

Contribuições da Teoria Decolonial para a Educação no Campo em Interface com as Relações Étnico-Raciais

Contributions of Decolonial Theory to Field Education in Interface with Ethnic-Racial Relations

Catiana Nery Leal¹

Rafael Casaes de Brito²

Benedito Gonçalves Eugenio³

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma seção teórica de uma pesquisa de mestrado concluída em 2022, que buscou analisar como se efetiva a inserção das relações étnico-raciais no currículo da escola Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba, uma escola localizada na zona rural. A abordagem adotada neste estudo foi qualitativa de caráter descritivo. O aporte teórico foi fundamentado nos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade latino-americana e nas epistemologias do Sul propostas por Boaventura de Sousa Santos. Os resultados apontam a necessidade de abordar a cultura do povo camponeses no currículo da escola do campo, embora haja uma percepção das diversas realidades dos povos camponeses, há uma notável ausência de abordagens sobre relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos das escolas localizadas geograficamente no campo. Portanto, compreendemos que a escola mesmo localizada no campo segue um currículo urbano. O predomínio de um currículo monocultural para a população camponesa é uma questão destacada nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade, Educação no Campo, Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT: This article is an excerpt from a theoretical section of a master's degree research completed in 2022, which sought to analyze how ethnic-racial relations are included in the curriculum of the Margarida Maria Alves school in the municipality of Amargosa-Ba, a school located in the area rural. The approach adopted in this study was qualitative and descriptive. The theoretical contribution was based on studies by the Latin American Modernity/Coloniality group and on the epistemologies of the South proposed by Boaventura de Sousa Santos. The results point to the need to address the culture of peasant people in the rural school curriculum. Although there is a perception of the diverse realities of peasant people, there is a notable absence of approaches to ethnic-racial relations in the political-pedagogical projects of geographically located schools. in

¹ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: catiananery@gmail.com.

² Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: rafaelc.brito@hotmail.com.

³Doutor em Educação pela UNICAMP, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br



the field. Therefore, we understand that the school, even located in the countryside, follows an urban curriculum. The predominance of a monocultural curriculum for the peasant population is an issue highlighted in this context.

KEYWORDS: Decoloniality, Rural Education, Ethnic-Racial Relations.

1. INTRODUÇÃO

Este texto é parte de uma seção teórica de uma investigação de mestrado que analisou como se efetiva a inserção das relações étnico-raciais no currículo da escola Margarida Maria Alves no município de Amargosa-Ba, uma escola localizada geograficamente na zona rural. A pesquisa empregou a abordagem qualitativa de caráter descritivo. O embasamento teórico empregado consiste nas investigações conduzidas pelo coletivo Modernidade/Colonialidade latino-americana, em conjunto com as epistemologias do Sul propostas por Boaventura de Sousa Santos. A estrutura teórica adotada partiu da premissa de que, ao tratarmos de grupos historicamente marginalizados, é essencial engajarmos com uma teoria que se relacione com esses sujeitos.

Segundo a análise de Santos e Lucini (2022), a influência da narrativa colonial persiste, desde os materiais didáticos na educação básica até os currículos dos cursos de graduação que preparam professores, mesmo diante dos avanços alcançados pelos movimentos negros no cenário educacional desde a redemocratização brasileira. De acordo com a perspectiva das autoras é evidente que a influência da narrativa colonial continua presente, abrangendo desde os materiais didáticos utilizados na educação básica até os currículos dos cursos de formação de professores. Essa persistência é notável, mesmo diante dos avanços conquistados pelos movimentos negros no contexto educacional desde a redemocratização brasileira.

No entanto, é notável que a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar ainda enfrenta diversos obstáculos para ser efetivamente integrada ao dia a dia e à cultura da escola. É comum que essas questões sejam abordadas de forma pontual pela escola, muitas vezes limitadas a datas específicas ou ao mês de novembro. O ensino das relações étnico-raciais facilita a troca de conhecimentos e aprendizagem entre pessoas brancas e negras (Gonçalves e Silva, 2009).

De acordo com Gonçalves e Silva (2009), a incorporação do ensino das relações étnico-raciais promove uma plataforma para a interação e compartilhamento de saberes entre indivíduos

de diferentes origens étnicas, incluindo brancos e negros. Essa abordagem sugere que ao discutir e refletir sobre questões relacionadas à etnia e raça, há uma oportunidade para uma troca de experiências e conhecimentos, o que pode enriquecer o ambiente educacional e contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes.

