim pensei: “Como estranhar uma cultura que é nossa? Que nos pertence?” (Silva, 2019, p.38)

Para isso, estes TCCs mencionam as lutas do Movimento Negro no campo da educação até a constituição da Lei nº 10.639/03, bem como recorrem a intelectuais negras e negros como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga para embasar as discussões sobre relações étnico-raciais e educação; e Josiane Clímaco, Gabriela Bins e Anália Moreira, na área da Educação Física, para compor os debates da área específica de formação. Ao realizarem pesquisas em escolas da região, apresentam algumas compreensões em comum. Primeiro, a percepção de que a Educação Física é uma área importante e propícia ao trato da história, das culturas e legados africanos e afro-brasileiros na escola. Outro argumento presente é o papel político da Educação Física na luta contra o racismo, indicando que a área deve estar implicada com “a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial” (Gomes, 2003, p.77). Por fim, apontam à necessidade de formação inicial e continuada de professores/as no âmbito das relações étnico-

raciais na Educação e Educação Física de modo a qualificar o trabalho pedagógico com a Lei nº 10.639/03 na atuação escolar.

(O bloco c) *da Cultura Corporal de Matrizes Africanas* se constitui com 3 TCCs que se voltam para apresentar a capoeira - um dos elementos da cultura corporal de matrizes africanas. Estes trabalhos acionam referências da história brasileira, com destaque para as situações vividas pelo povo negro, ao trazerem menções acerca do histórico das lutas do povo negro no período escravocrata e no pós-abolição em articulação e relação com o histórico da capoeira no Brasil. Assim, um destes trabalhos (TCC9) explica que “a capoeira é um movimento cultural que representa a resistência de um povo assim como a legitimação de uma identidade, nascida nas senzalas brasileiras, praticada por negros escravizados trazidos do continente africano e seus descendentes” (BATISTA, 2016, p.21).

Os trabalhos analisados evocam também as referências da capoeira criada por Mestre Bimba e daquela criada por Mestre Pastinha como estruturais para compreensão das especificidades da capoeira no contexto brasileiro. Outro ponto abordado nos trabalhos é a citação da Lei nº 10.639/03 como referência legal para ampliar o trato da capoeira nas aulas de Educação Física na escola.

(O bloco d) *das relações de gênero e sexualidade na Educação Física* apresenta 10 TCCs que apresentaram gênero³⁰ e/ou sexualidade como categorias conceituais e analíticas. Em geral, estas produções evidenciam, primeiramente, um elemento da cultura corporal e sua dimensão social a partir de uma análise generificada, o que, em sua grande maioria, se constitui em situar as experiências de mulheres com o esporte, de modo geral. Outra abordagem destas produções é a problematização do ensino dos elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar entremeado ao trabalho pedagógico e político com gênero para romper com as desigualdades generificadas nesta disciplina escolar.

Um dos argumentos que aparecem nestes trabalhos (TCC13, TCC15, TCC16, TCC17, TCC18, TCC21) é a necessidade de evidenciar que o sucesso didático-pedagógico nas aulas de Educação Física com o trato de determinados elementos da cultura corporal se dá com a problematização, concomitante, das relações de gênero e com a formação política dos/das

³⁰ Destaca-se que, o trabalho de Renata Lima (2022), citado no primeiro bloco, apresenta um debate de gênero e raça de modo interseccional. Contudo, a sua adequação ao primeiro bloco se deu por considerarmos importante a referência epistêmico-política comunitária da comunidade quilombola de Conceição de Salinas como referência cosmológica das discussões sobre corpo acionadas no referido texto.

estudantes em prol de uma sociedade mais igualitária. Para estes/estas autores/as, a problematização das relações desiguais de gênero é um caminho de formação política de estudantes que permite a compreensão do acesso diferenciado de meninos e meninas aos elementos da cultura corporal ao longo da vida, onde meninos são estimulados a vivência e experimentação prática de elementos da cultura corporal muito mais do que meninas no território baiano. Esta compreensão de que a formação política generificada prescinde e/ou se coloca junto com a atuação pedagógica de professores de Educação Física possibilita menor resistência dos/das discentes com relação à ampliação do trato dos conteúdos da cultura corporal e, ainda, a ampliação do repertório de atividades didático-pedagógicas e metodologias de ensino nas aulas desta disciplina na escola.

No âmbito teórico, os TCCs analisados estão embasados em, uma perspectiva identitária dos estudos de gênero, acionando, assim, compreensões sobre as desigualdades de gênero e as proposições teórico-políticas a partir do binarismo de gênero, o que se dá também em articulação com outras categorias sociais. Assim, estes trabalhos evocam uma compreensão das diferenças de experiências motoras, de autonomia nas aulas, de compreensão do que podem corpos femininos e/ou masculinos nas aulas de Educação Física na relação com os elementos da cultura corporal. De modo distinto, 2 TCCs apresentam referências não binárias de compreensão teórica e política de gênero, a saber, o TCC12 de Nayan Barreto (2021) e o TCC14 de Tayslane Nunes (2018), os quais assumem perspectivas pós-identitárias em articulação com estudos queer para disputar a noção de corpo e para evidenciar o funcionamento das heteronormas na Educação Física e nos espaços esportivos.

Considerações finais

De modo geral, podemos compreender que estes trabalhos ampliam as proposições críticas e pós-críticas em linhas sócio-culturais na Educação Física, enquanto área de produção do conhecimento, quando rompem com a predominância de trabalhos de conclusão de curso vinculados à subárea da atividade física e saúde e/ou da concentração de produções sobre o esporte e/ou em perspectivas biologicistas - registros do estudo realizado por Regina Marchesi (2012) no estado da Bahia no período de 2007 a 2009 tomando como referência as monografias de 4 universidades públicas baianas. Assim, estas produções ao afirmarem raça e gênero como redirecionadores do que conta como conhecimento válido para compreensão do corpo e da

cultura corporal, promovem rasuras epistêmicas e novas proposições políticas para a formação de professores/as de Educação Física, na produção acadêmica da área e na modernidade quando evidenciam os saberes e legados afrobrasileiros dos povos e comunidades tradicionais baianas como cerne epistêmico-político e, conseqüentemente, na racialização-generificada da cultura corporal como objeto de conhecimento.

Assim, em diálogo com as provocações de Josiane Clímaco (2022), ainda que no plano quantitativo tenhamos apenas 11 TCCs que articulem a dimensão das relações étnico-raciais na educação e na educação física e/ou a proposição de referências comunitárias para pensarmos em cultura corporal de matrizes africanas na educação física, estes trabalhos avançam ao afirmarem a dimensão legal do trato da Lei nº 10.639/03 na Educação Física escolar, na apresentação de cosmologias e legados afro-brasileiros e suas compreensões de corpo e cultura corporal e, por último, evidenciam elementos da cultura corporal de matrizes africanas como um conhecimento importante e inalienável da formação de professores/as de Educação Física e com foco na atuação escolar.

No âmbito das dimensões de gênero, 10 TCCs acionam este conceito para evidenciar a necessidade de formação teórica, política e pedagógica de professores/as de Educação Física para qualificar a atuação na área, seja para disputar os espaços da vivência dos esportes em nível amador, questionando como as normas de gênero configuram dificuldades de acesso e permanência de sujeitos que desviam destas normas pautadas na referência branca, masculina, heterossexual, sejam para ampliar a compreensão crítico-social dos/das professores/as de Educação Física sobre a importância de estratégias pedagógicas interessadas na promoção de igualdade de gênero nas aulas desta disciplina na escola.

