



PPGEDUCAMPO
Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB
Mestrado Profissional em Educação do Campo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**
www.ufrb.edu.br/educampo

CARMEM LÚCIA DOS SANTOS LIMA

**SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NA INTERSECÇÃO
DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Amargosa-BA
2024

CARMEM LÚCIA DOS SANTOS LIMA

**SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NA INTERSECÇÃO
DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
– Mestrado Profissional em Educação do Campo, da
Universidade Federal do Recôncavo Baiano da Bahia
(UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP),
como requisito para obtenção do grau de mestra.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Martins de Meireles.

Amargosa-BA
2024

Lima, Carmem Lúcia dos Santos

L732s Saberes identitários emancipatórios na intersecção da educação para relações étnico-raciais e educação do campo / Carmem Lúcia dos Santos Lima. – Amargosa, BA, 2024.
172 f.: il. Color.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Martins de Meireles.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2024.

Bibliografia: p.166 -171.

1. Educação do Campo. 2. Intervenção Pedagógica 3. Relações Étnicas – Raciais. I. Meireles, Mariana Martins de, (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 370.19346

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA
BAHIA - CFP/UFRB.

Bibliotecário: Diogo E S Lima – CRB-5ª / 2901

CARMEM LÚCIA DOS SANTOS LIMA

SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NA INTERSECÇÃO
DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional – em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), como requisito básico para obtenção do grau de mestra.

Linha de Pesquisa: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo

Aprovada em: 22/03/2024

BANCA EXAMINADORA:

Mariana Martins de Meireles

Profa. Dr^a. Mariana Martins Meireles - Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
(PPGEducampo/UFRB)

[Assinatura]

Profa. Dr^a. Priscila Gomes Dornelles Avelino - Examinadora Interna
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
(PPGEducampo/UFRB)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOANICE SANTOS CONCEICAO
Data: 26/06/2024 21:53:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr^a. Joalice Santos Conceição - Examinadora Externa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Amargosa-BA
2024



Figura 1 - Encontro ancestral – Dona Leonice Santos

VOZES-MULHERES
Conceição Evaristo¹

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela
[...]

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas

¹ EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, p. 24-25, 2017.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

Figura 2 - Aline Lopes e Jaqueline Lopes egressas do Ceafen.



AGRADECIMENTOS

Anália Santos (<i>in memória</i>)	Jose Pedro (<i>in memória</i>)
Cheila Santos	Franklin Plessmann
Kássio Monteiro	Maria Helena
Érica Taíse	Felipe Sena
Josafá Pires	Tassyla Santos
Lis de Paula	Rafaela Almeida
Adrielson Santos	Evanilda Santos
Hildete Leal	Gyselly de Jesus,
Maria Luzia	Geisiele Santana
Joanice Conceição	Raissa Dahora
Luciene Rocha	Anailma Nascimento
Márcia Rocha	Kailane Rosa
Astibaldo Oliveira	Marilúcia Santos
Priscila Dornelles	Patrícia Santos
Rafael Silva	Ronaldo Cardoso
Mariana Meireles	Mirelle Santana
Maximiano Meireles	Mentoring Conexão

Meus agradecimentos à Deus e a todos(as) que vieram antes de mim e pavimentaram os caminhos para que eu pudesse realizar minhas caminhadas, em especial meus pais. Agradeço imensamente aos meus familiares por terem compreendido minhas ausências para me dedicar aos estudos. Aos meus queridos amigos e amigas por terem segurando em minhas mãos e ajudado na realização dos meus sonhos. Às minhas queridas colaboradoras meu muito obrigada! à minha orientadora e aos professores(as) do curso de pós-graduação meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo investigar os saberes identitários emancipatórios, agenciados no contexto do Projeto EcoAfro, e seus desdobramentos na intersecção entre Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo. As colaboradoras deste estudo são estudantes que participaram do projeto EcoAfro/2022, escolhidas por suas experiências como sujeitos negros camponeses, marcados pelo preconceito e marginalização social, econômica, cultural e estética. Estas estudantes vivenciam uma educação que frequentemente invisibiliza suas origens e história. Assentada em uma pesquisa qualitativa, a investigação se inspira no método (auto)biográfico, tendo as narrativas escritas, imagéticas e orais como principais dispositivos disparadores dos Saberes Identitários Emancipatórios da Educação para Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo. Nesse processo, houve a participação de 10 jovens estudantes negras do Colégio Estadual Antônio Felipe Neto (Ceafen), residentes em distintas regiões localizadas no Município de Mutuípe (BA). Com isso, as narrativas orais foram produzidas nas rodas de conversa que ocorreram em oito encontros, nos meses de setembro a novembro, com o intuito de mapear elementos que favorecesse a sistematização de uma intervenção pedagógica pautada nos saberes identitários emancipatórios na interseccionalidade raça-campo. Os resultados da pesquisa forneceram elementos que contribuíram para a elaboração de uma intervenção pedagógica Afrocampesina com o intuito de potencializar práticas educativas que favoreçam novos caminhos que contribuam no processo de emancipação dos(as) estudantes negros(as) do campo.

Palavras-chave: Saberes Identitários; Diversidade; Educação do Campo; Relações Étnico-Raciais, Intervenção Pedagógica.

ABSTRAT

The objective of this dissertation is to investigate emancipatory identity knowledge, managed in the context of the EcoAfro Project, and its developments at the intersection between Education for Ethnic-racial relations and Rural Education, with students who participated in the EcoAfro/2022 project as collaborators. These female collaborators were chosen because they present experiences as black peasant subjects, marked by prejudice, marginalized from a social, economic, cultural and aesthetic point of view, and because they experience an education that makes their origins and history invisible. Supported by qualitative research, the investigation is inspired by the (auto)biographical method, with written, visual and oral narratives as the main triggering devices for the emancipatory identity knowledge of education for ethnic-racial relations and rural education. 10 young black female students from Colégio Estadual Antônio Felipe Neto (Ceafen), residing in different regions of Mutuípe (BA) participated in this process. The written narratives occurred through self-writing, produced to compose a book; and the oral narratives were produced in conversation circles that took place in eight meetings, during the months of September to November, which objective was to map elements that favor the systematization of a pedagogical intervention based on emancipatory identity knowledge in race-field intersectionality. The studies carried out during the research provided elements that contributed to the elaboration of an Afro-peasant pedagogical intervention with the aim of enhancing educational practices that favor new paths that contribute to the process of emancipation of black rural students.

Keywords: Identity Knowledge; Diversity; Rural Education; Ethnic-racial Relations, Pedagogical Intervention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro ancestral – Dona Leonice Santos.....	5
Figura 2 - Aline Lopes e Jaqueline Lopes egressas do Ceafen.....	6
Figura 3 - Entrevista realizada pelos estudantes no entorno do Ceafen.....	24
Figura 4 - Primeira exposição fotográfica “Cabelo é Identidade”.....	27
Figura 5 - Entrevista realizada no bairro Cajazeiras e na Rua Nova.....	28
Figura 6 - Estudo do Estatuto para a fundação da associação.....	29
Figura 7 - Discussões temáticas no Ceafen.....	31
Figura 8 - Evento EcoAfro.....	32
Figura 9 - Discussões temáticas na Câmara de Vereadores de Mutuípe (BA).....	32
Figura 10 - Culminância do projeto: exposição fotográfica.....	33
Figura 11 - Encerramento do projeto: desfile.....	33
Figura 12 - Encerramento do projeto: capoeira/musicalidade.....	34
Figura 13 - Encerramento do projeto: peça teatral/desfile/declamação.....	34
Figura 14 - Palestra sobre amor negro e religiosidade.....	37
Figura 15 - Palestra sobre amor negro e intolerância religiosa.....	37
Figura 16 - Leitura e discussão do livro.....	38
Figura 17 - Oficina para orientação das autobiografias.....	38
Figura 18 - Preparativos para o ensaio fotográfico.....	39
Figura 19 - Ensaio fotográfico.....	39
Figura 20 - Produções para culminância.....	40
Figura 21 - Encerramento do projeto.....	41
Figura 22 - Saberes identitários emancipatórios da Educação do Campo.....	51
Figura 23 - Saberes identitários e emancipatórios da Educação Étnico-Racial.....	65
Figura 24 - Ampliação da participação de estudantes do sexo masculino no ensaio fotográfico.....	76
Figura 25 - Cronograma dos encontros para realização da pesquisa.....	78
Figura 26 - Demonstrativo das ações a serem operacionalizadas nas rodas de conversa.....	79
Figura 27 - Jovens campesinas que participantes da primeira reunião para a pesquisa.....	84
Figura 28 - Jovens campesinas que participaram da Pesquisa.....	84
Figura 29 - Conversação sobre o vídeo.....	97
Figura 30 - Apresentação dos saberes para Educação das Relações Étnico-raciais.....	99
Figura 31 - Dinâmica: Escolha das Fotografia.....	102
Figura 32 - Registro do encerramento do Primeiro Encontro.....	106
Figura 33 - Abertura das atividades do Segundo encontro.....	107
Figura 34 - Leitura e discussão do texto: Alisando nossos cabelos.....	109
Figura 35 - Conversações sobre o texto.....	110
Figura 36 - Desafios enfrentados pelo(a) jovem negro(a) campesino(a).....	113
Figura 37 - Nuvem de palavras ilustrada com palavras associadas às conversações do Eixo 01.....	118
Figura 38 - Encerramento do Segundo encontro.....	119
Figura 39 - Acolhimento, sorrisos e afetos.....	120
Figura 40 - Explicação sobre os Saberes Identitários Emancipatórios Ancestrais da Educação do Campo.....	121
Figura 41 - Mesa de organizada para o encontro III – Eixo 02.....	125
Figura 42 - Fotografia Mental.....	126
Figura 43 - Fotografia Mental.....	127
Figura 44 - Fotografia Mental.....	127

Figura 45 - Fotografia Mental	128
Figura 46 - Fotografia Mental	128
Figura 47 - Fotografia Mental.....	128
Figura 48 - Fotografia Mental	129
Figura 49 - Fotografia Mental.....	129
Figura 50 - Encerramento do III Encontro	132
Figura 51 - Explanção sobre os Saberes Identitários Políticos do Campo.....	134
Figura 52 - Saberes Identitários Emancipatórios Políticos para Educação das Relações Étnico-Raciais	137
Figura 53 - Bate-papo sobre cotas raciais.....	138
Figura 54 - Ações que mobilizam as organizações comunitárias	139
Figura 55 - Assuntos que motivam as organizações comunitárias	140
Figura 56 - Momentos em que a comunidade se reúne para tomada de decisões coletiva	140
Figura 57 - Frequência em que ocorre as reuniões	141
Figura 58 - Comunidade tem alguma organização política.....	141
Figura 59 - Conhece algum movimento social?	142
Figura 60 - Faz parte de alguma associação?	142
Figura 61 - Se movimentos sociais ou as organizações comunitárias contribuem para o empoderamento dos(as) jovens negros(as).....	143
Figura 62 - De qual(ais) formas podem contribuir com o empoderamento.....	143
Figura 63 - Momentos sua comunidade se reúne para o lazer?	144
Figura 64 - Encerramento do encontro	145
Figura 65 - Discussão sobre os Saberes Identitários Políticos	147
Figura 66 - Estruturação da resposta.....	149
Figura 67 - Conversação sobre a provocação.....	150
Figura 68 - Encerramento dos encontros	161
Figura 69 - Encerramento dos encontros	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SUJEITOS NEGROS CAMPESINOS.....	13
1.2 O QUE VIVI, O QUE OUVI E SENTI	19
2 A TRAJETÓRIA DO PROJETO ECOAFRO: POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E OS LIMITES À LUZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	22
2.1 QUANDO NASCE O PROJETO ECOAFRO – ESCOLA E COMUNIDADE DO ENTORNO.....	22
2.2 PROJETO ECOAFRO – UMA AÇÃO AFROPEDAGÓGICA	30
2.3 O PROJETO ECOAFRO NO CONTEXTO PANDÊMICO	34
2.4 A RETOMADA DO PROJETO ECOAFRO	36
3 SABERES IDENTITÁRIOS: DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	42
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS	43
3.2 SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..	49
3.3 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E INTERLOCUÇÕES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
3.4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS	60
3.5 SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	63
3.6 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E INTERLOCUÇÕES EDUCATIVAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	68
4 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: QUANDO NASCE UMA INTERVENÇÃO AFROCAMPESSINA	72
4.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA.....	73
4.2 RODAS DE CONVERSA	74
4.3 JOVENS NEGRAS CAMPESINAS E A CONSTITUIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	82
4.4 PERFIL DAS JOVENS E SEUS TERRITÓRIOS CAMPESINOS	85
5 INTERSECÇÃO DOS SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DO CAMPO.....	96
5.1 AS ESCRIVIVÊNCIAS, ESTÉTICA, E DIVERSIDADES AFROCAMPESSINAS – PARTE 01	96
5.2 AS ESCRIVIVÊNCIAS, ESTÉTICA E DIVERSIDADES AFROCAMPESSINAS – PARTE 02	107
5.3 AS ESCRIVIVÊNCIAS, IDENTIDADE, TERRITÓRIOS E ANCESTRALIDADE AFROCAMPESSINOS.....	119
5.4 AS ESCRIVIVÊNCIAS, MEMÓRIAS E LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AFROCAMPESSINOS.....	133
6 CONVERSÕES ENTRE PARES: TECENDO IDEIAS COLABORATIVAS	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
8 REFERÊNCIAS	166

INTRODUÇÃO

1.1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS SUJEITOS NEGROS CAMPESINOS

A Educação do Campo nasce como prática dos movimentos sociais dos camponeses que buscam conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, conforme Caldart (2012, p. 264). Nessa mesma direção, a autora reconhece a importância dos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao apontar que lutam, do ponto de vista social, político e cultural, em prol de uma educação que seja do campo e não para o campo, como forma de corrigir a histórica desigualdade imposta às populações rurais.