A escola no campo pode ser compreendida como espaço em que se entrecruzam diferentes culturas, conforme nos aponta Perez-Gomez (2003). Desse modo, o espaço escolar é um local onde devemos promover a igualdade, diferença e o sentimento de pertencimento dos estudantes, para que dessa maneira os estudantes possam se politizar. Logo, torna-se essencial o processo de descolonização dos currículos, para que dessa forma possa dar uma maior visibilidade às lutas empreendidas contra a colonialidade a partir das pessoas, das práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Entretanto, é cada vez mais emergente avançar no processo de descolonização dos currículos, ampliando a visibilidade das lutas contra a colonialidade e levando em conta as experiências, práticas sociais, saberes epistêmicos e compromissos políticos das comunidades envolvidas. A seguir, apresentamos a base teórica para debater a relevância da inclusão da história da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas situadas na zona rural, que foi o foco deste estudo.

2. ESTUDOS DECOLONIAIS: MODERNIDADE, COLONIALIDADE E REFLEXÕES

Explorar outras culturas representa igualmente uma forma de educação e acúmulo de saberes. Nessa ótica, consideramos que a escola é o ambiente onde a diversidade cultural se manifesta, embora os programas de estudo ainda adotem uma perspectiva monocultural. A partir dessa compreensão acerca da cultura, a prática educacional não se limita simplesmente à reprodução das políticas educativas, mas é também influenciada pelos distintos contextos, indivíduos, convicções, valores e teorias que os professores adotam e incorporam em sua atuação nas interações diárias, permeadas por contradições, ambiguidades e desigualdades (Santos; Silva, 2020).

Compreender a interseção entre a Colonialidade/Modernidade e as estruturas patriarcais é crucial para desvelar as dinâmicas de poder que moldam as relações sociais. Nesse contexto, as

reflexões de Pinheiro e Paula (2022), é possível ressaltar que, embora não tenha originado o patriarcado, o paradigma da Colonialidade/Modernidade amplia a mentalidade machista e patriarcal, que promove a ideia da superioridade masculina sobre a feminina, da heterossexualidade sobre a homossexualidade e dos cisgêneros sobre os transgêneros.

Oliveira e Candau (2010, p.18) destacam que a colonialidade refere-se a um modelo de poder que emergiu como consequência do colonialismo moderno. No entanto, a modernidade está intrinsecamente ligada a essa colonialidade. Nessa perspectiva, lamentavelmente compreendemos que a colonialidade ainda persiste em nosso cotidiano, sendo um dos elementos distintivos e essenciais do sistema global de poder capitalista. Oliveira e Candau enfatizam que a colonialidade está associada a um padrão de dominação que surgiu em decorrência do colonialismo moderno. Este conceito não se restringe apenas ao período histórico do colonialismo, mas perdura em diversas estruturas sociais, políticas e econômicas, influenciando profundamente as relações de poder e desigualdade contemporâneas. Em outras palavras, a colonialidade se refere a uma continuidade das hierarquias e das práticas de exploração iniciadas durante a era colonial, perpetuando formas de controle e subordinação que ainda afetam sociedades pós-coloniais.

Diante disso, baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial. Assim, o poder capitalista adquire uma dimensão global, centrada na Europa, que é concebida como o epicentro do mundo, embora seja pertinente questionar de que perspectivas essa centralidade é universal. No entanto, quando nos referimos ao eurocentrismo, não estamos falando dos europeus em si, mas sim das pessoas que instituíram essa forma de pensamento.

Quijano (2005, p.115) destaca de maneira incisiva a noção de eurocentrismo:

O eurocentrismo é descrito como uma perspectiva de conhecimento cuja origem sistemática remonta à Europa Ocidental antes do século XVII, embora suas raízes possam ser ainda mais antigas. Esta perspectiva se tornou dominante globalmente à medida que acompanhou o avanço do poder capitalista colonial/moderno, eurocentrado, que se originou nas Américas. No entanto, é crucial entender que o eurocentrismo não engloba toda a história cognitiva da Europa ou da Europa Ocidental em particular. Em vez disso, refere-se a uma racionalidade específica ou visão de mundo que se tornou dominante mundialmente, suprimindo e sobrepondo-se a outras formas de conhecimento pré-existentes ou diferentes, tanto na Europa quanto no restante do mundo.