No âmbito dos limites, nos perguntamos em que medida a investigação científica produzida pelo curso se debruça e se embasa em composições teóricas que disputam com o racismo epistêmico? O que pode se dar, em um contexto baiano e brasileiro, nos modos de objetificar o corpo e a cultura corporal na formação inicial de professores/as de Educação Física sem considerar a dimensão racial como uma inscrição corporal fundante e importante?

Nesse sentido, apesar dos avanços apontados, precisamos registrar os limites da formação em pesquisa articulada à formação docente a partir deste extrato de análise dos TCCs do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB. Assim, a análise de um extrato das produções nos evidencia como algumas temáticas aparecem como prioridade enquanto outras ocupam lugares

não tão protagonistas e/ou ainda na perspectiva da ausência e do silêncio. O que as cosmologias e legados indígenas têm a nos ensinar sobre cultura corporal e onde estão suas sabedorias e referências na formação de professores/as de Educação Física da UFRB de modo que este conhecimento possa compor a agenda de pesquisa expressa nos TCCs do curso, visto o silêncio sobre estas referências?

Ainda sobre os limites, ao acessarmos os dados e termos um público discente autodeclarado negro (pretos e pardos) em 2022 como maioria cursando e se formando como Licenciado/a em Educação Física na UFRB, com cerca de 80% do curso, o volume de trabalhos que evidenciem a sabedoria e os legados negros do território e/ou dos povos e comunidades tradicionais, as relações étnico-raciais no campo da educação e da educação física, as relações de gênero em perspectivas descoloniais, contraditoriamente, é minoria na trajetória do curso. Em linhas interseccionais, considerando a posicionalidade teórico-política de intelectuais negras, como Lélia Gonzalez (2020), Carla Akotirene (2019), e autoras latinas como Maria Lugones (2014) para compor disputas com as tramas capitalistas, colonizadoras, racistas e sexistas, o curso apresenta apenas um trabalho de conclusão de curso (TCC2 de Renata da Silva Lima) que aciona raça, gênero e colonialidade como referências interseccionais teóricas, políticas e analíticas para uma agenda de pesquisa na formação inicial promovida pelo curso.

No âmbito dos desafios, estes estudos apontam caminhos de possibilidade para pensarmos nas tramas pós-coloniais, decoloniais e descoloniais na produção de conhecimento em Educação Física articulando raça e gênero e, também, em dimensões pós-críticas que acionam a problematização da heteronormatividade como uma biopolítica de regulação dos corpos no tempo presente.

Referências

BATISTA, A. C. S. **Contribuição da Capoeira na Educação Infantil: o caso de uma escola em Mutuípe-BA**. 2016, p.40.

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

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-

TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 79-106.

CLÍMACO, J. C. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico-superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022, 157p.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileiro, 1968.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, N. L. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago., n. 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2024.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2019, p. 223-246.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGUÉL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, jan/abr. 2016, p. 25-49.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos feministas*, Florianópolis, 22 (3); 320, setembro-dezembro. 2014.

MARCHESI, R. S. **A produção do conhecimento em Educação Física: considerações sobre as concepções de “cultura” e “corpo” presentes nas monografias das universidades públicas da Bahia**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012, 220p.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas: Buenos Aires, 2005.

RIBEIRO, M. M. A. (Mayá). **A escola da reconquista**. Arataca, BA: Teia dos Povos, 2021.

RUFINO, L. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**, Brasília: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, A. B. dos. Início, meio, início. In: SANTOS, Antonio B. dos; RODRIGUES, Maria S.; RUFINO, Luiz; MUMBUCA, Ana. **Quatro cantos**. N-1 edições + roça de quilombo, 2022, p. 18-51.

SANTOS, M. B. dos (Mam'etu Kafurengá). **Pedagogia do Terreiro: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do Baixo Sul da Bahia**. Simões Filho: Kalango, 2019.

SILVA, O. S. Da. **O trato com os conteúdos da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II na cidade de Mutuípe/BA**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRB, 2019, 55p.

UFRB. **Projeto Político-Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Física**. Amargosa, Nov. 2011.

PARADIGMAS DA FILOSOFIA AFRICANA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA BRASILEIRA

Paulo Jorge de Oliveira Viana³¹

Tiago Tendai Chingore³²

RESUMO.

O presente artigo aborda a importância de uma educação antirracista brasileira na contemporaneidade, trazendo como base argumentativa elementos históricos, ontológicos e raciais frente aos desafios do Afroperspectivismo, tendência filosófica defendida pelo brasileiro Renato Noguera, e da Intersubjetivação do moçambicano José Castiano. Indicam-se esses referenciais da Filosofia Africana como práxis pedagógicas necessárias ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar. A pesquisa se apresenta com a característica de uma investigação qualitativa teórica, defendendo a descolonização curricular e metodológica como forma de descentralização filosófica e epistêmica. A criação e aplicação de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana são ferramentas imprescindíveis capazes de promover uma educação antirracista.

Palavras-chave: Filosofia Africana. Educação. Racismo. Afroperspectivismo. Intersubjetivação.

PARADIGMS OF AFRICAN PHILOSOPHY FOR BRAZILIAN ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT.

This article addresses the importance of a Brazilian anti-racist education in contemporary times. It brings historical, ontological and racial elements as an argumentative basis in the face of the challenges of Afroperspectivism, a philosophical tendency defended by the Brazilian Renato Noguera, and the Intersubjectivation of the Mozambican José P. Castiano. These references of African Philosophy are indicated as pedagogical praxis necessary to confront racism in the school environment. The research has the characteristic of a theoretical qualitative investigation and defends curricular and methodological decolonization as a form of philosophical and epistemic decentralization. The creation and application of pedagogical praxis that aim at interculturality in

³¹ Paulo Jorge de Oliveira Viana é graduado em Filosofia pela Universidade Entre Rios – Teresina – PI e em História pela UNESA (Universidade Estácio de Sá – RJ). É Mestre do programa PROF-FILO da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

³² Pós-doutorado em Educação pela UEPA-Brasil; Doutorado em Filosofia, docente da Universidade Licungo de Moçambique; Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela ex. UP e Graduado em Ensino de Filosofia pela ex. UP-Delegação da Beira; Docente e pesquisador da Universidade Licungo-Moçambique.

the references of African Philosophy are essential tools capable of promoting an anti-racist education.

Keywords: African Philosophy. Education. Racism. Afroperspectivism. Intersubjectivation.

INTRODUÇÃO

Envolto de um manancial de pensamentos filosóficos que fluem da produção de um conhecimento africano e afrodiaspórico, o presente trabalho sugere uma experiência de pensamento do outro, que requer uma descolonização da própria ideia de filosofia para se proporcionar um caminho de africanização curricular na educação brasileira e indicar práxis pedagógicas afroperspectivistas e intersubjetivas que visem à criação de espaços de diálogos, debates, produção de conhecimentos e novas relações interpessoais, desenvolvendo uma educação antirracista.

Diante disso, o debate contemporâneo sobre a Filosofia Africana se apresenta como uma descolonização do pensamento ocidental, um processo de intersubjetivação e uma abertura para o afroperspectivismo em sua relevância científica e social como fundamento para a discussão sobre alternativas políticas educacionais que problematizem o racismo. As alterações na LDB (Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação básica) e posteriormente ratificadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, enfatizaram a importância do ensino de Filosofia Africana na escola.