Embora a Educação do Campo tenha nascido dos movimentos sociais e compreenda o campo enquanto espaço de cultura, política, identidade, história e de existência social – aspectos que motivaram o início de um movimento mais amplo –, é importante ressaltar que os sujeitos não são universais. Os(as) camponeses(as) de uma determinada região do país apresentam especificidades que os distinguem dos sujeitos de outras regiões. A Educação do Campo é um conceito em construção (Caldart, 2012), dessa forma é possível pensar nas singularidades desses sujeitos e avançar em uma teoria educacional e pedagógica que dialogue com a riqueza social e humana da diversidade que os constitui.

Molina (2010), considera a diversidade camponesa ao apontar que os sujeitos da Educação do Campo são os trabalhadores subsumidos à opressão pela lógica do capital – ribeirinhos, quilombolas, sem-terra, indígenas... –, sujeitos políticos coletivos, sujeitos históricos, organizados na perspectiva da luta de classe; no mesmo sentido Arroyo (2012), reconhece que a diversidade fortalece os princípios nos quais se assenta a construção teórica da Educação do Campo.

Dentre esses sujeitos históricos, encontra-se a população negra que luta por uma outra Educação do Campo que trate, também, das relações étnico-raciais a fim de contribuir na estruturação de uma Educação em condições de realizar movimentos contra-hegemônicos no que diz respeito às relações desiguais vivenciadas pela população camponesa negra. Essa população convive, ao longo da história, com a invisibilidade e a desigualdade decorrentes da opressão e negação de direitos sociais, políticos e identitários. De acordo com Gusmão (1990, p. 26), os sujeitos que compõem essa população apresentam “formas específicas de ser e existir enquanto camponês e negro”, convivem de forma heterogênea, nos quilombos, nas

comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, assentamentos, ou seja, marcadas pela multiplicidade e diversidade.

A história do negro camponês no Brasil está permeada por um conjunto de negações no campo: das subjetividades e das identidades, dos direitos sociais, humanos e culturais por parte do Estado enquanto promotor de políticas educacionais relacionadas à educação racial. Mesmo com a instituição da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nota-se que persiste a negação de acesso ao conhecimento da própria história aos sujeitos negros do campo e, conseqüentemente, o direito a uma educação racial que expresse as demandas desses sujeitos, inclusive no âmbito da formação de saberes emancipatórios.

O conjunto de negações de direitos aos quais os sujeitos do campo estão submetidos está associado a uma educação no meio rural estruturada historicamente para atender aos interesses colonialistas que desconsideram a população camponesa em suas especificidades, principalmente os sujeitos negros. Na verdade, “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, como afirma Freire (2021, p. 84), para perpetuação do processo de dominação.

Nesse sentido, o estudo da Educação para Relações Étnico-Raciais nas escolas do campo constitui uma proposta pedagógica que possibilita o atendimento de uma das demandas da população negra do campo, bem como o fortalecimento de uma educação libertadora para essa população, ao mesmo tempo que equaciona a função social da escola ao ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista o reconhecimento identitário dos sujeitos negros camponeses considerando suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcadas pelas questões de ser camponês/negro, que carrega uma dupla identidade estruturante de suas vidas cotidianas e relações com o mundo. Além disso, torna possível um projeto de educação popular revolucionário, que contemple as necessidades dos sujeitos e seus modos de existências (Molina, 2006).

Essas concepções, associadas às minhas vivências enquanto mulher negra, me conduziram a participar do “Projeto Escola e Comunidade: um diálogo necessário e urgente”, proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) ao Colégio Estadual Antônio Felipe Neto (Ceafen)² em 2010, com o intuito de contribuir para reformulação de um currículo que

² O Ceafen, localizado na Rua Aureliano Oliveira, no município de Mutuípe (BA), é uma instituição que contempla o Ensino Médio Parcial e Integral, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Tempo Juvenil e Tempo Formativo III, que atende 800 estudantes majoritariamente camponeses e negros.

atendesse ao corpo discente e, ao mesmo tempo, fosse mais dinâmico e flexível. A proposta visava contemplar conhecimentos das diferentes áreas do saber, impulsionando a escola a desenvolver propostas de trabalho que aguçassem a curiosidade dos(as) estudantes e os(as) tornassem mais comprometidos(as) e atuantes no meio social. Desse projeto, nasceu o Projeto EcoAfro que resiste e existe até os dias atuais.

É importante salientar que, mesmo estando situado na área urbana, o Ceafen tem características que lhe possibilitam ser uma escola do campo, por ser constituída majoritariamente por estudantes oriundos do campo e negros(as). Conforme determina o Decreto nº 7.352/2010: é considerada “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1).

Ouvir, ver e dialogar com os(as) estudantes do Ceafen, participantes do Projeto EcoAfro, sobre as mudanças estéticas e identitárias que ocorreram em suas vidas, ao longo dos anos, fizeram-me refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação do/no Campo e motivaram a escolha do objeto desta pesquisa – Saberes Identitários Emancipatórios³: intersecção das relações para Educação Étnico-Raciais e Educação do Campo. Foram também essas vivências que suscitaram a pergunta de pesquisa que mobiliza esta investigação: de que modo o Projeto EcoAfro pode mobilizar saberes identitários emancipatórios na intersecção entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo?

Para responder a essa problemática, a pesquisa foi orientada pelo seguinte objetivo geral: analisar os saberes identitários emancipatórios agenciados no contexto do Projeto EcoAfro e seus desdobramentos na intersecção entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo. Para tanto, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: 1) mapear saberes identitários emancipatórios nas diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo; 2) identificar saberes identitários emancipatórios em narrativas de jovens negros do campo, no âmbito do Projeto EcoAfro; e 3) elaborar uma intervenção pedagógica pautada nos saberes identitários emancipatórios na intersecção das relações étnico-raciais e da Educação do Campo.

³ Saberes Identitários Emancipatórios é uma expressão criada nesta pesquisa para se referir aos conhecimentos produzidos pelas populações camponesas negras que contribuem para o processo de reconhecimento, valorização e fortalecimento de suas identidades sociocultural e política – do ponto de vista pessoal e coletivo – por serem preponderantes na promoção dos movimentos de luta e resistência por autonomia e emancipação. Ou seja, contribuir para o processo de libertação ao questionarem, resistirem e superarem as estruturas opressivas ou marginalizadoras e de conquista de direitos, considerando as tradições, línguas, histórias e práticas que definem as formas como pensam e veem o mundo.

A relevância social desta pesquisa está assentada na necessidade de buscar estratégias pedagógicas que se contraponham ao projeto hegemônico educacional vigente, fruto de um processo histórico de dominação – colonialismo – que se perpetua nos dias atuais pelo que se intitula de colonialidade para determinar do ponto de vista social e cultural as relações de poder ao designar corpos superiores e inferiores (Quijano, 2000). Como consequências dessas práticas, perpetua-se nas escolas do campo uma educação que não reconhece a diversidade e contribui para manutenção dos sujeitos negros camponeses no lugar segregador, desprovidos de conhecimentos, identidades e historicidade.

Além disso, pesquisas como esta atendem a uma questão emergente: o combate ao racismo. Elas também cumprem a Lei nº 10.639/2003, que promove a diversidade ao instituir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

Seguindo na mesma direção, o estudo de Gomes, Silva e Aragão (2015), que trata sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação do/no Campo, sugere que “[...] devemos nutrir ações que promovam a educação do/no campo, a partir, também, de um olhar direcionado às questões étnico-raciais promovendo, de fato, uma educação de qualidade social”. Diante do exposto, é relevante contribuir para a formação de uma identidade negra que possibilite ao(à) negro(a) a convicção da importância da autoafirmação e autoaceitação de seus traços negroides.

Desta forma, para construir o material de análise desta pesquisa, foram convidados estudantes negros(as) do Ceafen que tiveram participação no Projeto EcoAfro/2022, por meio do “Cabelo é Identidade” e das produções das narrativas. Dez dentre esses se disponibilizaram para constituir o grupo de estudo da pesquisa. Os materiais utilizados como fonte de pesquisa foram as narrativas orais, escritas e imagéticas. E para facilitar as conversações foram estruturadas as Rodas de Conversa que propiciaram o mapeamento dos Saberes Identitários Emancipatórios da Educação para Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo.

Para empreender a análise das fontes, foram empregadas como categorias os Saberes Identitários Emancipatórios das Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada na pesquisa a abordagem (auto)biográfica a partir das análises das narrativas – escritas e orais – dos(as) estudantes camponeses(as) negros(as) do Ceafen, por constituírem instrumentos que permitiram relatar as subjetividades, vivências, emoções, histórias, valores e experiências dos(as) estudantes.

Partindo da problematização apresentada, busquei nos princípios que orientam a Educação do Campo e nos estudos sobre Educação para Relações Étnico-Raciais estratégias que possibilitaram estruturar a pesquisa desenvolvida com as estudantes do Ceafen, encontrar

respostas para as problematizações e alcançar os objetivos propostos: mapear os Saberes Identitários e elaborar uma intervenção pedagógica.

No que diz respeito à estruturação geral desta dissertação, desenhei uma escrita em cinco capítulos, evidenciando como se deu o processo e constituição deste trabalho, além de apresentar o problema, os objetivos e as justificativas que mobilizam a realização da pesquisa. Desse modo, na parte introdutória convido ao(a) leitor(a) a ter um olhar sobre a Educação do Campo e dos sujeitos negros camponeses, salientando a importância de uma Escola do Campo que atenda às especificidades desses sujeitos e sobre a história do negro camponês.

No primeiro capítulo, intitulado “A trajetória do Projeto EcoAfro: Potencialidades na Educação para Relações Étnico-Racial e os limites à luz da Educação do Campo”, descrevo a história do Projeto EcoAfro, a importância do Escola e Comunidade na sua constituição e os desdobramentos e ações que oportunizam aos estudantes negros do Ceafen apropriarem-se de sua história de forma positiva, problematizando o racismo em suas diversas dimensões, estimulando a reflexão sobre as estratégias de enfrentamento ao preconceito, além de discutir sobre a importância da afetividade racial.

No segundo capítulo, intitulado “Saberes Identitários da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais”, abordo os marcos legais da Educação do Campo, seus saberes e a produção teórica sobre essa temática, destacando os intelectuais que estabeleceram seus fundamentos, como Arroyo (2006; 2012), Caldart (2004; 2012), Freire (1997; 2000; 2007) e Molina (2006; 2010; 2012). Também são apresentados os marcos legais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, seus saberes, teóricos e pesquisadores que elucidam estudos étnico-raciais, como Fanon (2008), Gomes (2015; 2018; 2020; 2021; 2022) e hooks (1993; 2021; 2022), entre outros. Esses estudiosos contribuem para o entendimento de como o processo de colonização e as práticas colonialistas mantêm e legitimam estruturas brutais de exclusão racial, especialmente dos negros camponeses que sofrem e são oprimidos por um racismo atravessado pelo estigma e discriminação do “ser da roça”.