Quijano (2005, p. 115) ressalta a importância de reconhecer que o foco não está diretamente na Europa, mas sim no sistema hegemônico eurocêntrico. Diante disso, é fundamental que

continuemos a questionar constantemente as estruturas coloniais de poder, conhecimento e identidade, tanto em nossas pesquisas quanto na sociedade em geral. O poder tende a gerar relações de exploração que permeiam todas as esferas da vida. Por conseguinte, é crucial que desafiamos essa mentalidade dominante e desmantelamos essas estruturas de poder, visando progredir diariamente.

A questão racial emerge como um elemento fundamental da colonialidade, destacando a importância da reflexão sobre as questões étnico-raciais no contexto da busca pela descolonização. Nesse sentido, a descolonização representa uma tentativa de desfazer esse padrão, especialmente através da desconstrução do conceito de raça. Apesar disso, reconhecemos que os aspectos primordiais para iniciar esse processo de desconstrução residem na formulação curricular e na capacitação docente, a fim de promover efetivamente essa desconstrução no ambiente educacional. Entendemos que o currículo constitui um dos elementos mais resistentes à mudança na escola, uma vez que define a trajetória a ser seguida.

Nesse contexto, o currículo representa o primeiro passo para romper com a hegemonia colonial no ambiente escolar, incluindo também espaços informais de aprendizagem. No entanto, é imprescindível que a escola realize uma revisão epistemológica profunda de sua própria existência, indo além da simples transformação curricular e implementando mudanças efetivas na prática pedagógica. É importante ressaltar que o colonialismo continua presente em nosso país, manifestando-se em comportamentos opressivos e na estruturação do capitalismo, que se sustenta por meio da exclusão social.

Portanto, o processo de globalização e expansão do capitalismo resultou em mudanças significativas, especialmente nas comunidades rurais, muitas vezes acompanhadas pelo apagamento de suas identidades culturais. Diante desse contexto, é fundamental investigar as relações étnico-raciais no currículo escolar como uma forma de confrontar a colonialidade na produção do conhecimento. A descolonização busca questionar a persistência das estruturas coloniais na sociedade.

Entretanto, promover a educação das relações étnico-raciais vai além de simplesmente integrar tópicos relacionados nos programas de formação de professores e incluir conteúdo no currículo da educação básica. Efetivar essa mudança epistemológica requer uma completa revisão de nossa compreensão sobre o papel da educação na luta contra o racismo.

Conforme observado por Silva (2006, p. 500), ao discutir a inclusão desses temas nos ambientes escolares, o autor destaca a importância e a urgência de incorporar esses debates no currículo, bem como na prática pedagógica, garantindo que essas discussões permeiem o dia a dia dos estudantes.

Silva (2006, p. 500) enfatiza a relevância dessas discussões tanto no contexto geral quanto no ambiente escolar:

É preciso tratar de identidades, culturas, etc., no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, pois nossa sociedade é excludente e discriminatória a qual muitos ainda insistem em conservar, e cabe a nós enquanto professores desconstruir com nossos estudantes, levando esses temas para as aulas, para serem problematizados, e que os estudantes reflitam.

É evidente que é necessário mais do que simplesmente adicionar conteúdo aqui e ali em diferentes áreas de estudo. Requer uma mudança fundamental na forma como todo o corpo docente percebe as pessoas negras, de modo a garantir que suas experiências de vida e expressões culturais sejam respeitadas não apenas nas universidades e escolas, mas em todos os contextos, considerando que essas experiências são enriquecidas com saberes que muitas vezes não são abordados no currículo.

Conforme Candau (2003), essa preocupação surge do reconhecimento de que a escola continua sendo uma das instituições responsáveis pela socialização dos estudantes, que vêm de diversos backgrounds étnicos, culturais e religiosos. Portanto, é essencial reconhecer que pessoas de diferentes origens étnicas, independentemente de sua cor, origem, condição de saúde ou outras características, contribuem com conhecimentos diversos, todos igualmente válidos e ricos em significado (Silva, 2007, p. 501).

No entanto, é crucial que os professores estejam atentos às práticas pedagógicas adotadas durante as aulas, pois estas podem inadvertidamente reforçar diferenças raciais. Portanto, é responsabilidade dos professores desenvolver aulas que desafiem os pensamentos eurocêntricos e discriminatórios em relação à etnia, gênero e pessoas com deficiência, que frequentemente são alvo de estigmatização. Essas mudanças devem ser incorporadas ao currículo escolar, visando promover uma diversidade de perspectivas e pensamentos que resultem em uma mudança positiva.