Esse contexto realçou, por outro lado, as dificuldades de professoras e professores de acessar fundamentos e perspectivas filosóficas africanas devido à falta de formação inicial e continuadas. Por isso, a pertinência do debate sobre o ensino de Filosofia Africana e sua relação com a Lei 10.639/03, fomentando pesquisas e um estudo que tensionem o currículo, tanto em nível básico como superior, ao propor um ensino de filosofia comprometido com ações consoantes à epistemologia afroperspectivista para um novo repensar a educação brasileira.

Ao tematizar a Filosofia Africana nas discussões em sala de aula, podem-se encontrar oportunidades para o desenvolvimento de ideias críticas sobre os paradigmas de vida atuais, abrindo espaço para uma nova perspectiva de pensamento, de visão de mundo e de comportamento de nossos estudantes ao se depararem com situações que incitem o racismo. No

ensino de Filosofia, propor uma reflexão acerca de novas alternativas didáticas e metodológicas na sala de aula, pautadas nas visibilidades e no reconhecimento da produção de conhecimento e da circularidade dos saberes africanos se apresenta como o grande desafio e uma problemática que urge vias de solução.

O desafio a ser lançado com essa análise é refletir, conceituar, planejar, desenvolver e aplicar métodos didáticos pautados na intersubjetivação e na afroperspectiva filosófica, ou seja, numa educação antirracista e pelo “denegrir da educação promovendo práticas pedagógicas que contemplem a pluridiversidade e a alteridade” (Nogueira, 2012), conscientizando os discentes sobre a importância de combater qualquer estereótipo que resulte em preconceitos, exclusões e atitudes racistas, uma vez que, frequentemente, estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar não reconheçam o *racismo* como um problema, tratando-o como um conflito natural nas relações interpessoais.

Será a partir da leitura do filósofo brasileiro Renato Nogueira e do moçambicano José P. Castiano que abordaremos respectivamente os paradigmas do Afroperspectivismo e da Intersubjetividade como referenciais para uma educação antirracista. Neste sentido, o objetivo deste estudo é apontar os referenciais da Filosofia Africana como práxis pedagógicas necessárias ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Torna-se imprescindível problematizar qualquer ideia preconcebida que favoreça a intolerância, exclusões e atitudes racistas. Trazer uma reflexão e discussão sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas pode favorecer uma cultura de paz, mediação de conflitos e respeito às diferenças. Utilizamos a abordagem de uma investigação qualitativa teórica, preocupada em retratar a complexidade do racismo, comprometida com seu enfrentamento e ciente de que a problematização filosófica exposta será tratada ao nível de uma metodologia que atenda a critérios de relevância científica, política e social.

Os tópicos possuem a intenção de expor, a partir de aspectos históricos, ontológicos e raciais, os elementos para uma epistemologia a partir dos referenciais da África, buscando promover uma descolonização no arcabouço curricular brasileiro de tal forma que as práxis pedagógicas afroperspectivistas e intersubjetivas sejam referências para uma educação antirracista no Brasil e em qualquer outra sociedade.

RACISMO: CONCEITOS, GÊNESE E IMPACTOS NA SOCIEDADE

Costuma-se pensar que o racismo se constituiu, inicialmente, por via de ideologias, como reflexo de uma manipulação consciente por segmentos interessados na manutenção da organização social. Mas o que é exatamente o racismo? Qual a sua origem na história? Que impacto qualitativo ele tem sobre uma sociedade racializada? Ao abordar o conceito de racismo, Mbembe (2018) na obra *Crítica da razão negra* vai considerar sua complexidade, pois para ele

Só é possível falar da raça (ou do racismo) numa linguagem fatalmente imperfeita, dúbia, diria até inadequada. [...] Incapaz de distinguir entre o externo e o interno, os invólucros e os conteúdos, ela remete, em primeira instância, aos simulacros de superfície. Vista em profundidade, a raça é ademais um complexo perverso, gerador de temores e tormentos, de perturbações do pensamento e de terror, mas, sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes. Em sua dimensão fantasmagórica, é uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De resto, consiste naquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (Mbembe, 2018, p. 27).

Na visão do insigne filósofo camaronês, a raça ou o racismo surge a partir das características externas, isto é, as fenotípicas e evolui para relações de terror, medo, histeria, ódio, domínio e morte do outro (alterocídio). As diversas manifestações do racismo, sob diferentes facetas, continuam a desumanizar os povos africanos e afrodescendentes gerando o racismo antinegro, o qual se trata de um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos e que está enraizado no imaginário social e suas “manifestações assumem, hoje, um elevado grau de complexidade” (Moore, 2007, p. 30). O racismo não tem um só conceito e nem teve um único berço e período de gestação, assim como não possui uma só manifestação ou característica.

Será possível resolver o enigma da gênese e do desenvolvimento do racismo? Primeiramente, a problemática da gênese histórica do racismo deve levar em consideração todo esse processo evolutivo da espécie humana, partindo dos melanodérmicos (os negros) que passaram por mudanças fenotípicas e que conduziram à emergência dos leucodérmicos (brancos e amarelos).

Secundariamente, compreender que a escravidão econômica greco-romana é a primeira estruturação de um protorracismo. Isso porque, “tanto os gregos quanto os romanos eram

profundamente xenófobos, considerando automaticamente como *bárbaros* todo e qualquer estrangeiro, e que tanto Grécia quanto Roma se baseou na escravidão como modo principal e dominante de produção” (Moore, 2007, p. 55, grifo meu). Gregos e romanos já faziam uma divisão da sociedade entre classes superiores e inferiores, entre aqueles que eram naturalmente os bem-nascidos e livres e os que naturalmente nasciam para serem escravos.

Surge então o antagonismo entre o civilizado e o bárbaro, constituindo uma das bases epistêmicas da justificação do racismo, ainda que essa concepção greco-romana tenha sido aplicada primordialmente às populações vizinhas eminentemente brancas, pois, segundo Moore (Moore, 2007 p. 55) “em princípio, enquanto a dominação greco-romana não se estendeu para fora da Europa, às definições de “superior” e “inferior”, “livre” e “escravo”, “civilizado” e “bárbaro” foram aplicadas exclusivamente a populações vizinhas de raça branca”. Tal realidade mudaria significativamente com a extensão do imperialismo helenístico e romano ao norte da África e ao Oriente Médio.

Diop, em sua obra *The cultural unity of Black Africa* (1989), assegura que as sociedades europeias da Antiguidade eram dominadas pelo medo generalizado do “forasteiro”. Contra este, concentrava-se todo tipo de hostilidade e agressividade. Assim, ele concorda com as abordagens psicológicas de que na base do racismo está um “reflexo de medo” (DIOP, 1976, p. 387), o que provoca uma aversão ou hostilidade baseada na raça de alguém, chamada de animadversão racial. É uma forma de racismo, constituindo um problema social e histórico graves.

Eu acredito ser o racismo uma reação ao medo, especialmente quando inconfesso. O racista é alguém que se sente ameaçado por alguma coisa ou alguém que ele não pode ou consegue controlar. Este sentimento de ansiedade e medo face ao elemento desconhecido e incontrolável é certamente um fator essencial do racismo, tanto na Antiguidade quanto nos tempos modernos (Diop, 1976, p. 386).