No terceiro capítulo, intitulado “Perspectivas Contra-Hegemônicas: Quando nasce uma intervenção Afrocampesina”, apresento o percurso metodológico fundamental para alcance dos objetivos deste trabalho. Para tanto, estabeleço os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a pesquisa, tendo como fio condutor as narrativas produzidas pelas estudantes do Ceafen, articuladas com as conversações e contação de histórias ocorridas durante os encontros. Neste quesito, busquei inspiração nos escritos de intelectuais como: Christine Delory-Momberger (2011), Mariana Meireles (2018), Gil (2008); Minayo (1995), bell hooks (2022), Ribeiro; Souza; Sampaio (2018), Freire (2007) dentre outros.

No quarto capítulo, intitulado “Análises de Dados da Pesquisa”, apresento: os resultados obtidos por meio das narrativas, as escritas sobre seus territórios, respostas apresentadas às provocações, produções sobre as fotografias mentais⁴ e análises das narrativas imagéticas das colaboradoras que forneceram saberes imprescindíveis para elaboração de uma intervenção pedagógica Afrocampesina. As transcrições das falas das colaboradoras foram apresentadas sem nenhuma alteração, inclusive, mantendo as variações linguísticas e/ou inadequações sintáticas, tendo em vista que a investigação ocorre com base nos sentidos que as estudantes atribuem às suas experiências e vivências cotidianas atravessadas pelas questões de raça, classe e gênero. Neste ponto da escrita, recorri aos conhecimentos de intelectuais que corroboram para reafirmar as narrativas das colaboradoras. Dentre esses(as) intelectuais estão: Arroyo (2014), Caldart (2022;2011), Molina (2012; 2011), Freire (1987; 2002), Gomes (2018), bell hooks (2017; 1993), Santos (2023), Fanon (2022).

No quinto capítulo, intitulado “6 Intersecção dos Saberes Identitários Emancipatórios da Educação para Relações Étnico-Raciais e do Campo”, apresento o resultado do trabalho realizado para mapear os Saberes Identitários Emancipatórios por meio dos encontros realizados com as estudantes negras campestinas. Os saberes foram organizados em três Eixos, a saber: Eixo 1 - Intersecção dos Saberes Estéticos-Corpóreos para Relações Étnico-Raciais – Saberes da Diversidade do Campo, intitulado "As Escrevivências, Estética e Diversidades Afrocampesinas - Partes 1 e 2". Este eixo ocorreu em dois encontros. Eixo 2 - Intersecção dos Saberes Identitários para Educação das Relações Étnico-Raciais – Saberes Identitários da Terra e Ancestrais do Campo, intitulado "As Escrevivências, Identidade, Territórios e Ancestralidade Afrocampesinos". Eixo 3 - Intersecção dos Saberes Políticos para Relações Étnico-Raciais – Políticos do Campo, intitulado "As Escrevivências, Memórias e Lutas dos Movimentos Sociais Afrocampesinos". O trabalho desenvolvido para o mapeamento dos saberes envolveu a produção de escritas das vivências e experiências das colaboradoras, sensibilizações, estudos, discussões e provocações nas Rodas de Conversa. No Eixo 4 – As Conversações entre pares: Tecendo Ideias Colaborativas, identifico os aspectos positivos e negativos verificados pelas colaboradoras nas Escolas do Campo durante o ensino fundamental 1, as relações com o Ceafen enquanto escola campestina e com o Projeto EcoAfro. Os achados encontrados durante a pesquisa subsidiaram a sistematização de uma Intervenção Pedagógica.

Ademais, apresentei as considerações finais, pontuando as contribuições teóricas e práticas, bem como as limitações desse processo investigativo e sugestões que abrem espaço

⁴ Atividade que o(a) participante fecha os olhos e rememora alguma passagem marcante de sua vida, registra por meio do desenho e da escrita. Depois compartilha com o grupo.

para futuras investigações. Apresento também o produto desta pesquisa, que é uma Intervenção Pedagógica Afrocampesina. Para finalizar, expresso minha satisfação em concluir mais um ciclo. Este é um processo muito significativo na vida de uma mulher negra, com mais de seis décadas de existência, sendo que há quatro décadas venho apostando no processo educativo como um instrumento valiosíssimo para a inclusão e emancipação dos sujeitos negros que lutam para sobreviver numa sociedade que tenta, a todo momento, invalidar nosso modo de ser e existir no mundo.

1.2 O QUE VIVI, O QUE OUVI E SENTI

A narrativa apresentada neste texto está ancorada em uma metodologia de “escrevivência”, termo cunhado por Conceição Evaristo (2017, *apud* Remenche; Sippel, 2019), com o intuito de “[...] nomear uma escrita que mescla a sua vivência com narrativa das suas memórias e das de seu povo”. Eu sempre utilizei a oralidade para narrar o que vivi, ouvi e senti, principalmente ao observar que muitas pessoas se emocionam, outras ficam surpreendidas e até encorajadas ao escutar minha história de vida. Como a narrativa será um dispositivo metodológico utilizado nesta pesquisa, resolvi escrevê-la.

A percepção de que existe uma política hegemônica estrutural que insiste em manter o povo negro na subalternidade, o fato de minhas vivências pessoais terem sido construídas a partir de um processo de ausência (não me via representada nos livros didáticos, nos filmes e em outros meios midiáticos) e ter acessado a minha história, enquanto mulher negra, numa cosmovisão eurocêntrica, contribuíram para constituição de referências negativas e a formação da autonegação de minha identidade. Nesse sentido, Freire (2021) afirma que, em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes que são constituídas pelos grandes proprietários de terras, empresários, detentores dos meios de produção que atuam como forças estruturantes de dominação e opressão.

Eu, mulher preta, mutuipeense, filha de dona Anália (mulher preta, analfabeta, lavadeira, cozinheira e lavradora) e de Zé Moinho (homem preto, analfabeto, dono de um prostíbulo e lavrador), fui a única dos oito irmãos a conseguir ingressar em uma universidade. Os demais sequer concluíram o Ensino Fundamental apesar do incentivo dado por meus pais, que mesmo na condição de oprimidos, foram desvelando o mundo da opressão e sempre almejavam um outro lugar social para seus filhos, que não fosse a subalternidade, compreendida enquanto

posição social demarcada pela dor resultante das diversas formas discriminatórias que alimentam o capitalismo e a colonialidade de poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2000).

Meus pais compreendiam que o lugar destinado ao homem/mulher negro(a) não era de privilégios, mas sim moldado pela segregação racial – as favelas, cortiços, conjuntos habitacionais, subemprego – e o quanto a educação poderia nos proporcionar uma qualidade de vida melhor. Até hoje ouço-os dizerem: “*estudem, porque não temos nada para deixar para vocês além da educação*”. Como professora há 40 anos, atuando em escolas públicas e privadas, só consegui desconstruir minha autonegação quando conheci minha verdadeira história e acessei referências positivas sobre o meu povo. Esse processo ocorreu quando ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus V*, em Santo Antônio de Jesus (BA), participando de cursos para formação de professores sobre Cultura Afro-brasileira promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

Ressalto também a importância de variadas leituras, entre elas a Revista Raça, que contribui para a quebra de paradigmas e estereótipos, além de promover a representatividade e o protagonismo negro por meio de conteúdos que retratam nossa história. Esses estudos me possibilitaram ampliar a compreensão sobre os corpos negros, o lugar que esses corpos ocupam na sociedade e a forma estereotipada como são apresentados na mídia, em livros e manuais didáticos, mobilizando um conjunto de saberes emancipatórios sobre minha identidade negra. Nesse sentido, Freire (2021) aponta que a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Apesar da luta contra a opressão por parte dos meus pais, o abandono escolar tornou-se uma realidade em minha família e ainda é um fato marcante em nosso país, em decorrência de uma educação bancária oferecida aos menos favorecidos. Segundo Freire (2021), essa forma de educação mistifica a realidade, inibe a criatividade e nega aos homens sua vocação ontológica e histórica de se humanizarem, silenciando-os, domesticando-os e oprimindo-os. Infelizmente, essa mazela ainda recai de forma contundente sobre a população negra e do campo.

Em 2020, o jornal *Folha de S. Paulo* realizou uma pesquisa sobre o abandono escolar com 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a Educação Básica. Desse percentual, 71,7% são pretos e pardos. Esse quadro revela as implicações do racismo estrutural herdadas de uma abolição inacabada, que favoreceu a manutenção da população negra numa condição subalterna, marginalizada, e de práticas pedagógicas que não atendem à realidade e especificidade dessa população. Esses

processos desumanizadores atravessam também os corpos negros camponeses. Segundo Arroyo (2005 *apud* GOMES, 2018, p. 134), “a escola pública, mesmo sendo um direito social, esquece que é uma instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial acirrada no contexto da globalização capitalista” e por isso ignora os saberes desses sujeitos enquanto forma de conhecimento, tornando-os invisíveis.

O racismo e a discriminação trouxeram para a minha existência o estigma social de ser a menina preta e pobre, filha de mãe lavadeira e pai dono de brega. Por isso, conheço o peso e a dor da violência, principalmente no que diz respeito às características negroides. Era muito comum ouvir, na rua e na escola, expressões racistas como “nega do cabelo duro”, “nariz que o boi pisou”, “beijo de jegue”, o que despertava em mim um sentimento de ódio em relação ao meu corpo. Além disso, havia a violência física. Lembro-me de que, quando criança, fui queimada no braço com o ferro de passar enquanto assistia à televisão na casa da vizinha, que se sentia incomodada com minha presença. Segundo bell hooks (2021, p. 16), “o enfrentamento ao racismo, quando solitariamente vivido, se configura em campo minado para saúde mental e interrupção das possibilidades de autorrealização e desenvolvimento crítico”. De fato, ouvir essas grosserias cotidianamente e experimentar a brutalidade da queimadura agrediam minha humanidade e impactavam negativamente no meu rendimento escolar, além de me proporcionar sérios problemas emocionais.

Sempre vivenciei situação de racismo na escola, ambiente em que eu compreendia como necessário para a minha formação. Apesar da educação ser entendida como parte de emancipação social, ingressar na escola para as pessoas negras era, e em certa medida ainda é, desafiador. Para mim, foi muito sofrido porque tinha que compartilhar cotidianamente a carteira com um colega branco e de classe alta que se “espremia” no canto da parede para não encostar em meu corpo e seus braços serviam de barreira para proteger seus materiais escolares. Eram “corpos diferentes, porém discriminados por causa da sua diferença” (Arroyo, 2005 *apud* Gomes, 2018, p. 95), eu me sentia agredida, um ser desprezível.

Ficaram as cicatrizes no meu corpo e na alma que não me permitem esquecer o quanto não somos bem-vindas(os) e como são profundas as feridas causadas pelo racismo. Segundo Gomes (2018, p. 95), nosso corpo nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização. Essas vivências me direcionaram, enquanto professora negra, licenciada em Geografia pela UNEB, especialista em Geração e Educação Ambiental e Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), a implementar práticas pedagógicas no contexto das ações afirmativas no Ceafen, dada a sua força e capacidade emancipatória, no sentido de elevar a autoestima dos(as) estudantes negros(as) para

permanecerem estudando e assim quebrarem as barreiras impostas pelo racismo encontrado principalmente na escola. Freire (2021, p. 86), afirma que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. E é por conta de todas essas questões que, nesta pesquisa, sinto a necessidade de dialogar, propor e discutir com os(as) estudantes como nossos corpos são atravessados pelo racismo e as potencialidades dos saberes identitários emancipatórios em suas trajetórias como jovens negros(as) do campo. É com essa intencionalidade que o Projeto EcoAfro vem acontecendo há dez anos no Ceafen.

2 A TRAJETÓRIA DO PROJETO ECOAFRO: POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL E OS LIMITES À LUZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 QUANDO NASCE O PROJETO ECOAFRO – ESCOLA E COMUNIDADE DO ENTORNO

O “Projeto Escola e Comunidade: um diálogo necessário e urgente” nasce de uma proposta realizada pelo ProEMI ao Ceafen em 2010, com o intuito de contribuir para reformulação de um currículo que atendesse às demandas da comunidade escolar e extraescolar.

Nesse contexto, as atividades propostas e operacionalizadas pelos docentes do Ceafen tiveram início com o Projeto Escola e Comunidade, ligado ao macrocampo “Cultura e Humanidades”, com a finalidade de pesquisar aspectos relacionados às comunidades do entorno do Ceafen, bairro Cajazeira e Rua Nova, localizados na área periférica do município de Mutuípe (BA). Essas atividades tinham o intuito de melhorar as relações interpessoais com os moradores, bem como analisar os aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais do entorno, ao perceber situações de violência e ausência de infraestrutura, tais como: pequenos furtos, ruas sem pavimentação e esgoto a céu aberto. Além da situação de vulnerabilidade social, as comunidades são, visivelmente, constituídas em sua maioria por uma população negra.