Como resultado dessas discussões, tem-se gerado conhecimento que tem influenciado a educação brasileira contemporânea, especialmente no que diz respeito aos currículos adotados nas escolas localizadas em áreas rurais. Portanto, a educação no campo deve ser baseada em práticas

educativas e pedagógicas que reflitam a realidade da população rural, levando em consideração sua cultura e tradições. Assim, reconhecemos a importância de abordar as particularidades de cada comunidade, pois cada grupo possui sua própria cultura e identidade.

Caldart (2003, p. 66) apresenta uma observação importante sobre a educação no campo:

A escola no campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos no campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito, porque não há escolas no campo sem a formação dos sujeitos sociais no campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Para Caldart (2003), ao abordarmos a educação no campo trata-se de compreendê-la como uma modalidade da educação e não de uma escola diferente, mas com culturas e lutas diferentes das escolas localizadas em áreas urbanas. Desse modo, a tarefa é de todos e de qualquer professor, independente do seu pertencimento étnico-racial, gênero, crença religiosa ou posição política, a sua função é oferecer conhecimentos para os alunos, para que os mesmos se orgulhem da sua origem, que se vejam incluídos, e que seja garantido o direito de ampliar conhecimentos, sem negar a si mesmo.

Pensar em educação no campo e em relações étnico-raciais é pensar as diferentes culturas que existe dentro do espaço escolar. Nesse sentido, sabemos que as práticas dos professores são fundamentais nesse processo de desconstrução e construção de práticas que rompam esse cânone eurocêntrico e que valorizem os sujeitos, suas lutas e suas histórias que foram silenciadas e negadas, e que por muitas vezes foi e continua sendo contada de forma distorcida.

Caldart (2003, p.66) pontua as barreiras das lutas sociais dos povos no campo, e o alargamento sobre a cultura do direito à escola no campo, e ressalta que:

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica no campo é cultural: as populações no campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair no campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair no campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito.

Dessa maneira, as escolas localizadas no campo, devem ter o currículo constituído de acordo com as necessidades dos povos campesino. Entendemos que abordar a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar deve começar desde a educação infantil, pois essa é

uma fase de construção do conhecimento dos estudantes, assim, dessa maneira possam crescer com pensamentos antirracistas. Todavia, penso que o professor é um forte aliado para formar cidadãos livres de racismo.

Contudo, a educação no campo deve se basear em práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população no campo, e levar em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem naquele ambiente rural, suas histórias, suas tradições, o modo de viver estão ali presentes o tempo inteiro e não podemos mais silenciar essas questões.

Arroyo (2007) aponta que apesar de tudo, o campo e a sua diversidade acabam sendo esquecidos na hora de reformular o currículo, ou seja, não se constrói um currículo pensando na educação no campo. Apesar dos avanços que tem acontecido na educação, ainda assim, encontramos um currículo urbanizado e eurocêntrico.

De acordo com Arroyo (2007, p. 158):

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa no campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Compreendemos a Lei 10.639/03 como uma importante ação de política afirmativa, estabelecendo um marco para repensar a sociedade brasileira e as desigualdades socio-educacionais. A inclusão da temática étnico-racial na educação básica e, conseqüentemente, no currículo, visa garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele. No entanto, mesmo diante da obrigatoriedade da Lei, essas questões ainda continuam sendo silenciadas no currículo escolar.

Arroyo (2007, p. 160) apresenta os avanços que as políticas públicas têm acontecido no âmbito educacional:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na

concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças.

Caldart (2003, p. 67) ressalta o processo de formação das pessoas que vivem no campo e como as escolas situadas nesse espaço são vistas no processo de formação das pessoas camponesas:

A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair no campo para estudar, ou estudar para sair no campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura no campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.

No entanto, o processo de formação das pessoas no campo, requer um cuidado durante a construção do currículo da educação no campo, é indispensável um currículo construído pensado nas especificidades do campo. Nesse ponto percebemos que a Lei por si só não garante esse debate nas escolas, ela cria condições, mas depende das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos. A Lei provoca toda uma alteração e aponta que a escola precisa trabalhar com outras perspectivas, precisa trabalhar no caminho da decolonialidade. Dessa forma, é necessárias ações pedagógicas dentro desses espaços escolares.