O contato com o diferente criou nas relações sociais da Antiguidade uma aversão aos considerados bárbaros e incivilizados, o que gerou a inimizade entre as raças. “Com o desenrolar do tempo, as realidades fenotípicas convertidas em realidades de ‘raça’ mediante a construção social podem converter-se numa relação de inimizade ou de proximidade entre indivíduos e coletividades” (Moore, 2007, p. 163).

Portanto, no pensamento de Moore e Diop, as diferenças raciais atuais são consequência de mudanças genéticas aleatórias, ou ainda o resultado de pressões seletivas que nada têm a ver

com a nossa vontade ou consciência individual ou grupal. Partindo desse princípio, pode-se asseverar que o racismo não possui sua origem na contemporaneidade e nem é um fenômeno acidental (Diop, 1976, p. 385), pois desde seu início, na Antiguidade, sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DO RACISMO

Em 1911, aconteceu em Londres, Inglaterra, o Primeiro Congresso Universal das raças³³, e um dos palestrantes, delegado oficial do Brasil, foi o médico e antropólogo João Batista Lacerda, adepto da tese do branqueamento racial. Ele discursou afirmando que, em 2012, a “raça branca” representaria 80% da população brasileira, os indígenas, 17% e os mestiços, 3%, sendo que a “raça negra” tendia a desaparecer de vez do território nacional (Lacerda, 1912, p. 101).

O projeto de branqueamento da população brasileira através da miscigenação e imigração europeia não obteve o êxito esperado. A partir de 1930, com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas, emerge uma forte onda de nacionalismo que redefine a história do Brasil e do seu povo.

É nesse contexto que Gilberto Freyre (1900-1987) publica o livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), apresentando uma nova forma de pensar o paradigma racial no Brasil. Na contramão do pensamento eugenista, Freyre (1933) elabora a ideia de povo miscigenado e dá “importância” aos indígenas e negros na formação social e cultural do país.

O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no

³³ O Primeiro Congresso Universal de Raças (Firth Universal Races Congress) foi realizado em Londres nos dias 26 a 29 de julho de 1911 e fora promovido no contexto de expansão da política imperialista europeia e das discussões sobre a paz mundial. Seu objetivo tratou da discussão, à luz da ciência e da consciência moderna, das relações gerais existentes entre os povos do Ocidente e do Oriente, entre os assim chamados brancos e os povos de cor.

Brasil. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (Freyre, 2000, prefácio).

O autor reconta a história do período escravocrata, criando no imaginário popular, a ideia de uma escravidão “branda”. Uma suposta harmonia entre senhores e escravizados e a tendência de comparar as relações raciais existentes no Brasil com as dos Estados Unidos, caracterizada pela segregação racial e que constituem alguns dos fatores que criaram a ilusão de um país não racista. E assim, o Brasil entra na era da *democracia racial*, que se caracteriza como uma sofisticada e perversa forma de racismo, porque produz uma consciência distorcida para todos os envolvidos nas relações raciais. Trata-se de uma construção social que visa colocar um grupo, no caso os brancos, em lugares de poder, mantendo o *status quo*, enquanto o grupo dos negros é posto objetiva e subjetivamente em lugares de subalternidade.

A ideia de um país onde todas as raças vivem em harmonia foi amplamente difundida no Estado brasileiro, encantando estrangeiros que viam o Brasil como modelo de Nação, um paraíso tropical, terra de alegria e do carnaval. A falsa democracia racial, além de invisibilizar as questões raciais, gerou dificuldades no processo de construção da identidade do negro, como mostrou o censo de 1976, no qual foram coletadas 135 cores diferentes autodeclaradas pela população brasileira. Entre preto e negro, houve pessoas que se autodeclararam de cor mulata, turva, parda, mulata clara, café-com-leite, castanho-escuro, chocolate, sarará, morena cor-de-canela, parda clara, regular, entre outras (PNAD, 1976) ³⁴.

A democracia racial se converte no *mito da democracia racial*. A realidade que se verifica é a de que não há harmonia nas relações raciais no Brasil. Durante o século XX, tal mito serviu para falsear o abismo social existente entre brancos e negros. Somente nas duas últimas décadas, através de políticas “reparatórias” de ações afirmativas, uma demanda histórica do Movimento Negro, as desigualdades sociais começaram a ser amenizadas. Mas estamos ainda longe da solução do problema, que persiste desde a construção do Brasil como nação. Torna-se necessário potencializar as relações interpessoais voltadas para o Outro como um germe para a construção de um novo modelo de sociedade.

³⁴ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 1976.

E hoje, como se caracteriza o racismo no Brasil? O problema racial é uma questão de falta de sensibilidade no desenvolvimento de políticas público-econômico-social, pois majoritariamente a população negra não tem acesso aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação, trabalho, acesso à renda e saúde. Os dados revelam: em 2022, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola, 70% eram negros e 28% brancos, índice que teve uma pequena variação na comparação com 2019, quando 71% dos jovens fora da escola eram negros e apenas 27% destes brancos (IBGE PNAD, 2022).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquanto os pretos e pardos representam 56% da nossa população, a proporção deste grupo entre todos os brasileiros abaixo da linha de pobreza é de 71%, já a fração de brancos é de 27%. Quando olhamos os números de extrema pobreza, a discrepância quase triplica: 73% são negros e 25% brancos.³⁵ Diante das injustiças causadas à população negra, o racista assume uma atitude de negação desse quadro e, o que é pior, justifica-o.

Assim, o conjunto de preconceitos direcionados à população negra se encontra enraizado no consciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, expressando-se em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis que são obstáculos que impedem o avanço da sociedade.

É nesse ponto que o Movimento Negro entra com suas demandas por políticas reparatórias de ações afirmativas a partir do afroperspectivismo colaborando na identificação e reparação da falsa compreensão de que a sociedade brasileira não é racista.

Essa forma de autoengano tem constituído um obstáculo sério ao avanço da sociedade [...]. Mas, graças aos esforços perseverantes de décadas do movimento social negro brasileiro, uma parte crescente da sociedade tem identificado a “democracia racial” como uma perigosa falsa visão. Com isso, abrem-se novos espaços para a instituição de um debate fecundo sobre todos os aspectos da construção de uma nova sociedade e uma nova Nação brasileira no século XXI (Moore, 2007, p. 24).

A construção de uma nova sociedade e uma nova Nação brasileira passa pela criação de espaços que visem um debate fecundo sobre as questões raciais a fim de gerar uma verdadeira democracia. Isso porque o racismo, compreendido como uma construção ideológica baseada no

³⁵ Síntese de Indicadores Sociais – Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Para ampliar a pesquisa e acessar outras estatísticas, acessar www.agenciadenoticias.ibge.gov.br.

fenótipo e na raça modula as relações sociorraciais nos diferentes contextos culturais, regendo e padronizando a vida cotidiana entre todos os segmentos fenotípicos envolvidos numa experiência de coexistência no contexto de uma sociedade assimétrica. As desigualdades sociais se desdobram em *iniquidades raciais*, o que reforça as diferenças. E isso precisa ser combatido através do diálogo sobre os problemas raciais existentes na sociedade brasileira.