Nessa perspectiva, autores como Cortina (2003) e Delval (2006), destacam a importância das relações entre escola e comunidade como necessárias para uma educação mais contextualizada e participativa, pois propiciam amplas reflexões e ações sobre os problemas vivenciados no entorno da unidade escolar, visto que esse espaço tem sido convocado para assumir outros papéis, além de transmitir conhecimentos socialmente acumulados. As condições estruturais, situacionais e localizacional do Ceafen possibilitaram o desenvolvimento

de ações inovadoras e aprendizagens significativas, aliando o estudo dos conteúdos programáticos aos saberes dessas comunidades, estigmatizadas pelo preconceito e racismo.

Ao discutir essa problemática, podemos afirmar que “[...] o racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele”. (Fanon, 2008, p. 15). Isso significa que o conhecimento não pode e não deve ser resumido apenas por uma transmissão de informação que envolva apenas aspectos didáticos. Pelo contrário, é necessário oportunizar um ensino-aprendizagem no qual o modo de ser, viver e ver o mundo por uma coletividade também seja levado em consideração, agenciando saberes relativos aos seus processos identitários.

Diante disso, para nós, mulheres/negras/professoras, o lecionar, – o educar –, é um ato político, pois nossa docência se constitui nas inúmeras situações vivenciadas de enfrentamento ao racismo e opressões colonialistas, pois os conhecimentos que produzimos são significativos por produzir saberes emancipatórios a partir de outros elementos, dentre eles a afirmação de crenças, valores, ideais, ou seja, nossas identidades e ancestralidade que influenciam em pesquisas e sobre o que escrevemos do ponto de vista social, cultural e político.

bell hooks (2013, p. 12) afirma que existe uma diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação. Nesse sentido, surge a necessidade de avaliar a trajetória do Projeto EcoAfro, sintetizando e analisando os dez anos de implementação e as possibilidades de ampliação e desdobramento no contexto da Educação do Campo, com ênfase nos jovens negros camponeses e os saberes identitários emancipatórios que atravessam suas trajetórias.

A primeira etapa do “Projeto Escola e Comunidade: um diálogo necessário e urgente” ocorreu em agosto de 2010, por meio da elaboração de um anteprojeto que envolvesse a escola e a comunidade, proposto pela SEC/BA. Logo após o parecer da SEC/BA, ocorreu a segunda etapa do projeto, em fevereiro de 2011, que consistiu na inscrição dos(as) estudantes que tinham interesse em participar da proposta de trabalho, tendo como prioridade estudantes das 1ª séries do ensino médio que tivessem disponibilidade de atender ao projeto no turno oposto.

A terceira etapa se deu por meio do encontro dos(as) estudantes com os professores(as) responsáveis pelo projeto nas disciplinas de Filosofia, Biologia e Geografia, para discutir sobre os objetivos, justificativa, operacionalização e avaliação das ações a serem desenvolvidas junto a comunidades do entorno. A quarta etapa consistiu na elaboração do questionário para pesquisa de campo e as orientações de como abordar cada entrevistado; a quinta etapa, por sua vez, foi a aplicação do questionário por meio da pesquisa *in loco*, com 100 moradores(as), incluindo adultos(as), idosos(as) e jovens.

A opção por essa abordagem metodológica se deu porque “a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, além de ser uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. (Gil, 2011, p. 110). Para isso, optou-se por uma metodologia que, segundo Minayo (2001, p. 4), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A entrevista pode ser considerada mais significativa, por possibilitar uma escuta sensível, favorecendo a interação por meio do diálogo e do conhecimento do dia a dia dos moradores, através de suas expressões e reações e, conseqüentemente, fornece mais informações acerca das vivências e comportamentos dos atores sociais que atuam no entorno do Ceafen.

Antes da saída para campo, os(as) estudantes foram orientados(as) a estabelecer diálogos de forma respeitosa e cuidadosa com cada entrevistado(a). A princípio, os(as) entrevistadores(as) foram recebidos com muita desconfiança, mas, com o tempo, as recepções foram bem calorosas. Gradativamente, a confiança, o carinho e o respeito foram se efetivando. Logo, os olhares dos(as) estudantes, professores(as) e funcionários(as) do Ceafen, em relação às comunidades, foram reconstruídos porque passaram a perceber que poderia haver uma parceria entre escola e comunidade, gerando confiança e bem-estar. A seguir, alguns registros da realização das entrevistas:

Figura 3 - Entrevista realizada pelos estudantes no entorno do Ceafen



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011)⁵.

Na sexta etapa ocorreu a coleta de dados. Por meio de perguntas foi possível identificar: “Quem são as pessoas que constituem as comunidades do entorno?”; “Por que moravam naquela localidade?”; “De onde vieram?”; “Em qual área atuavam no mercado de trabalho?”;

⁵ Imagem I: Entrevista realizada pelos estudantes do Ceafen Adonai de Jesus e Débora Santos com o Sr. Antônio Santos. Imagem II: Entrevista realizada pelos estudantes Fredson Menezes e Anderson Oliveira com o Sr. Josué dos Santos de Jesus. Imagem III: Entrevista realizada por Mayara Campos com a Sra. Jaci Maria de Jesus, moradores da Rua Aureliano Oliveira.

“Quais as principais atividades culturais praticadas por eles?”; “Quais as principais dificuldades encontradas no local?”; “O que favorece morar ali?”; “Quais as expectativas com relação ao Ceafen, enquanto a inserção de uma escola de Ensino Médio em um espaço periférico?”.

De acordo com a pesquisa, 80% dos(as) entrevistados(as) identificaram-se negros(as); 84% são oriundos do campo, vieram para cidade em busca de melhores condições de vida; 80% não trabalhavam com carteira assinada, muitos se encontravam na informalidade. Dentre as atividades desenvolvidas por muitas mulheres, foram citadas: faxineira, empregada doméstica, cuidadora de crianças, garis, manicure, trancistas e trabalhadoras rurais. E em relação aos homens, muitos trabalhavam como ajudantes de pedreiro, vendedores ambulantes, prestavam serviços à Prefeitura Municipal no setor de serviços gerais e trabalhavam no campo.

No que diz respeito à escolarização, 82% dos(as) entrevistados(as) não cursaram o Ensino Médio completo. Diante do exposto, verifica-se que a violência tinha uma ligação direta com inadequadas condições de vida da população, já que fatores como desemprego, subemprego e habitações precárias levavam muitos jovens a serem cooptados para o tráfico de drogas. A partir dessas questões, podemos afirmar que a criação de identidades territoriais e sentimento de pertença podem sofrer implicações e determinadas variáveis são importantes na construção desse contexto.

Nessa linha de raciocínio, Santos (1997, p. 261) afirma ainda que

O preconceito, o sentimento de abandono dos moradores, a fraca atuação do poder público na oferta de bens e serviços em um território de caos e privações econômicas, sociais e ambientais são algumas das dificuldades que os moradores têm em instituir a identidade territorial e o sentimento de pertencimento. ‘[...] da busca do futuro sonhado como carência a satisfazer – carência de todos os tipos de consumo, consumo material e imaterial, também carência do consumo político, carência de participação e de cidadania’.

No que se refere às atividades culturais identificadas, estão presentes a reza de São Cosme e Damião, o uso da medicina natural por meio do uso de chás, – percebe-se muita fé nas benzedeiras e rezadeiras locais –, e os jovens praticavam capoeiras e jogavam bola. Na culinária, quitutes produzidos por uma senhora chamada Bete eram comercializados com moradores locais e circunvizinhos, bem como a feijoada de Dui e a feijoada de Tia Si, consideradas as mais saborosas da cidade.

Uma das características marcantes da população do entorno do Ceafen é a predominância da população negra com traços culturais marcantes da cultura africana, inclusive com trocas e compartilhamentos afetivos, conferindo a esses espaços uma identidade negra que se difere de comunidades localizadas no centro da cidade pelas relações de irmandade e

solidariedade que são estabelecidas, dentre outras características que se vinculam às populações do campo. Do ponto de vista estético, foi verificado a arte dos penteados afros realizados pelas trancistas dos bairros. E com relação aos aspectos socioambientais, analisou-se a degradação das matas ciliares da nascente do Riacho Mutum, que é um dos rios da margem direita do Rio Jiquiriçá⁶.

Com base nas respostas dos entrevistados, foi possível planejar a sétima etapa do projeto, ações educativas pautadas nas informações e conhecimentos geográficos, históricos, sociológicos e filosóficos identificados no entorno do Ceafen. Dentre as atividades implementadas, podemos citar a execução de oficinas e palestras compreendendo a oitava etapa do projeto, através de discussões envolvendo as seguintes temáticas: africanidade, ancestralidade, identidade negra, diáspora, territorialidade, racismo e desigualdade social. Com base nas discussões dos temas citados, foram produzidas maquetes, – materializando os espaços estudados –, textos, relatórios, cartazes e peças teatrais pelos estudantes envolvidos na pesquisa e, assim, foi implementada a nona etapa do projeto.

Nessa perspectiva, percebe-se que ensinar exige observação, pesquisa e ação, como afirma Paulo Freire (2000, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para tanto, foi importante perceber a importância de respeitar os saberes dos educandos, suas dificuldades para falar e de se aproximar dos demais, por meio do exercício da escuta, curiosidade, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e explicações acerca do objeto pesquisado.

As atividades realizadas pelos(as) estudantes, a partir do resultado desta pesquisa, foram desenvolvidas com muito empenho e satisfação, possibilitando um ambiente propício para a aquisição de novos conhecimentos e mobilização de diversos saberes, inclusive saberes identitários no âmbito étnico-racial. Para Richardson (1999), pesquisa é um processo de construção de saberes que tem por objetivo gerar novos conhecimentos ou refutá-los, constituindo-se num processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual a aprendizagem se desenvolve. Além disso, aspectos como fundamentação de pensamentos, ações e reações um para com o outro, respeito a opinião alheia foram trabalhados e, na maneira do possível, modificados, proporcionando o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Com o propósito de apresentar o resultado da pesquisa para a comunidade, bem como as produções, – poemas, murais, peças teatrais –, dos(as) estudantes realizadas durante as

⁶ O Rio Jiquiriçá encontra-se localizado na região semiárida do estado da Bahia. Nasce em Maracás, passa por vários municípios e deságua no mar, entre os municípios de Valença e Jaguaripe.

oficinas, foi executada a décima etapa do projeto, por meio da organização de um evento intitulado I Novembro EcoAfro. Nesse evento, foram oferecidos, para a comunidade, alguns serviços como fotografias para cédula de identidade, exames de sangue, aferição de pressão, massagem, corte de cabelo, além de oficinas de turbantes, trançados, maquiagem, alongamentos, primeiros socorros e também houve a degustação de culinária local: a famosa feijoada de Dui (morador da comunidade da Rua Nova, localizada no entorno do Ceafen). Além disso, aconteceu o desfile Beleza Negra, com o propósito de ressaltar a singularidade e a beleza do corpo negro.

Houve ainda a primeira exposição fotográfica, intitulada “Cabelo é Identidade”, que ressaltou a importância da estética negra, dos cabelos crespos, da transição capilar e dos trançados. Vale destacar que na cidade de Mutuípe apenas um morador assumia o cabelo *black*, por isso, a exposição fotográfica foi realizada através de imagens encontradas na internet.

No entanto, esse cenário foi se modificando gradativamente e, atualmente, já é percebido o quanto a população negra tem se empoderado e vem assumindo seus cabelos crespos e ou trançados, o que revela saberes identitários emancipatórios agenciados pelo projeto Novembro EcoAfro.

A seguir, expõe-se o painel da primeira exibição da oficina “Cabelo é Identidade” com imagens de duas pessoas da comunidade (identificadas com as letras A – cabelo *black*; e B cabelo em transição):

Figura 4 - Primeira exposição fotográfica “Cabelo é Identidade”



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011)⁷.

⁷ Na foto A houve a participação de Edmilson dos Santos, morador da cidade de Mutuípe-BA e a na foto B houve a participação de uma estudante do Ceafen identificada pelo codinome de Cida.