Nesse sentido, as instituições de ensino precisam aprimorar conhecimentos e compreender que a nossa sociedade é dinâmica, pluriétnica e caminha sempre em constantes transformações históricas.

Para Arroyo (2007, p. 162), é importante destacar que:

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos no campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública no campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola no campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra é componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura.

A diversidade existe e a sociedade tem buscado encontrar formas de inserir discussões envolvendo os assuntos como etnia, gênero, sexualidade, inclusão, e etc., na estrutura educacional e que necessitam estar presentes no currículo da escola, e com foco nas discussões da socialização e da prática docente através de conteúdos presentes no currículo e na prática pedagógica, envolvendo a formação dos indivíduos, cultura local, e identificando as questões

significativas que determinam o acesso a esses conteúdos, que perpassam por todos os elementos da cultura dos sujeitos envolvidos no processo.

Gomes (2012, p. 102) nos mostra o quanto é importante e desafiadora a efetivação de mudanças no currículo:

O currículo é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento de conteúdo dos currículos, a realidade social, e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Muitos são os atravessamentos e desafios que a educação enfrenta, no entanto é imprescindível não negligenciar o conhecimento, e de forma alguma deixar de incluir a história dos povos negros nos currículos da educação básica. Diante disso, o processo de descolonizar segue sendo conciso e urgente. A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos, e que questiona a colonialidade do poder, do saber, e do ser.

Dessa maneira, é um processo que também significa outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. Elas são responsáveis por carregar e também por ocultar as relações de poder que definem quais personagens terão suas vidas exibidas e quais serão lançadas ao silêncio. Entretanto, descolonizar, tem a ver com consentir que todas as histórias emanem à luz, que todas as vidas sejam honradas de serem contadas. É visibilizar essas histórias e culturas tão engavetadas ainda no contexto escolar.

3. EDUCAÇÃO NO CAMPO E DECOLONIALIDADE

A década de 1990 é marcada por uma série de mudanças no Estado brasileiro, a exemplo do aprofundamento das políticas neoliberais, particularmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC); a escassez de financiamento público para as políticas sociais; a proposição de um currículo centralizado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais; o sucateamento das instituições públicas. É nesse contexto que a educação no campo como modalidade de

ensino é proposta. Sua inserção nos documentos curriculares data de 1996. Anterior a essa década, identificamos que a concepção era de educação rural.

Por educação no campo estamos compreendendo nesta dissertação, tal como nos apontaram Fernandes; Cerioll; Caldart (2004, p.25):

Quando discutimos a Educação no campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras no campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e o trabalho no meio rural.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, podemos visualizar quatros grandes paradigmas da educação para a população campesina no Brasil: Paradigmas da educação rural; Paradigmas da educação no campo; Paradigmas funcional da educação no campo; Paradigma decolonial da educação no campo⁴.

Para Caldart (2012, p. 257), a educação no campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores no campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Podemos compreender que a Educação no campo se constitui em um projeto coletivo, construído pelos trabalhadores e pelos movimentos sociais no campo, para quem a educação não se resume à escolarização, mas constitui-se em prática social produzida na coletividade, com preocupação para uma formação humana unilateral e ligada diretamente com a produção da existência.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação no campo nos apontam:

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos no campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se no campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência(...) O que caracteriza os povos no campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (Brasil, 2006, p.24).

4 Esses paradigmas serão melhores exploradas no capítulo três desta dissertação.

O campesino sempre foi visto como o roceiro, o caipira, o atrasado, e por muitas vezes, eles próprios assumem essa identidade, principalmente no contexto do ruralismo educacional e pedagógico. Podemos desconstruir esse rótulo no cotidiano das escolas por meio de currículos que considerem as culturas dos povos no campo e suas diversidades.

Arroyo (2007, p.158), destaca:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

O autor nos chama a atenção sobre a educação urbana dirigida na escola no campo, ou seja, as escolas do tempo ainda mantêm um currículo urbanizado. Diante disso, entendemos que a cultura local dessas pessoas que vivem no campo, foi e estão sendo silenciadas no currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares da Educação no campo destacam que:

A educação no campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos no campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade no campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação no campo e, em especial, a educação pública no Brasil (BRASIL, 2006, p.28).

Percebemos que as discussões sobre a educação no campo ainda permanecem ausentes nos currículos escolares. Ainda há um discurso que desconsidera os saberes dos sujeitos no campo nos materiais curriculares, particularmente o livro didático utilizado nas escolas.