Para tal, é *mister* a abertura de novos espaços de discussão sobre temáticas envolvendo práticas racistas, sobretudo nas escolas. Uma racionalidade sobre o racismo consiste na compreensão das relações sociais. É preciso *racializar* o debate filosófico, as palestras, discussões e seminários em sala de aula para entendermos de que forma funcionaram, funcionam e poderão funcionar as engrenagens do racismo dentro da sociedade brasileira, pois, como afirma Moore (2007, p. 279), o racismo possui um passado conflituoso, constitui-se um presente comprometido e representa futuro incerto.

A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL: DISCRIMINAÇÃO, RESISTÊNCIAS E AUTOAFIRMAÇÃO

No Brasil, o interesse pela discussão sobre relações raciais entre brancos e negros vem ganhando terreno em diversas áreas, desde o final dos anos 1990, especialmente no campo educacional. Diversidade racial e educação, Leis 10.639/03 e 11.645/08 e Ações Afirmativas no ensino superior são temas cujo impacto, na primeira década do século XXI, aparece em publicações acadêmicas, produções voltadas à formação docente, debates em fóruns educacionais, assim como na mídia não especializada.

A historiografia brasileira do período colonial, passando pela monarquia e pelo início do período republicano, ao tratar da história da educação e da maneira como a sociedade lidou com a população negra está fundamentada na mentalidade do negro ser ontologicamente dependente de forma absoluta do tutor branco, *ser* ao qual tudo era negado e que não tinha nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravocrata e patriarcal. Não fora considerado sujeito, porém reduzido a uma condição jurídica de escravo:

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. [...]. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia –

especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (Correa, 2000, p. 87).

Foram quase quatro séculos de escravidão instituída no Brasil. No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de quatro milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada. A presença negra, apesar dos grilhões da escravidão, não foi passiva. Constituindo já na época mais da metade dos habitantes, foram inseridos em todos os setores da sociedade-fazendas, engenhos, nas cidades e nos campos, nas matas e quilombos, nas famílias, na igreja, na pesca, nas ruas e no comércio (escravo de ganho) e influenciaram a configuração cultural do Brasil.

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos, que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade, estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação, sendo praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros (Fonseca *ET al.*, 2016, p. 34).

Elevar a condição moral dos brasileiros livres se apresentou como fator importante de elaboração da nova condição de cidadãos de direitos e deveres, sendo que, neste contexto, grande parte da população brasileira se caracteriza pela combinação entre cor e condição econômica, ou negritude, mestiçagem e pobreza. Na história da escola brasileira, os debates sobre civilizar pela educação consideram que “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, expandir a escola e o acesso aos saberes elementar foi perpassado por um conteúdo étnico e racial altamente relevante. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a inferiorização das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres. Hoje seria um processo de heterogeneização valorizando as diferenças e as peculiaridades culturais, regionais e comunitárias.

Outra conquista da população negra em seu processo de autoafirmação foi à criação de grupos e associações em prol da garantia de seus direitos enquanto cidadãos. No início da década de 30 foi criada a Frente Negra Brasileira como expressão da capacidade de união e luta da

“população de cor”. Para as lideranças afro-brasileiras, a educação era o que hoje se designa bem inviolável. Além da integração e ascensão social do indivíduo na sociedade, ela possibilitaria a eliminação do preconceito e, no limite, garantiria das condições para o exercício da cidadania plena.

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil acerca da importância da construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país.

Constata-se que na historiografia da educação brasileira houve avanços em sua produção nestas duas últimas décadas, contudo ainda perdura certa “invisibilidade dos negros” segundo Fonseca (2009). Durante o período do surgimento das leis que garantiam a escolarização elementar, verifica-se uma praxe que excluía negros, mestiços, indígenas e brancos pobres. Havia muitas restrições para essas camadas desfavorecidas.

É necessário que haja o debate sobre a importância e os desafios de ontem e de hoje no processo de educação dos grupos subalternizados, tendo as escolas como seu principal palco. Também acreditamos que podemos reafirmar a participação da história da educação no processo de qualificação do debate político sobre as questões relativas à educação dos negros como possibilidade de afirmação da negritude e dos seus contributos na formação da sociedade brasileira com seu aparato cultural e epistêmico. Assim, manifestamos o nosso desejo e compromisso de oferecer uma contribuição para se superar a tradição de discriminação que marcou e ainda marca a educação no Brasil.

A INCLUSÃO DE REFERENCIAIS DA FILOSOFIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Silva *ET al.* (2018), ao analisarem os livros didáticos de filosofia distribuídos às escolas públicas, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), identificaram que o conteúdo ainda trata a filosofia como algo predominantemente europeu. Mesmo que as leis 10.639/03 e 11.645/08 determinem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, os materiais didáticos têm intimamente contemplado esse conteúdo.

Reconhecer a existência de saberes e epistemes legítimos fora da Europa é um passo importante, mas não suficiente. Além disso, é necessário não exotizar ou romantizá-los, assim como manter um espírito crítico para evitar uma visão etnocêntrica ou a desconfiguração de conceitos importados. É preciso desprovincializar a Filosofia, construindo pontes com saberes de origens diversas.

No referencial da Afroperspectividade, a Filosofia Africana objetiva desvencilhar o ensino de filosofia das mordanças da colonização europeia do pensamento, que por séculos, hasteou a razão branca como motor da história, cuja pretensão era conceder ao homem branco a posição de senhor. Desse modo, a crítica que o Afroperspectivismo faz a uma filosofia universal é essencial como marco de abertura para uma compreensão filosófica pluralista, reconhecendo a existência de um conjunto de outras perspectivas cuja “base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígena e ameríndia” (Noguera, 2014, p. 45). Em entrevista ao site Geledés, o autor frisa ainda:

[...] Afroperspectividade define a Filosofia como uma coreografia do pensamento. A Filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo. [...] A Filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica Bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). A Filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de várias centricidades e de muitas perspectivas (Noguera, 2015).

Assim, o Afroperspectivismo critica a superficialidade do pensamento eurocêntrico, rejeita uma obediência cega da razão diante do imperialismo epistêmico europeu e colabora na composição de caminhos que repensem a condição humana por meio do encontro entre filosofias e literaturas africanas e afrodiaspóricas.

É oportuno situar o que entendemos por Afroperspectivismo. A Afroperspectiva é uma tendência na Filosofia brasileira que busca formular conceitos recorrendo às tradições indígena, africana e afro-brasileira. Ela é uma forma de abordar o conhecimento, uma maneira de se construí-lo, uma possibilidade de se pensar a partir de um território epistêmico que não seja ocidental, mas dialogando com esses territórios. Segundo Noguera (2014), a Filosofia afroperspectivista é uma maneira de abordar as questões que passam por três referências: 1ª)

Afrocentricidade; 2ª) Perspectivismo ameríndio; 3ª) Quilombismo. Alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro com a formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento, são as fontes para a Filosofia afroperspectivista.

Através da crítica autorreflexiva será possível compreender a lógica das contradições e antagonismos oriundos da manutenção de parâmetros eurocêntricos também norte-americanos nos currículos brasileiros. Um currículo fundamentado nos princípios da Filosofia Africana concebe a totalidade de uma sociedade marcadamente racista.

Uma práxis afroperspectivista é emancipatória, perpassa espaços sociais, como os ambientes escolares e mentalidades, pondo em xeque-mate práticas discriminatórias, racistas e de exclusão. A contribuição da Filosofia Africana nos currículos escolares está embasada em seu potencial de ampliação de horizontes, porque inclui conhecimentos locais, como a ancestralidade, e lança para a sociedade global desafios e perspectivas não hegemônicas que se assentam numa cosmovisão que tem nas sociedades ancestrais africanas e ameríndias como um importante cânone.