Vale ressaltar que a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares ocorreram de forma interdisciplinar pelos professores que lecionavam as disciplinas supracitadas. Assim, foi possível estudar: Geografia – localização geográfica, formas de relevo, hidrografia, vegetação e população, saneamento básico, plano diretor do município; Sociologia – violência, desigualdade e organização social; História – o surgimento das cidades, centro e periferia, a origem dos nomes das ruas; Matemática – tabulação e construção de gráficos; Biologia – saúde e qualidade de vida, doenças de veiculação hídrica, higiene; Artes – dança, painéis e peças teatrais; e Redação – produção textual. Nesse sentido, Demo (2007) afirma que conhecemos a partir do que já se conhece, raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo e, culturalmente falando, o processo de aprendizagem não é inventado, mas se dá numa esteira geracional que supõe sempre também transmissão.

Diante do exposto, foi possível perceber que, embora a escola esteja localizada entre dois bairros periféricos, muitas vezes demonstrando rivalidades espaciais por conta de disputa de tráfico de drogas, a pobreza, o preconceito do ponto de vista cultural, a exclusão nos processos decisórios da vida política, relegam mulheres e homens negros a posições subalternizadas e naturalizam o racismo em suas diversas modalidades (do racismo policial a tantos outros tipos de violência). No entanto, as visitas *in loco*, realizadas durante as atividades de pesquisa, possibilitaram uma aproximação entre os moradores, e a escola começou a estruturar eventos que favoreciam a participação dessas comunidades.

Figura 5 - Entrevista realizada no bairro Cajazeiras e na Rua Nova



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011)⁸.

⁸ Imagem I: Entrevista realizada pelas estudantes por Camila dos Santos Costa e Jamille Pereira Santos com a Sra Jacinta Barros moradora da Rua Nova. Imagem II: Entrevista realizada por Jaqueline de Sousa Reis e Carla Santos com Luciene Paixão, moradora da Rua Projetada. E na Imagem III a estudante Juliana dos Santos Costa entrevista Sr. José Sapé, morador da Rua Nova.

As imagens acima demonstram afetividade, receptividade, atenção e cuidado. Foi assim que as relações entre a escola e a comunidade foram sendo estreitadas. Por isso, foi constatada a necessidade de continuar dialogando com as comunidades e incentivando para uma maior organização social capaz inclusive de propiciar melhorias na infraestrutura local e na qualidade de vida dos moradores. A proposta do projeto desde o início sempre foi tornar as comunidades parte da escola, assim como tornar a escola parte dessas comunidades. E, assim, após vários encontros e debates com os moradores, foi operacionalizada a décima primeira etapa do projeto: a fundação da Associação de Moradores do Alto do Cruzeiro. A Figura 5 mostra um momento do estudo do Estatuto para constituição da associação.

Figura 6 - Estudo do Estatuto para a fundação da associação



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2011).

O desafio aceito pelos profissionais do Ceafen no sentido de estabelecer um diálogo com a população do entorno foi de extrema importância para a operacionalização das atividades pedagógicas da escola.

No que diz respeito à relação entre profissionais da educação e a população, Ribeiro e demais autores (2005, p. 249) salientam que:

[...] para alcançar uma educação de qualidade para todos no Brasil, se torna estratégica a aliança entre os profissionais de ensino e a população, assim como das organizações da sociedade civil com os órgãos públicos das diversas esferas de governo e com as agências internacionais. A partir do enfrentamento das divergências, dos conflitos de interesse e das relações desiguais de poder, a partir do estabelecimento de alianças, da partilha de informações e da integração dos diferentes, vão-se construindo democraticamente novos sentidos sobre a qualidade da educação na escola.

Os resultados apontados pelas pesquisas realizadas com os moradores do entorno me impulsionaram a reestruturar o Projeto Escola e Comunidade, que passou a ser intitulado Projeto EcoAfro. Inicialmente, orientei uma pesquisa na unidade escolar, para identificar o perfil sociodemográfico dos estudantes, quando 76% se identificaram como pretos e pardos, correspondendo à categoria negra (somatório de pretos e pardos) estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa pesquisa indicou que 86% da comunidade estudantil é oriunda do campo. O perfil dos estudantes apresenta semelhança com a comunidade do entorno, sendo a maioria negra e oriunda do campo. Todos esses aspectos foram preponderantes para despertar meus interesses pelo curso de Pós-Graduação em Educação do Campo por proporcionar um campo de pesquisa que ainda carece de muitos estudos e análise.

2.2 PROJETO ECOAFRO – UMA AÇÃO AFROPEDAGÓGICA

O Projeto EcoAfro tem como objetivo pesquisar e problematizar o processo histórico do racismo, os silenciamentos e os apagamentos da história do povo negro, contribuindo para a desconstrução da posição de subalternidade que nos foi imposta, por meio de estratégias que promovam o resgate positivo de nossa história. Com dez anos de implementação e desenvolvimento, o projeto vem ressignificando não apenas conteúdos culturais, mas também valores civilizatórios e bens simbólicos, contemplando a Educação para as Relações Étnico-Raciais em conformidade com a Lei nº 10.639/03, conforme estabelece a LDBEN, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Entre 2014 e 2016, aconteceram outras edições do Novembro EcoAfro, sendo que a cada edição do projeto ocorrem ciclos de leitura, palestras, oficinas, mostra fotográfica, gastronomia africana, salas temáticas, estudo de campo e apresentações culturais. Essas atividades aconteceram com a participação da comunidade extraescolar, o que contribuiu para que o espaço do Ceafen se tornasse pequeno para realização de todas as etapas do projeto. Dessa forma, foi necessário ir além da escola, ocupando outros espaços como: Casa de Cultura, a Câmara de Vereadores e a Praça Central da cidade, envolvendo cada vez mais a comunidade mutuiense.

Em 2017, tivemos o VII Novembro EcoAfro. Diante dos resultados dos trabalhos realizados nas edições anteriores, o Ceafen resolveu aprofundar os estudos e discussões sobre

o lugar do negro na sociedade e as possibilidades de alcançar outros espaços sociais. Para isso, foi escolhida a temática “O lugar do negro é onde ele sonha estar”. A temática foi explorada através do livro "Na Minha Pele" (2017), escrito pelo ator e escritor Lázaro Ramos. Utilizando ciclos de leitura com todas as turmas da unidade escolar, o livro proporcionou reflexões sobre diversas formas de violência, enquanto também abordava temas cruciais como gênero, afetividade, solidão da mulher negra, identidade negra, ancestralidade, empoderamento, ações afirmativas, discriminação e sonhos. Ocorreram também, palestras, oficinas, salas temáticas, mostra fotográfica (“Cabelo é Identidade”), gastronomia africana, apresentações culturais e o desfile da beleza negra. É importante afirmar que em meio ao racismo e a toda forma de preconceito, resta não somente o pranto, a dor e o medo, mas também a esperança de florescer sonhos de vida, liberdade e igualdade.

No processo de releitura da história do negro no Brasil, descrita por pesquisadores(as) e estudiosos(as) negros(as), o Novembro EcoAfro conta com a colaboração de educadores(as) de instituições, tais como: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Centro de Formação de Professores de Amargosa (BA); Centro de Artes Humanidades e Letras de Cachoeira (BA); docentes da UNEB *campus* V, de Santo Antônio de Jesus-BA; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* de Santa Inês (BA); por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); e com o Grupo de Estudos e Pesquisas Azânia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) do Ceará, além de contar com a participação de escritoras, digitais *influencers*, artistas e empreendedoras locais, dentre inúmeras outras representatividades negras.

Nas imagens, a seguir, é possível conferir algumas dessas participações por meio de palestras e oficinas.

Figura 7 - Discussões temáticas no Ceafen



Fonte: Colégio Estadual Antônio Felipe Evangelista Neto (2017)⁹

⁹ Imagem I: Discussões realizada pela Professora Mestra Arlene Malta (IFBAIANO de Santa Inês-BA). Imagem II: Leticia Gambelegé Silva, historiadora e na Imagem III, palestra dirigida pela mestrande Andrielle Antonia, professora do Ceafen, historiadora, blogueira, escritora e poetisa.

Além dos momentos da oficina de cabelo realizada no turno matutino no Ceafen, exposição fotográfica e apresentações culturais aconteceram no centro da cidade no turno noturno.

Figura 8 - Evento EcoAfro



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2017)¹⁰.

Em 2018, ocorreu o “VIII Novembro EcoAfro - 130 anos de Abolição e a luta pela valorização da Identidade Negra”. Os estudos do projeto foram fundamentados pela obra “*A história dos negros no Brasil: quilombos, cultura e resistência*”, dos autores Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), exibição, discussões e produções textuais sobre o filme “*O menino que descobriu o vento*”, vídeos, palestras, oficinas, exposição fotográfica e apresentações culturais. Ao tomar conhecimento de sua própria história e se reconhecer enquanto sujeitos capazes de proporcionar mudanças na sociedade, é possível que os(as) negros(as) historicamente excluídos(as) vislumbrem possibilidades de produzir novas formas de ser e estar no mundo ao se reconhecerem como sujeitos de suas próprias vidas, ao assumirem um lugar de emancipação identitária. A seguir, imagens do ciclo de palestras que ocorreu na Câmara Municipal de Mutuípe (BA).

Figura 9 - Discussões temáticas na Câmara de Vereadores de Mutuípe (BA)



Fonte: Leila Carolina Almeida (2018)¹¹.

¹⁰ Oficinas e apresentações culturais realizadas pelos estudantes do Ceafen.

¹¹ Mesa redonda coordenada pela estudante Mariana Ferreira, com a participação da mestrande Andrielle Antonia, historiadora, blogueira, escritora e poetisa; do professor de História Dr. Hamilton Rodrigues (Unep - Campus V, Santo Antônio de Jesus - BA); e do professor José Marques, formado em Filosofia.

Partindo da concepção de que conhecendo a sua história o sujeito poderá contemplar outras formas de ser e estar no mundo, o Ceafen realizou, em 2019, o Projeto “IX Novembro EcoAfro: Nossas vozes importam”, por meio de estudos, palestras sobre racismo, preconceito, cotas raciais, intolerância religiosa, representatividade, genocídio da população negra, solidão da mulher negra, identidade negra, bem como oficinas, ciclo de leitura: “*Pequeno manual antirracista (2019)*” de Djamila Ribeiro, exibição do filme “*O ódio que você semeia (2018)*”, viagem de campo e exposições fotográficas, objetivando elevar a autoestima dos(as) estudantes, contribuindo no processo de afirmação do corpo negro e na inversão das representações pejorativas presentes no imaginário herdado de uma cultura racista. Trata-se de uma ação afropedagógica que permitiu aos(as) estudantes o brilho no olhar, o desejo de prosseguir, o empoderamento, a liberdade e a confiança, conforme evidenciado ao longo do processo. A seguir, imagens das atividades desenvolvidas:

Figura 10 - Culminância do projeto: exposição fotográfica



Fonte: Cláudio Lima (2019)¹².

Figura 11 - Encerramento do projeto: desfile



Fonte: Cláudio Lima (2019)¹³.

¹² Estudantes do Ceafen que participaram da exposição fotográfica: Imagem I, identificada pelo codinome de Cecília Pontes; Imagem II, Ludy Mylla da Cruz; e Imagem III, Aline Lopes e Jaqueline Lopes.

¹³ Desfile dos(as) estudantes do Ceafen - Imagem I: Emelly Santos, Imagem II: Ludy Mylla da Cruz e Imagem III: Railane Queiroz e Raileide Queiroz (da esquerda para a direita).

Figura 12 - Encerramento do projeto: capoeira/musicalidade



Fonte: Cláudio Lima (2019)¹⁴.

Figura 13 - Encerramento do projeto: peça teatral/desfile/declamação



Fonte: Cláudio Lima (2019).

Segundo bell hooks (1993), numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros(as) é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Assim sendo, possibilitar que pessoas negras amem o próprio corpo, cabelo, traços, elevando a autoestima é um dos objetivos do EcoAfro, que, conforme expressado anteriormente, na primeira edição do Projeto não se conseguia encontrar referências suficientes na cidade de Mutuípe (BA) e, após anos de trabalho afro-pedagógico, pode-se testemunhar mudanças positivas no comportamento dos(as) estudantes e, conseqüentemente, da comunidade.

2.3 O PROJETO ECOAFRO NO CONTEXTO PANDÊMICO

Em 2020, a equipe pedagógica e os professores do Ceafen tiveram que ressignificar o trabalho pedagógico em decorrência da pandemia por meio do modelo de aulas remotas. Mais uma vez, fomos desafiados e, dentro de nossas possibilidades, demos início as discussões étnico-raciais de forma virtual para abordar o “13 de Maio - continuamos na luta para conquistar

¹⁴ Participação da comunidade nas atividades do EcoAfro: Grupo de Capoeira Mutum, coordenado pelo Mestre Negro Dói e apresentação musical com Fábio Batista (da esquerda para direita).

a Abolição”, com a participação do historiador Jacson Lopes, e sobre necropolítica, tema discutido pela Prof.^a Dr.^a Joalice Santos.