Souza (2008) trata sobre a educação no campo e suas ausências e emergências:

A emergência da educação no campo caracteriza-se pela ausência e experiência. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação no campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação no campo.

A escola no campo não é só mais uma escola que faz parte de uma rede de ensino, aquele espaço geográfico no qual ela está localizada tem uma história, tem uma população que reside nas proximidades, com seus costumes, suas tradições, religiões, gêneros, etnias diferentes, não podem continuar ausentes do currículo escolar essas questões tão importantes e indispensáveis.

Souza (2008) cita os princípios dessa educação e aponta que:

[...] a educação no campo de qualidade é um direito dos povos no campo; a educação no campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação no campo no campo; a educação no campo enquanto produção de cultura; a educação no campo na formação dos sujeitos; a educação no campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação no campo e o respeito às características no campo (SOUZA,2008, p 1097).

A educação no campo é um direito de todos e deve ser desenvolvida pensando na formação desses sujeitos no campo. Diante desse contexto, a autora apresenta a concepção de educação rural e educação no campo:

A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação no campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais no campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos no campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. Embora a concepção de educação no campo venha se fortalecendo nos últimos anos, vale destacar que a situação pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda é bastante precária. Por um lado, em muitos estados as escolas passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Dessa forma, muitos alunos passaram a percorrer uma distância maior entre a moradia e a escola, tendo que ficar horas no transporte escolar. No que tange à prática pedagógica, a situação também é precária. Os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso às bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá a encontro da educação no campo. São problemas – infraestruturas e pedagógicos – que estão na pauta de reivindicações dos movimentos e organizações sociais no campo (Souza, 2008, p.1098).

Entretanto, além de pontuar esses diferentes conceitos sobre a educação rural e a educação no campo, mesmo com o fortalecimento que vem conquistando, destaca alguns desafios durante a caminhada nas escolas, com problemas variados, dificuldades na prática pedagógica, materiais didáticos, infraestrutura, currículo, entre outras demandas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos enfatizar a importância de incluir as relações étnico-raciais em todas as atividades escolares, especialmente nas escolas rurais. Utilizando a perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade latino-americana articulado com as epistemologias do Sul proposta por Boaventura de Sousa Santos, ressaltamos a necessidade de integrar essas discussões no currículo escolar.

Diante desse contexto, é fundamental reconhecer que as comunidades rurais são compostas por indivíduos dignos que lutam por seus direitos. Apesar disso, muitas vezes são desvalorizados e negligenciados, sendo excluídos do currículo escolar, que deveria abordar a cultura e as questões pertinentes ao povo do campo. Considerando essa realidade, é essencial entender que as populações rurais consistem em pessoas merecedoras de respeito, que batalham por seus direitos.

No entanto, é frequente observar a subestimação e a falta de atenção dada a esses grupos, levando à sua exclusão do conteúdo curricular escolar. Portanto, defendemos a importância de que o currículo escolar deveria integrar não apenas a cultura dos povos camponeses, mas também as questões relevantes para as comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores (as) no campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q> Acesso em: 01 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CALDART, Roseli Salette. Educação no campo. In: CALDART, Roseli S. et al. [Orgs]. **Dicionário da Educação no campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.



CALDART, Roseli Salete. A Escola no campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/5645284/caldart-roseli-a-escola-do-campo-em-movimento/8>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: **DP&A Editora**, 2003.

DOS SANTOS, A. T., & Lucini, M. (2022). **DECOLONIALIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. *Cadernos Cajuína*, 7(2), e227205. Disponível em: <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/10>. Acesso em: 07 de maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 01, p. 98-109, jan/abr. 2012.

Pinheiro, P. M., & Beloni, J. de P. (2022). **DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: Práticas de resistência negra**. *Cadernos Cajuína*, 7(2), e227209. Disponível em: <http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/10>. Acesso em: 07 de maio 2024.

QUIJANO, Aníbal (org.). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. CURRÍCULO PÓS-COLONIAL E PRÁTICAS DOCENTES DESCOLONIAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS. **Debates em Educação**, Pernambuco, v. 12, n. 0, p. 387-407, maio 2020.

SANTOS, Boaventura Sousa. MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (Org). São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronília B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. Ensinar e aprender, na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. **Anais IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**, Salvador, 2006.

SOUZA, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.