Nascimento (1980) elucida que o quilombismo é importante para o processo de descolonização mental. Essa postura busca criticar o mentecídio³⁶, isto é, o “assassinato no arcabouço cognitivo e intelectual que emerge ao lado do racismo antinegro (Nogueira, 2014, p. 46). Dessa forma, “quilombo não significa escravo fugido”. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. “[...]”. Como sistema econômico o quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo” (Nascimento, 2002, p. 212-273). Nesse sentido, as relações comunitárias estão fundamentadas na interdependência e na capacidade de compartilhar recursos, empenhar-se pela comunidade, no trabalho e responsabilidade coletivos, no construir e unir a comunidade, percebendo como nossos os problemas dos outros e cooperar mutuamente para a solução deles; ainda se baseiam no compartilhamento dos recursos, onde o meu é também do outro e vice-versa.

³⁶ Menticídio é tomado como sinônimo de epistemicídio, conceito criado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental. Aqui, o mentecídio está relacionado na invisibilização ou aniquilamento dos saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros.

A construção e o desenvolvimento da comunidade se dão de modo harmônico como resultado de uma ação coletiva que visa deixar um mundo mais belo a ser herdado pelas futuras gerações. Para Nascimento (2002, p. 273), “o quilombismo é uma forma de libertação humana”.

Outro horizonte a ser vislumbrado dentro da Afroperspectividade é a afrocentricidade argumentada por Molefi Asante (1991). O filósofo estadunidense articula uma poderosa visão contra hegemônica e uma crítica assertiva contra o eurocentrismo e sua noção da supremacia branca. Desafiar e criar formas excitantes de conhecimento fundamentado no restabelecimento do contexto social, dos locais de vivência e convivência, da origem de um texto, uma fala ou de um fenômeno são tarefas da afrocentricidade, que para Asante, passa pelo conceito de centricidade, ou seja, a capacidade de estar dentro do seu próprio contexto cultural e histórico.

Parte-se da realidade própria e local do povo negro para articular soluções à globalidade de situações e problemas que os envolvem, como o racismo antinegro. De tal forma, a afrocentricidade é uma teoria e um método que surge como resistência antirracista e como uma ideia perspectivista (Asante, 2009) e emancipatória que carrega todos os recursos do debate filosófico em favor da liberdade, da justiça e da autonomia.

Para o afrocentrista, ou seja, o praticante da afrocentricidade começa-se com a presença, isto é, o direito de africanos a estar onde quer que estejam e a reivindicar a agência na localização, no espaço, na orientação e na perspectiva. Historicamente, isso significou e ainda constitui o confronto com estruturas e epistemologias opressivas que concebem os africanos e, de fato, a África como marginal para a criação da realidade.

No Brasil e nos Estados Unidos, milhões de pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é uma realidade marginal na civilização humana quando, de fato, África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez e onde os seres humanos primeiro nomearam Deus. As implicações para tal reorientação são encontradas na comunicação, linguística, história, sociologia, arte, filosofia, ciência, medicina e matemática (Asante, 2016, p. 11). É importante ressaltar que a afrocentricidade é “uma ideia fundamentalmente perspectivista” (Asante, 2009, p. 96).

Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo³⁷ (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia,

³⁷ Embora o europeu branco possa dizer que seja sim uma versão negra do eurocentrismo.

na política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica à custa da degradação das perspectivas de outros grupos [...]. O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo “universais”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não humano (Asante, 1991, p. 171).

Sendo uma ideia, a afrocentricidade articula uma poderosa visão contra hegemônica, questionando epistemologias que estão simplesmente enraizadas nas experiências culturais de uma Europa particularista e patriarcal. Ora, existe uma ética assertiva entre os afrocentristas com o intuito de deslocar o discurso rumo a uma abordagem mais orientada para o campo analítico, investigativo e de observações dos fenômenos, demonstrando a ideia de inter-relação multicultural, ao invés da ideia de culturas sendo adotadas por uma ideologia cultural universal e exclusiva.

A afrocentricidade, compreendida como uma ideia intelectual, também se anuncia sob os aspectos e características de uma ideologia antirracista, antiburguesa e antissexista denunciadora, inovadora, capaz de desafiar e de criar formas excitantes de conhecimento baseadas no restabelecimento do contexto social, dos locais de vivência e convivência, da origem de um texto, de uma fala ou de um fenômeno.

Portanto, a interrogação de um fenômeno baseado em perspectivas, atitudes, filosofia ou valores africanos gerará respostas com novas informações, padrões de comportamento e percepções. A afrocentricidade é a resposta para afrouxar a supremacia branca da epistemologia e uma crítica dos vários aspectos da cultura ocidental, inclusive sua ideologia da invisibilização ou deletamento dos negros e de seu *modus vivendi*. O peso da cultura estrangeira fez como que o paradigma da brancura se tornasse fonte de negação da raça e da existência de uma especificidade — também multiplicidade — da cultura africana no Brasil.

A proposta de uma sociedade mais simétrica e multipolar passa pelo reconhecimento, pela difusão e pelo incentivo da produção filosófica africana e afrodiaspórica — aqui denominadas sob a expressão genérica de pensamentos filosóficos afroperspectivistas. O ensino de Filosofia precisa encarar um desafio radical: ampliar as possibilidades de leitura, reescrever a história da filosofia, incorporar uma epistemologia afroperspectivista e, sobretudo, trilhar novas possibilidades, propiciando uma efetiva descolonização do pensamento de tal maneira, que favoreça a coexistência, a cooperação e o diálogo entre a filosofia eurocêntrica e a Filosofia

Africana bem como com todas as perspectivas filosóficas do hemisfério Sul. É o que nos propomos chamar de diálogo-perspectivista-filosófico.

Um diálogo libertário entre filósofos e filosofias, entre pensadores e correntes de pensamento, entre os hemisférios sul e norte, entre o Oriente e o Ocidente, desde os pré-socráticos até pensadores contemporâneos. Um diálogo que envolva os mais variados temas de importância para a filosofia e aspectos das Filosofias africana, brasileira, indiana, chinesa, islâmica, judaica, por exemplo, que permitam ao pesquisador inter-relacionar e interculturalizar conceitos e teorias contraditórias e afins. Tudo isso requer um novo currículo que contemple o afrocentrismo como paradigma para o curso de formação de bacharéis e licenciados em Filosofia.

Um terceiro potencial dentro do horizonte do pluralismo afroperspectivista vai de encontro ao repertório dos povos indígenas e ameríndios, com o conjunto de seus saberes, tradições e da visão de si, do outro e da natureza, o que constitui uma compreensão ontológica divergente do entendimento filosófico-canônico. É o que Viveiros de Castro (1996) e Nogueira (2014) chamam de perspectivismo ameríndio, uma síntese conceitual utilizada para tratar de uma matriz filosófica amazônica no que se refere à natureza relacional dos seres e da composição do mundo uma cosmologia.

É um conceito que desloca a reflexão filosófica para o objeto de investigação, tornando-o sujeito a partir do qual devemos questionar nossas próprias premissas, ou seja, a alteridade constitui a base sobre a qual o pensamento é construído um morto, um espírito, um animal, um corpo, uma alma, uma planta e suas apreensões são imprescindíveis na definição da identidade pessoal e na circulação dos valores sociais. O contexto natural e sobrenatural compõem indissociavelmente o todo e o conhecimento dessa cosmologia amazônica é o que a mitologia se propõe a contar.