Em julho, o Ceafen realizou o “I Encontro de Mulheres Negras Latino-Americanas e Caribenhas (EMNLAC)” com o objetivo de destacar o protagonismo das mulheres negras na sociedade mutuípense. A escolha da data foi significativa, pois o dia 25 de julho marca a luta e a resistência internacional da mulher negra, reafirmando a necessidade de combater o racismo, o sexismo e a discriminação racial, social e de gênero. O evento visou divulgar os diversos saberes produzidos por mulheres negras que atuam em várias áreas do conhecimento no município de Mutuípe (BA), além de promover discussões entre mulheres negras de diferentes vivências e formações. Também se celebrou o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra.

Dessa forma, a equipe organizadora do evento produziu um caderno pedagógico ilustrado com textos e imagens de mulheres negras mutuípenses para nortear as atividades dos discentes e docentes. Nesse caderno, foram inseridas atividades baseadas em trechos do livro "Quarto de Despejo" (2019) de Carolina Maria de Jesus, destinadas à leitura e discussão por todas as turmas. O evento contou com discussões virtuais nos dias 28 e 29 de julho, envolvendo mulheres negras acadêmicas, literárias, influencers que abordaram temas como a importância do dia 25 de julho na luta antirracista, matripotência, o valor da educação na trajetória de mulheres negras e os desafios enfrentados para continuarem resistindo.

Para a culminância do “I EMNLAC”, foram produzidas resenhas sobre os temas abordados, além da elaboração de cards e vídeos com o tema “Mulher preta que inspira” para publicar nas redes sociais do Ceafen. Também foi realizada uma campanha nas redes sociais intitulada “Mulheres negras empreendedoras de Mutuípe (BA)” com o intuito de dar visibilidade e valorizar as atividades econômicas desenvolvidas por essas mulheres. Foram identificados e apresentados inúmeros saberes produzidos pelas mulheres negras mutuípenses que, muitas vezes, são invisibilizados.

Em 2021, enfrentando as dificuldades do momento pós-pandêmico, iniciaram-se as aulas semipresenciais no Ceafen. No entanto, não foi possível desenvolver o projeto nos moldes dos anos anteriores. Apesar disso, as discussões étnico-raciais ocorreram por meio de estudos de textos, exibição de vídeos, produções textuais e relatos pessoais, tendo como eixo norteador o filme "*M-8: Quando a Morte Socorre a Vida*" (2019).

2.4 A RETOMADA DO PROJETO ECOAFRO

Apesar de os estudos das relações étnico-raciais ocorrerem com frequência no Ceafen, os constantes ataques racistas cometidos contra o povo negro impulsionaram o planejamento das atividades afropedagógicas para 2022, através do “X Novembro EcoAfro: uma luta contra o racismo que transcende a cor”. O intuito de dar continuidade às discussões e problematizações sobre o racismo em suas diversas dimensões, estimulando a reflexão sobre as estratégias e ações que contribuem para o enfrentamento do preconceito racial. Nesse sentido, Conceição Evaristo (2009, p. 116) nos inspira ao dizer:

A voz de minha bisavó/ecoou criança/nos porões do navio/Ecoou lamentos/de uma infância perdida/A voz de minha avó/ecoou obediência/aos brancos-donos de tudo/A voz de minha mãe/ecoou baixinho revolta/no fundo das cozinhas alheias [...] A minha voz ainda/ecoa versos perplexos/com rimas de sangue e fome. A voz de minha filha/recolhe todas as nossas vozes/recolhe em si/as vozes mudas caladas/engasgadas nas gargantas [...]. Na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância/o eco da vida-liberdade.

Também, embalado pelas vozes e memórias ancestrais, o Ceafen tenciona os estudos das relações étnico-raciais e, para isso, utilizou também o filme “*Medida provisória*” como recurso motivador devido à sua riqueza de abordagens em um trabalho interdisciplinar. Assim, houve o envolvimento de diversas áreas do conhecimento e o estudo de uma variedade de conteúdos, como o estudo da África, desconstruindo conceitos e estereótipos; a discussão do livro “O Perigo de uma História Única” (2018), de Chimamanda Ngozi Adichie; a abordagem sobre quilombos como centros de resistência; e o afrofuturismo.

Com o intuito de compreender o contexto das desigualdades sociais que atingem a população negra, foi necessário rememorar o contexto do 13 de maio: uma abolição inacabada e a política higienista; a história da capoeira e do samba de roda; a variabilidade genética e adaptações; a leitura do livro “Pequeno Manual Antirracista” (2019) para as turmas de 1ª série; a leitura de obras literárias dos escritores apresentados no filme, bem como o estudo sobre escritores do Recôncavo Baiano; a saúde da população negra; o poder curativo das rezas, benzedoiras e chás; a reparação racial e a política de cotas; a pesquisa sobre os estudantes do Ceafen; e a análise de gráficos sobre a população da Bahia e do Brasil.

O projeto oportunizou também a realização de palestras ministradas por ex-estudantes do Ceafen e coordenadas pelos(as) estudantes: Vinícius Sousa e Jaqueline Silva. Por meio da temática “Amor negro”, a Dr.^a Érica Taíse dos Santos abordou que é necessário falar do autoamor, do amor preto, de afetividade racial como forma de combater o racismo e que o amor

preto apresenta tanto aspectos sociais, psicológicos, quanto uma dimensão política, e é extremamente necessário pautá-lo para que se possa reconstruir a história brasileira.

Figura 14 - Palestra sobre amor negro e religiosidade



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)¹⁵.

A temática da intolerância religiosa foi discutida por Aline Santos, “Mãe Aline”, moradora da Rua Nova, fundadora do terreiro Ilê Asé Iyá Omi Odó Ayó, e por Pedro Sousa dos Santos, contramestre de capoeira da Associação Axé Bahia de Mutuípe, que saudou os(as) estudantes e entoou músicas em homenagem a Zumbi dos Palmares, ao som do berimbau.

Figura 15 - Palestra sobre amor negro e intolerância religiosa



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)¹⁶.

O Novembro EcoAfro possibilitou, também, a realização do ensaio fotográfico de 30 estudantes e a leitura e discussão do livro “*Quando me descobri negra*” de Bianca Santana, que serviu de motivação para muitos estudantes no processo de produção de autobiografias.

¹⁵ Mesa redonda dirigida pelos(as) estudantes Jaqueline Silva e Vinicius de Jesus com a participação das palestrantes Mãe Aline Fernandes, fundadora do terreiro Ilê Asé Iyá Omi Odó Ayó e Érica Santos, advogada e assistente social do Município de Mutuípe-BA.

¹⁶ Mesa redonda dirigida por Jaqueline Silva e Vinicius de Jesus a participação das(os) palestrantes Pedro Sousa - mestre de Capoeira e dirigente do Grupo Axé Bahia -, Mãe Aline Fernandes, fundadora do terreiro Ilê Asé Iyá Omi Odó Ayó e Érica Santos, advogada e assistente social do Município de Mutuípe-BA.

Figura 16 - Leitura e discussão do livro



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022).

Nesse sentido, foram realizadas oficinas sobre produção de autobiografias e palestra sobre corporeidades negras, tudo com o intuito de estimular os(as) estudantes negros(as) a se perceberem como sujeitos capazes de escrever sua própria história e narrar sobre seus principais personagens, fatos e acontecimentos que marcaram suas vidas e representatividades negras no meio social e cultural. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 341), não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

O trabalho com as narrativas tem o objetivo também de despertar nos(as) estudantes o interesse pela escrita, já que o processo de leitura e escrita é um dos elementos mais importantes para que os indivíduos possam ampliar suas possibilidades de inserção na sociedade e de desenvolver sociabilidade. Por isso, é necessário evidenciar as narrativas produzidas pelos(as) estudantes negros(as) como forma de contribuir na desconstrução de práticas e ideologias opressoras e na construção de suas identidades como ser negro numa sociedade em que o racismo se encontra arraigado, um dispositivo para mobilizar e registrar saberes identitários emancipatórios. Para Gomes (2002), a identidade negra é uma construção política, tendo em vista que se autoafirmar não se limita apenas à cor da pele; o indivíduo com uma identidade afirmada torna-se, de certa forma, alguém que desafia os padrões impostos.

Figura 17 - Oficina para orientação das autobiografias



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)¹⁷.

¹⁷ Oficina sobre produção de autobiografias ministrada pela professora Thaís Pires para os(as) estudantes do Ceafen que produzirão as autobiografias.

O ensaio fotográfico apresentou um resultado muito positivo para os(as) estudantes, indo além da estética; tem apresentado um efeito “terapêutico” por favorecer a autoestima dos(as) estudantes, auxilia a romper com as inseguranças, celebra momentos do curso da vida, conta suas histórias, suas identidades e traduz, por meio das fotografias, o que as palavras não conseguem expressar. Geralmente, tem sido marcado por momentos de muita descontração, entusiasmo, superação e alegria.

As fotografias serão utilizadas numa exposição fotográfica e para ilustrar as autobiografias do livro que será produzido como forma de valorizar a escrita, história e memória dos(as) estudantes negros(as) do Ceafen. A produção das fotografias permite que os(as) estudantes negros(as) tenham uma visibilidade positiva, contribuindo para o empoderamento negro(a), possibilita o autoconhecimento/valorização da identidade negra e, conseqüentemente, o engajamento na luta por conquista ao acesso à educação, por meio das universidades, potencializando forças para o enfrentamento do racismo e para a emancipação enquanto sujeitos que têm no corpo e cabelo negro o seus principais ícones político e identitário, nos dizeres de Nilma Gomes (2020).

Figura 18 - Preparativos para o ensaio fotográfico



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)¹⁸.

Figura 19 - Ensaio fotográfico



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)¹⁹.

¹⁸ Preparação do ensaio fotográfico – Maquiadora Sirlene Quirino e cabelereiras do Studio de beleza Maria Luany.

¹⁹ Ensaio fotográfico realizado por Claudio Lima das estudantes Rafaela Almeida, Jadiele Oliveira e Evanilda Santos. (da esquerda para direita).

Diversas ações marcaram as produções e a conclusão do projeto, tais como: organização de salas temáticas, desfiles, declamação de poemas, exibição de danças, execução de músicas, oficina de trançados, apresentação de banda precursão, exposição de dados das pesquisas e dos cordéis. E o prato do dia foi o caruru com vatapá, acompanhado de arroz e frango, que já faz parte do cardápio do EcoAfro.

Figura 20 - Produções para culminância



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022)²⁰.

²⁰ Atividades produzidas pelos estudantes da 3ª série do Ceafen: Mirelle Santana, Gabriel Evangelista, Vinicius de Jesus, Nadson Cerqueira, Ueslei Queiroz, Kauane Santos e Bianca Borges (da esquerda para direita).

Figura 21 - Encerramento do projeto



Fonte: Acervo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2022).

Hoje, a concepção de educação do coletivo de professores do Ceafen é a de ressignificar suas práticas pedagógicas, contextualizá-las de maneira que possam contrapor aos saberes colonialistas e, por outro lado, fortalecerem os saberes identitários emancipatórios de estudantes negros. Nesse sentido, bell hooks (2021, p. 14), defende a “educação como prática da liberdade e a sala de aula como ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação em relações baseadas na manutenção de poder”.

Desse modo, o Ceafen, enquanto espaço que compartilha conteúdos e saberes escolares, sociais e culturais, busca contribuir, por meio de práticas pedagógicas, no processo de construção das identidades, na desconstrução dos estereótipos e preconceitos com relação à população negra projetando um futuro de inserção dessa população em outros espaços para além dos subalternizados. Cabe aqui salientar que “no Brasil, a pluralidade étnica vem sendo uma característica da população ao longo de toda sua história. Nesse percurso de tempo, a diversidade de culturas foi e continua sendo um desafio para as políticas educacionais”. (Kreutz, 2011, p. 183).

Apesar de os estudos para Educação das Relações Étnico-Raciais já fazerem parte das ações pedagógicas do Ceafen através do Projeto EcoAfro, é necessário identificar quais saberes se interseccionam com os princípios da Educação do Campo. Isso permitirá avaliar se há necessidade de realizar intervenções nas ações do projeto, incluindo esses princípios que abordam o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracionais, de raça/etnia e a valorização da identidade da escola do campo.

O estudo de Souza, Moura e Givigi (2020), revela a necessidade de pautar na Educação do Campo discussões sobre relações étnico-raciais, considerando a existência de trabalhadores(as) negro(as) do campo que se encontram nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro.