O perspectivismo ameríndio conhece um lugar, geométrico por assim dizer, onde a diferença entre os pontos de vista é ao mesmo tempo anulada e exacerbada: o mito, que se reveste então do caráter de discurso absoluto. No mito, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma (como humana), e, entretanto, age como se já manifestando sua natureza distintiva e definitiva (de animal, planta ou espírito). De certa forma, todos os personagens que povoam a mitologia são xamãs [...]. Ponto de fuga universal do perspectivismo cosmológico, o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as afecções, o eu e o outro se

interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo – meio cujo fim, justamente, a mitologia se propõe a contar (Viveiros de Castro, 1996, p. 135).

O que é proposto aqui não é o retorno ao mito, porém a difusão do perspectivismo ameríndio como um paradigma relevante na construção do conhecimento a partir de uma nova cosmovisão como matriz concomitante às demais matrizes filosóficas. Indica-se um caminho para se chegar à compreensão de uma filosofia e de novas interações pluriétnicas que envolvam o resgate da história, da arte, da música, da dança, dos rituais e de outros aspectos culturais que contribuam para o conhecimento das cosmologias ameríndias vistas como parte de sistemas de pensamento e organização social que trazem em si um relevante contributo de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar³⁸.

A educação em perspectiva da Filosofia Africana é um resgate do que foi ignorado pela racionalidade e suas configurações preestabelecidas. Povos como os judeus, os africanos, os indígenas e os latinos foram deixados à margem da sociedade e suas expressões culturais eram vistas como atentado contra os bons costumes ao longo da história. Quanto ao comportamento e aos diferentes modos de ser criaram-se estigmas para aqueles que não faziam parte do padrão de normalidade. Mulheres, homossexuais e afrodescendentes permanecem como pessoas que fogem da constituição identificadora do sujeito. Porém, a literatura, vinculando-se ao ensino de filosofia, possibilita a criação de cenários que podem impactar e desestabilizar a forma como pensamos e discutir novas atitudes frente àqueles que não atendem aos padrões normatizadores socioculturais.

A intenção de uma práxis pedagógica que tenha por base a africanidade filosófica visa impactar os envolvidos de modo crítico-reflexivo e contribuir no processo formativo para, primeiramente, se desconstruir um padrão de aula enciclopedista no qual o professor, considerado dotado de uma inteligência privilegiada, talha a individualidade dos jovens impossibilitando-os de serem sujeitos das transformações postas como causa e efeito pela própria ação-educativa; secundariamente, intenta construir uma metodologia “contra narrativa e anti-hegemônica (Nogueira, 2014, p. 55) da historiografia e do ensino eurocêntricos”.

³⁸ O conceito de perspectivismo ameríndio é muito operado por Eduardo Viveiros de Castro e por Tânia Stolze Lima. Para um maior aprofundamento do tema, sugiro a bibliografia: LIMA, Tânia Stolze. 1995. *A Parte do Cauim. Etnografia Juruna*. Tese de Doutorado, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Disponível em https://compress-pdf.coan.info/#google_vignette. Acesso em: 01 dez. 2023 e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *MANA* 2(2): 115-144, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 01 dez. 2023.

O referencial da Intersubjetivação é oportuno que o sujeito desenvolva uma práxis autorreflexiva mediante a leitura filosófica da realidade sob os aspectos da afrocentricidade e, com isso, possam repensar suas ações diante das influências sociais, culturais, epistêmicas e familiares estereotipadas, criando e desenvolvendo espaços de Intersubjetivação.

Repare-se que decidimos pelo termo “intersubjetivação” e não, como seria de esperar, “intersubjetividade”. Assim procedemos porque entendemos que, já agora, os intersujeitos estão em “ação”, que para o tipo de práxis filosófica com a qual estamos comprometidos, a ação é *fulcral*. E a ação do filósofo deverá buscar e fundamentar novos espaços que podem ser criados para o exercício das liberdades individuais e coletivas (Castiano, 2011, p. 11, grifo meu).

Para o autor moçambicano, a práxis filosófica é *fundamental* na ação do filósofo para a intersubjetivação como ação individual e coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem ao criar espaços favoráveis ao estudo e debate. De tal maneira, a práxis filosófico-africana é emancipadora, afirmativa dos sujeitos nela envolvidos e contribui para a construção de aprendizagens significativas mediante o desenvolvimento humano, tendo como objetivo o estímulo do senso crítico, da sensibilidade e da superação de situações de subalternidade nas quais os estudantes se encontram em muitos casos. Assim, os discentes se constituirão em agentes do discurso filosófico.

É importante sabermos que objetivação, subjetivação e intersubjetivação são “referenciais da filosofia profissional africana na sua marcha de auto inscrição na história universal do pensamento filosófico” (Castiano, 2010, p. 38). São, portanto, perspectivas teóricas para a ciência do conhecimento africano que dão resposta à pergunta: como é que os intelectuais africanos se representaram a si mesmos no quadro da produção do saber de natureza científica?

A primeira posição epistemológica, a perspectiva da *objetivação*, significa o estudo dos assuntos africanos (povos, clãs, etnia, cultura, religiões, crenças, mitos) pelos referenciais das etnociências e da etnofilosofia. O africano é objeto de estudo, generalizado em suas características a partir de um olhar de fora, ou seja, a visão do europeu. “O escravo é objeto e as suas condições de vida são objetivadas em discursos elaborados” (Castiano, 2010, p. 27).

O segundo paradigma epistêmico, o da *subjetivação*, tenta recentrar o sujeito africano perante a sua história e a si mesmo, ressaltando a “presença de africanos como atores principais e não como simples objectos” (Castiano, 2010, p. 123) a partir dos discursos fundamentados pela *afrocentricidade* e pelo ubuntuísmo.

De “um esforço de objetivação deve passar-se para um esforço de subjetivação” (Castiano, 2010, p. 123) e, em seguida, chegar à terceira perspectiva, a saber, a da *intersubjetivação*, que se trata de um conceito desenvolvido e defendido por Castiano, obtendo uma denotação *sui generis* no âmbito do debate contemporâneo da Filosofia Africana. O autor concebe por intersubjetivação o processo no qual “os sujeitos do conhecimento entram em diálogo, em debate, em concordância e em discordância. [...] É a criação intersubjectiva de novos conceitos e quadros teóricos que estejam mais ajustados à vida comum colectiva no presente e no futuro” (Castiano, 2010, p. 190). Ainda segundo o filósofo moçambicano.

O processo da intersubjectivação da filosofia africana passa necessariamente pela criação de valores e atitudes que levem ao reconhecimento do outro como um interlocutor válido, como um sujeito com dignidade e conhecimento. Há intersubjectivação quando o Eu reconhece o Outro e está predisposto a escutar, a argumentar com este Outro (Castiano, 2010, p. 190).