Portanto, as atividades desenvolvidas no Projeto EcoAfro constituíram objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado, a exemplo das pesquisas autobiográficas dos(as) estudantes negros(as) camponeses(as) do Ceafen serão dispositivos que possibilitarão identificar saberes identitários emancipatórios no âmbito do projeto EcoAfro ou para perpetuação da opressão e negação da identidade negra dos(as) estudantes. Além disso, por meio de rodas de conversas, foram estabelecidos diálogos com estudantes negros(as) do campo para elaboração de plano de intervenção educativa pautado nos saberes identitários emancipatórios na intersecção das relações étnico-raciais e da Educação do Campo que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, autoimagens e identidades da diversidade vivenciados pelos(as) estudantes camponeses(as) negros(as).

3 SABERES IDENTITÁRIOS: DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os estudos sobre a trajetória da Educação Rural e da Educação do Campo têm demonstrado os caminhos e descaminhos que os movimentos sociais têm percorrido para atender às demandas do campo. As questões campesinas sempre me propiciaram inquietações e indagações durante minha trajetória enquanto professora por conceber o campo como um espaço de diversidade de sujeitos, corpos, cultura, vivências e experiências. Essas inquietações foram alargadas ao adentrar no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo diante das leituras e discussões acerca do campo, das lutas dos movimentos sociais, em especial do MST e da educação, deslocadas da realidade vivenciada pelo campo do Recôncavo Baiano, constituído majoritariamente por sujeitos negros e sem vinculação com o MST enquanto movimento social que luta pelas demandas desses sujeitos.

Caldart (2012, p. 261), afirma que a Educação do Campo como prática social combina a luta pela educação com a luta pela terra. Nesse sentido, percebe-se, do ponto de vista educacional, a ausência de uma das pautas emergentes que é a questão racial. Tencionar essa pauta possibilitará discussões mais amplas sobre raça, racismo, desigualdade racial, etnia, resistência, ancestralidade, identidade negra, bem como o estudo e a desconstrução da história do povo negro, sempre contada do ponto de vista do colonizador. Pautar essas discussões nas escolas do campo é possibilitar o exercício de práticas educativas voltadas para libertação de tantas outras formas persistentes de opressão (Arroyo, 2012b).

O trabalho desenvolvido no Projeto EcoAfro tem evidenciado que a maioria dos corpos que compõem o Ceafen tem uma identidade racial e campesina. Nesse caso, a pesquisa permitirá comprovar se há ausência ou não de uma identidade enquanto sujeitos negros do campo. Portanto, o objetivo desta seção é mapear e discutir os saberes identitários emancipatórios no contexto da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais.²¹

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS

Historicamente, a Educação Rural vinculou-se a um modelo de ensino urbanocêntrico²² que privilegiava os saberes urbanos em detrimento dos saberes culturais locais das populações

²¹ Embora os saberes identitários da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais se manifestem de forma interseccionalizada, foram apresentados separadamente para melhor sistematização do conteúdo.

²² O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

campesinas, por vezes, tratadas com descaso, subordinação e inferioridade. Nesse sentido, o campo foi sendo estigmatizado pela sociedade, reproduzindo, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. No entanto, os(as) trabalhadores rurais que concebiam o campo como parte do mundo e não como extensão espacial dos centros urbanos passaram a se movimentar e, por meio de uma série de lutas e embates políticos, constituíram “[...] a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo”. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 136).

Essa escola da terra concebe o campo enquanto espaço que constitui uma cultura singular, detentora de tradições, costumes e saberes singulares com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. A produção do conhecimento nas escolas do campo ressignifica memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão, as fronteiras do analfabetismo e a falta de projetos emancipatórios para/com homens e mulheres campesinos(as). Para compreendermos o percurso da Educação do Campo, será apresentado como foram realizadas as abordagens constitucionais com relação às escolas campesinas e à atuação dos movimentos sociais nesse processo.

Ao se apreciar os textos constitucionais de 1824 e 1981, percebe-se que as legislações contemplaram a educação escolar; no entanto, a Educação Rural sequer foi citada, ficando evidenciado o descaso dos dirigentes com relação à Educação do Campo e ao mesmo tempo demonstra os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 3). Essa é uma das razões pelas quais os movimentos sociais tencionaram romper com a educação rural e consolidar uma educação emancipadora e humanizadora.

As referências à Educação Rural, no ordenamento jurídico brasileiro, ocorrem em 1923, nos anais do I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 139), pontua que

Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural, como forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico.

Percebe-se que o tipo de educação ofertada nesse período apresenta características de uma educação bancária que, segundo Paulo Freire (2021, p. 83), é um tipo de educação que

anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários.

A opressão e a desumanização impostas à Educação do Campo perduraram por muito tempo, contrariando a disposição da Constituição de 1934, conforme artigo 156, parágrafo único:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Esse dispositivo constitucional gerou várias interpretações. O Estado estaria preocupado, de fato, em interiorizar o ensino ou seria uma forma de controlar as tensões e conflitos das populações campesinas, uma vez que o financiamento do atendimento escolar da zona rural estava sob o controle da União?

Verifica-se que a década de 1930 é marcada pela presença da industrialização no Brasil, o que provoca mudanças no setor educacional no sentido de preparar mão de obra para atender ao setor industrial. Nesse sentido, as Constituições de 1937 e 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes industriais, mantendo-se o modelo de Educação Rural sob o controle do patronato (Fernandes, 2011).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), a Constituição de 1967 e a emenda de 1969 reforçam esse sistema de subjugação e opressão por meio do poder e do controle dos militares. Nesse sentido, os discursos, identidades, perfis e práticas pedagógicas são marcados, essencialmente, por conotações urbanas e apresentam currículos geralmente deslocados das necessidades dos sujeitos do campo. No entanto, a Constituição de 1988 faz referências significativas para a educação, nos artigos 205, 206, 208, 212 e 214. Mas, ao proclamá-la como direito de todos, anuncia amplas possibilidades de construir uma educação voltada para classe trabalhadora do campo.

O artigo 205 explicita:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, a Carta Magna atribui ao Estado a obrigação de implementar uma Educação *no e do* campo potencializadora da humanização dos sujeitos, possibilitando a reformulação de práticas e currículos que considerem os saberes, a cultura e a memória das

populações tradicionais. Para Arroyo (2006), os currículos apresentados nas escolas do campo não ajudam aos povos tradicionais a saber mais de si mesmos, de seus coletivos, de sua história, formas de produção, de trabalho, de suas culturas, memórias e lutas por outro projeto de educação do/no campo e não para o campo.

Com a luta dos movimentos sociais – MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (Fetag), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Quilombolas, Caiçaras, Ribeirinhos, Pescadores, Movimentos Indígenas, Via Campesina, entre outros –, bem como com a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, foi possível o reconhecimento da diversidade. Assim, as especificidades do campo são defendidas, e os instrumentos legais estabelecidos na legislação regulamentam as ações para atender e adequar o ensino às singularidades da população campesina, tal como exemplificam os artigos 23, 26 e 28, que tratam das questões de organização escolar e pedagógicas. Nesse sentido, a LDBEN, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 27833).

É inegável os ganhos educacionais, políticos e culturais que a LDBEN propiciou no processo da educação no meio rural, responsabilizando o Estado no cumprimento de deveres essenciais para efetivação de uma educação de qualidade, em especial para a população do campo, distanciando-se de uma educação homogeneizadora que privilegia, exclusivamente, os interesses das classes dominantes. É nessa direção que Paulo Freire (2021, p. 98) aponta:

a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A busca incessante por essa educação, como prática da liberdade, possibilitou, no final dos anos 1990, debates sobre a educação do campo, no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997, organizado pelo MST com apoio de outros setores

políticos e instituições universitárias e científicas, com o propósito de pensar a educação pública campesina numa perspectiva contra-hegemônica. A realização desse encontro possibilitou a produção de saberes que contribuíram para desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica de subjugação e inferiorização atribuída à Educação do Campo.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, organizada coletivamente pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nessa Conferência, houve o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nesse sentido, “a Educação Básica do Campo é fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo” (Fernandes, 2011, p. 141) uma vez que traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma parcela da população brasileira

Nesse mesmo ano, ocorre a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), através da Portaria nº 10/98. Esse programa foi relevante para a constituição da Educação do Campo, resultante dos debates coletivos realizados no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). De acordo com Caldart (2012) o Pronea amplia o acesso dos trabalhadores das áreas de Reforma Agrária à educação escolar fortalecendo o movimento no campo em suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas.

Em 2002, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, importantíssimas para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Nesse sentido, o parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo evidencia:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 32).

Em 2004 ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Nessa Conferência ficou expressa a luta dos trabalhadores do campo pelo acesso à educação específica, necessária e justa que deve se dar no âmbito do espaço público e o Estado deve formular políticas que garantam a universalização do ensino. Nesse mesmo ano, foi criada a

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no âmbito do Ministério da Educação, instituindo a Coordenação Geral da Educação do Campo.

Um dos programas criados para o atendimento da educação campesina foi o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), criado em 2007, com o intuito de fornecer apoio aos cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior, tencionando, especificamente, a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Esse programa tem parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior viabilizando a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, a fim de promover a formação de professores da educação básica para lecionarem nas escolas do campo.

A formação docente busca atender a uma complexa demanda da diversidade do campo brasileiro, contribuindo no processo de emancipação das populações campesinas. Essa formação deve possibilitar ao educador a condição de implementar e propor as transformações que atendam os(as) estudantes do campo, uma vez que exerce a função essencial na transformação da sociedade. Segundo Caldart (2002, v. 4, p. 25), é por isso que:

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo.

Os investimentos realizados na qualificação dos educadores são imprescindíveis para formação dos homens, mulheres, jovens e crianças do campo, pois assim saberão utilizar de forma práticas condizentes com os valores e princípios dos campesinos de forma mais assertiva, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e a concepção do território campesino com suas identidades culturais, autônomos e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como extensão da cidade. Portanto, é preciso compreender essa formação na perspectiva da autonomia e na organização de outra sociedade, onde os povos do campo também constroem suas existências e lutam pela garantia dos seus direitos.

Outro importante programa de Educação do campo no Brasil, fruto da luta dos movimentos sociais, é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) vinculado ao Ministério da Educação, previsto pelo Decreto nº 7.352/2010 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo.

Desse modo, trata-se de um

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, [2013]).

O apoio financeiro às ações desenvolvidas nas escolas do campesinas é imprescindível para melhoria da qualidade da educação, em especial a Educação do Campo que sempre esteve deslocada dos interesses das comunidades camponesas. Dessa forma, Caldart (2004, p. 16) salienta que “[...]o grande desafio é abstrair, das experiências e dos debates, ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo e projetar outras práticas e políticas de educação”.

Desse modo, a luta pelo acesso à educação que atenda às especificidades das populações do campo ainda é necessária, mesmo com os avanços ocorridos nas legislações, no âmbito federal, estadual e municipal. Percebe-se que os movimentos sociais pouco tencionam ações para incorporar a população campesina negra no atendimento de suas especificidades. Esse segmento camponês que ainda tem suas vozes, historicidades e corporeidades silenciadas e apagadas no seio da Educação do campo no cenário brasileiro.

Portanto, é necessário defender a efetivação de uma política educacional do campo, de forma dialógica com diversas esferas da gestão do Estado e com os movimentos sociais e universidades, tendo em vista o reconhecimento do direito à diversidade, à promoção da cidadania e à construção de uma base epistemológica que atenda às especificidades e demandas dos povos campesinos.

3.2 SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os espaços educacionais não são constituídos exclusivamente pelos conhecimentos do currículo escolar formal, neles se encontram presentes, também, saberes, valores, práticas e tradições relacionados à cultura de um povo ou comunidades e que são transmitidos de geração para geração. Infelizmente, a ciência moderna e algumas práticas religiosas veem sufocando os saberes populares, baseados na tradição e nos costumes, geralmente transmitidos pela oralidade de geração a geração por meio de práticas cotidianas, realizadas principalmente por mulheres.

Dessa forma, ao analisar as especificidades das populações campesinas e o contexto histórico da Educação do Campo, foi possível identificar os saberes identitários emancipatórios produzidos pelos povos tradicionais, que aliados aos conhecimentos científicos trabalhados nas

escolas, podem ser valorizados e contemplados nos currículos, favorecendo a emancipação dos sujeitos camponeses.