A intersubjetivação, que possui como referenciais a *liberdade* e a *interculturalidade*, é capaz de tornar o discurso filosófico africano fundamental para o debate sobre a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros em sala de aula. Os alunos poderão compreender que não são apenas objetos, mas sujeitos do conhecimento. E mais ainda, serão capazes de, numa participação ativa e coletiva, tornar a escola um “espaço epistêmico no qual o diálogo da Intersubjetivação pode ser exercido duma forma sistemática” (Castiano, 2010, p. 232). O autor ressalta ainda:

Para nós está claro que, insistimos, é na educação, especialmente a formal. [...] É lá onde podem e devem preparar-se para o diálogo inter- e multicultural. Para isso deve primeiro ser confrontados com textos culturais que lhes dê a firmeza ontológica a partir da qual podem entrar com pés firmes nos círculos dos debates subsequentes, nomeadamente o inter- e o multicultural (Castiano, 2010, p. 232).

O que defendemos nesta abordagem é que se devem desenvolver na educação formal brasileira tendências de superação do estatuto periférico dos saberes produzido pelos pesquisadores africanos para um estatuto paradigmático central na produção (pesquisa) e na disseminação (educação). Este cultivo e sementeira de saberes africanos e afro-brasileiros encontram seu pressuposto básico para uma mudança no engajamento do professor-pesquisador, seja na educação básica ou superior, no intuito da criação intencional e na ampliação de espaços

de intersubjetivação dos conhecimentos produzidos como práxis pedagógicas nas escolas brasileiras que visem o diálogo inter e multicultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é só factível como urgente lançar um caminho que vise uma práxis pedagógica capaz de conduzir os indivíduos a um estágio de relações interpessoais embasadas no respeito, na tolerância e na cultura de paz. Acreditamos que, com os referenciais da Filosofia Africana podem contribuir e oferecer uma enorme mudança epistêmica a fim de uma ressignificação e potencialização do ensino de filosofia nos currículos escolares, desfazendo as barreiras coloniais do pensamento através de uma libertação que inclui a África como *locus* de atividade filosófica e o conhecimento africano como paradigma pelo qual as relações para todo encontro filosófico são possíveis, promovendo uma epistemologia pluriétnica, relações multiculturais e uma educação antirracista empenhados na tarefa de uma transformação social, ampla, revolucionária e emancipadora.

Destarte, o desejo é que este trabalho possa emergir para o mundo como luta e resistência contra o processo de deslegitimação e silenciamento dos saberes africanos- também indígenas- promovidos pelo mentecídio/epistemicídio e pela lógica de um sistema excludente, exploratório e desigual, que produziu subjetividades subalternizadas pelo processo do colonialismo e do imperialismo.

A dimensão histórica da educação no Brasil, aqui abordada, não demonstra apenas uma sociedade supressiva e racista, mas uma história de resistência e autoafirmação do povo negro, que fomenta o desejo pelo respeito à diversidade, a ânsia de um currículo pautado na multiplicidade étnica e uma formação que se apresente como um movimento de alteridade.

Diante disso, apropriamo-nos da discussão sobre a construção de uma metodologia anti-hegemônica e pluriétnica através de práxis pedagógicas que visem a interculturalidade em consonância com os referenciais da Filosofia Africana, propondo uma mudança de paradigma e uma abertura ao diálogo.

O discurso sobre o racismo aponta que o conjunto de preconceitos direcionados, mormente à população negra se encontra enraizado no consciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, sendo expresso através de ações e atitudes discriminatórias regulares,

mensuráveis e observáveis, sobremaneira no ambiente escolar. O racismo fora empregado no intuito de fazer apologia ao mito da barbárie africana e dos demais povos não europeus, configurando-se no epistemicídio, termo utilizado para designar o mecanismo colonial que promove a invalidação sistemática dos saberes tradicionais produzidos nos territórios colonizados e que se constitui um racismo epistêmico, o que infere ao homem negro propriedades bestiais utilizando-se de um discurso segregacionista acerca da diversidade humana e tornando essa zoomorfização uma questão social a ser superada ainda na contemporaneidade.

Esta compreensão ontológica do *ser negro* nos levou a considerar as constantes iniciativas dos movimentos negros a nível global e local. No Brasil, a Lei nº 10.639/2003, implementada pela Lei nº 11.645/2008, se apresenta como uma grande conquista e peça essencial na implementação de práticas pedagógicas antirracistas, não obstante os entraves em sua aplicação, como a dificuldade dos profissionais em transpor o ensino nos currículos e projetos, a falta de conhecimento, informação, orientação sobre a lei, bem como a ausência de engajamento e formação continuada dos docentes.

Uma exploração paradigmática intersubjetiva e afroperspectivista na área da filosofia poderão contribuir no desenvolvimento de práticas pedagógicas cujo intuito é um ensino e um currículo pluriétnicos avessos à ideologia da inferiorização ontológica de negros, africanos, indígenas e outros grupos humanos subalternizados. A construção de tal currículo abarca valores e princípios africanos, abrange a diversidade cultural e étnica, prima por uma ética de inclusão (ética Ubuntu), pensa e repensa epistemologias no intuito de propiciar uma vida e um mundo melhores. Ainda, trabalha gnosiologias para uma educação antirracista. Educadores, currículos e instituições educacionais precisam de uma descolonização não exclusivamente curricular, mas também uma descolonização da mente, das relações de alteridade e da forma como se observa a realidade.

As projeções desta investigação nos remetem a apontar caminhos importantes frente aos desafios da Filosofia Africana: primeiramente, a descolonização curricular e metodológica como forma de descentralização filosófica e epistêmica; segundo, a criação e aplicação de práticas pedagógicas que visem a interculturalidade nos referenciais da Filosofia Africana; terceiro, a introdução da Intersubjetivação e do Afroperspectivismo como prática pedagógica curricular capaz de promover uma educação antirracista; e, por fim, formação inicial e continuada dos docentes, associada ao incentivo dos mesmos para que assumam um perfil afroperspectivista e

torne a sala de aula um espaço de intersubjetivação. Representa um eficiente recurso objetivando o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentric idea in education. **The Journal of Negro Education**. Washington, v. 60, n. 2, p. 170-180, primavera de 1991.

ASANTE, Molefi Kete. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University, 1998.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. Vol. 4. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV, dezembro/2016.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elias. **Pensamento Engajado: Ensaio sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo: Editora Educar, 2011.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjetivação**. 1. Ed. Maputo: Ndjira, 2010.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

SILVA, Luciano. BATISTA, Tarciano Silva. SOARES, Alexandre. A filosofia africana nos livros didáticos de filosofia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 4, p. 36-49, 2018.

DIOP, Cheik Anta. Interview with Cheikh Anta Diop. Entrevista concebida a Carlos Moore e Shawna Madlangbayan. **Black Books Bulletin**, Chicago, Winter Issue, 1976, vol. 4, n. 4.

FONSECA, Marcus Vinícius. Civilização e branqueamento como dispositivos das escolas de Minas Gerais no século XIX. AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.) **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**, vol. 2. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (orgs.). **(A História da educação dos negros no Brasil. Niterói: EDUFF, 2016).**

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LACERDA, João Baptista de. Réplica à crítica da memória Sur les méfis au Brésil. *In*: LACERDA, João Baptista de. **Informações prestadas ao Ministro da Agricultura Pedro de Toledo**. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912, p. 85-101.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: os documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2a ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Rio de Janeiro: OR, 2002.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação**: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio- out/2012, p. 62-73.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. Portal Geledés. **Entrevista** com o doutor em filosofia e professor da UFRRJ, Renato Noguera, 12/07/2015. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza>. Acesso em: 23 set. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **MANA** 2(2): 115-144, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 22 set. 2023.