Nesse sentido, Miguel G. Arroyo (2012, p. 235) pontua que

Há, porém, uma história de emancipação. E é necessário garantir o conhecimento a essa história de resistências e de emancipação, dando centralidade nos currículos de formação e de educação básica sobretudo à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação.

Ao reconhecer a importância da centralidade dos saberes identitários nos currículos da Educação do Campo, realizou-se a classificação desses saberes em quatro tipos: os saberes identitários emancipatórios ancestrais; saberes identitários emancipatórios da terra; saberes identitários emancipatórios políticos; e saberes identitários emancipatórios da diversidade. Vale destacar que os quatro acompanham a trajetória histórica da Educação do Campo, ressaltando a dinâmica dos movimentos sociais nessa trajetória. É importante salientar que a separação desses saberes é apenas um recurso didático utilizado para facilitar a apresentação neste texto, uma vez que tais saberes, do ponto de vista cultural, político, social e territorial, são produzidos de forma intrínseca e articulada.

Figura 22 - Saberes identitários emancipatórios da Educação do Campo



Fonte: Elaborada por Carmem Lúcia dos Santos Lima (2023) com base nos Princípios da Educação do campo (2010).

Os saberes identitários emancipatórios ancestrais constituem um conjunto de conhecimentos, valores, práticas e tradições presentes na memória coletiva dos povos tradicionais, transmitidos oralmente de geração em geração. São caracterizados por sua base cultural e histórica, moldados pelas experiências, aprendizados e vivências dos antepassados, sendo potentes na construção das identidades. Além disso, são fundamentais para a preservação e valorização da cultura dos camponeses, agricultores familiares, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, artesãos, caboclos, comunidades de terreiros, fundos de pasto, entre outras comunidades tradicionais que possuem uma relação estreita com a natureza.

Esses saberes identitários são promovidos pelos cuidadores populares em saúde: parteiras, benzedeiros (para tirar o quebranto, vento-virado, olho-gordo, espinhela-caída, etc.), erveiros, raizeiros, mateiros que produzem remédios caseiros preparados com ervas e raízes medicinais, e aqueles que cuidam da saúde das famílias e das comunidades, conhecendo também os efeitos positivos da alimentação saudável. Acrescenta-se a importância da família como transmissora desse conhecimento - as novas gerações aprendem com as mais antigas -, tanto em espaços formais quanto informais, como na roça, mata, cozinha, casa de farinha, panha de cacau/café, associações, rodas de capoeira, além dos quintais, entre outros espaços, e também nos saberes identificados nos trançados afros e na religiosidade (terreiros, igrejas católicas e evangélicas).

Os saberes ancestrais são identificados nos processos de extração de óleos vegetais - azeite de dendê, óleo de coco, babaçu, etc. -, na culinária caseira, na biodiversidade, na agricultura de subsistência, no período de plantio considerando as fases da lua, na pesca, compreendendo o período da desova, e na forma como se produz a semente crioula, uma herança ancestral que, dentre outros saberes identitários emancipatórios, faz parte da vida dos povos tradicionais.

É nessa perspectiva que Ailton Krenak (2019, p. 43) salienta:

Por isso, é necessário defender a manutenção de vínculos profundos com a memória ancestral como referências que dão sustentação a uma identidade. Poder contar mais uma história, como estratégia de adiar o fim do mundo e manter o céu suspenso, como ampliação de nosso horizonte existencial, são estratégias para entendermos a natureza como 'dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência'.

Portanto, a articulação desses saberes com a educação formal é fundamental para potencializar o currículo escolar e o ensino-aprendizagem, uma vez que muitos conteúdos curriculares podem ser melhor compreendidos considerando as especificidades históricas, culturais e sociais dos povos tradicionais.

Os saberes identitários emancipatórios da terra são fundamentais para a Educação do Campo, por valorizar a diversidade cultural e o conhecimento local como forma de superar as desigualdades e promover transformações sociais. Nesse sentido, a terra tem um significado muito especial tanto por ser palco da produção de inúmeros acontecimentos humanizadores e conflitantes quanto por ser produtora de saberes.

Para Arroyo (2012b, p. 558), a Terra é mais do que terra:

É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora.

Nessa relação do ser humano com a natureza foram identificados inúmeros saberes identitários emancipatórios da terra verificados na forma de: cultivar os produtos agrícolas, manejar o solo, criar os rebanhos, realizar o extrativismo florestal, que envolve o manejo gigantesco da biodiversidade e agrobiodiversidade. Além do modo como se realiza: o uso alimentar, condimentar, medicinal, ornamental de cada espécie encontrada na natureza; o cuidado com a exploração das fibras e madeira; a utilização das espécies necessárias à fertilização e à proteção de fontes, rios e solo; a conservação e preservação dos recursos

naturais, bem como os conhecimentos e saberes relativos aos seus manejos e usos, e dos instrumentos de trabalho utilizados em cada ação.

Nas experiências e saberes da terra, ressaltam-se os produzidos pelos movimentos sociais na luta pela terra. Dentre eles, destacam-se: formas de organização política, como as Ligas Camponesas, o MST, o MAB, o MPA, o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), os movimentos pela demarcação dos territórios indígenas e quilombolas, os conhecimentos por meio das cooperativas e associações.

Os saberes identitários emancipatórios da terra são produzidos nas diversas formas de aproveitamento de maneira sustentável dos recursos naturais, tais como: a prática da agricultura, caça, pesca, extrativismo mineral e vegetal, entre outras. Estão presentes no cultivo das plantas – produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem –, e na criação e reprodução de animais; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre biofertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos; na forma agroecológica de produzir alimentos; e na maneira de produzir as sementes crioulas, um saber que também é ancestral.

Os saberes identitários emancipatórios da diversidade são produzidos nas diversas formas, a partir de como os seres humanos se fazem, fazem a história e são reconhecidos como sujeitos que se humanizam no fazer da história. Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 232) afirma:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Dessa forma, os saberes da diversidade estão ancorados de formas subjetivas na relação de pertencimento que as comunidades tradicionais exercem sobre os espaços que ocupam: a territorialidade. Assim sendo, o território apresenta, além da importância material (base de reprodução e fonte de recursos), um forte valor simbólico e afetivo (referência para a construção dos modos de vida e das identidades dessas comunidades). Verifica-se nesses territórios uma diversidade de saberes relacionados às formas de apropriação da terra e dos recursos naturais (apropriações familiares, comunitárias, coletivas, como nas “terras de preto”, “terras de santo”, “terras de índio”, nos “faxinais”, nos “fundos de pasto” etc.).

A profunda relação das comunidades tradicionais com a natureza favorece a produção de saberes identitários emancipatórios da diversidade sobre os ecossistemas, a biodiversidade e os recursos naturais. Esses conhecimentos estão presentes no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais.

Os saberes da diversidade são construídos, também, nas formas de exercer as atividades econômicas sociais e culturais, como: a caça, a pesca, o extrativismo, a pequena agricultura e, em alguns casos, nas práticas de artesanato, nas organizações das festas, ritos, procissões, folias de Reis, bem como nas inter-relações com os outros grupos da região e autoidentificação. No que diz respeito ao pertencimento, tais grupos são considerados como diferentes pela maioria da população da região onde vivem e, por vezes, inferiorizados. Esses processos geram outros saberes constituídos por meio dos movimentos de luta, resistência e emancipação desses sujeitos.

Ao considerar essa diversidade, é importante reconhecer os saberes produzidos pelo MMC na luta contra o patriarcado, pela construção de uma nova sociedade com igualdade de direitos, contra o agronegócio e todas as formas de violência. Acrescenta-se os saberes construídos no processo de organização do MMC, combatendo a naturalização das desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas, de classe, das relações de gênero e de raça/etnia e da destruição da natureza.

Apesar da riqueza de saberes que a diversidade proporciona, é importante considerar também que há um discurso neoliberal que insiste em manter a desigualdade e discriminação no campo, no qual o diferente é visto como sinônimo de “inferior” e “menos capaz”, a quem são conferidos menos direitos, menos oportunidades e mais opressão. Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 230), enfatiza que

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Diante das condições racistas e sexistas impostas aos sujeitos negros do campo, bem como das relações de opressão e dominação, é necessária a implementação da Educação para Relações Étnico-Racial na Educação do Campo, que possibilite uma educação para libertação, fundamentada numa perspectiva decolonial, antirracista, de reconhecimento das práticas sociais do povo negro, como sujeitos históricos e do seu papel no processo de formação da sociedade brasileira.

Os saberes identitários emancipatórios políticos são verificados nas formas de organização dos povos tradicionais que, por meio do associativismo, possibilita às comunidades saírem do anonimato, passando a ter visibilidade, expressão social, política, ambiental e econômica. Essa forma organizacional produz saberes ao envolver a população camponesa nos processos participativos, da solidariedade e da cooperação, necessários ao alcance dos objetivos comuns, como forma de consolidar e dar efetividade a políticas públicas, ao despertar o espírito da coletividade que se sobrepõe ao individualismo, favorecendo o empoderamento da comunidade.

Por meio da cooperação, muitos outros saberes são construídos, principalmente nas comunidades tradicionais, onde ocorrem práticas solidárias, tais como: os mutirões, as trocas de dias de serviço, as roças comunitárias, o almoço das panelas, os quintais ecológicos, fortalecendo as relações interpessoais. Para Christoffoli (2012, p. 160), a cooperação exerce um papel muito importante nesse processo, visto que o ser humano nesse processo é como resultado do contato social, supera seus limites pessoais, e o trabalho social gerado é sempre maior que a soma de todos os trabalhos individuais.

Assim sendo, é indispensável a reconstrução dos currículos escolares numa perspectiva multicultural, possibilitando diálogos entre os conhecimentos produzidos pelos povos tradicionais com os científicos, rompendo com a predominância da lógica colonialista e abrindo caminhos para contemplar os saberes produzidos e articulados por grupos não hegemônicos camponeses. Dessa forma, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 58) apontam a necessidade de pensar como transformar

a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica e, sobretudo, como podemos fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam encontrar-se com sua história, com a história de sua comunidade, da região, do país, da humanidade.

Portanto, é legítima e necessária a luta contra a lógica que hierarquiza, apaga e silencia os saberes, a história, os valores e as memórias das comunidades camponesas. O movimento por uma outra Educação do Campo passa pela construção de currículos escolares nos quais os povos do campo se reconheçam e possam, a partir deles, articular-se, organizar e assumir a condição de sujeito da direção de seu destino (Caldart, 2002, p. 19), ou seja, possibilitando uma interlocução educativa dos conhecimentos científicos com os saberes produzidos pelas comunidades tradicionais do campo.

3.3 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E INTERLOCUÇÕES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As escolas do campo ainda convivem com os resquícios da pedagogia que constituía a Educação Rural restrita, inicialmente, em preparar os filhos dos camponeses para se manterem na terra com vista aos interesses colonialistas e, posteriormente, estruturada com finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, objetivando a formação de mão de obra para o atendimento desse setor. Sendo assim, as práticas pedagógicas ignoravam os saberes dos povos tradicionais, pautando-se na transmissão e memorização de conhecimentos dissociados da realidade das comunidades camponesas.

Na perspectiva de propiciar mudanças nessa estrutura educacional conservadora, surgem as lutas dos movimentos sociais, principalmente quando ocorre a transformação de latifúndios em assentamentos rurais, passando a exigir uma Educação do Campo para fortalecer o desenvolvimento e a consolidação das comunidades assentadas. Mesmo porque “a Educação do Campo não admite a interferência de modelos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas”. (Ribeiro, 2012, p. 298).

Em seu percurso, o MST, movido pelas circunstâncias históricas que o produziram, realiza um movimento por uma educação com novas bases: o de fazer a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos (Kolling; Vargas; Caldart, 2012). No conjunto de suas reivindicações por terra, produção, comercialização, agrega o direito à educação básica, que depois se estende à educação profissional e universitária, para o conjunto da população sem-terra, camponesa, articulada com os saberes identitários.

Dessa forma, a Educação Básica do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos camponeses e, sem dúvida, é uma expressão que vai além de um conceito, pois “[...] traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma parte considerável da população brasileira”. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 141).

De acordo com esses autores, a Educação do Campo tem a intencionalidade de se delimitar um território teórico. Ao desenvolver esse conceito, eles tencionavam:

[...] defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2011, p. 141-142).

A luta pela terra e por uma Educação que seja *no e do* campo (Caldart, 2012), mobilizada pelos movimentos sociais, tomou mais ímpeto com a promulgação da Constituição de 1988. De acordo com Mônica Molina (2010), os marcos legais são imprescindíveis à execução da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo. Nela, a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta, dispostos nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do direito à educação nos diferentes níveis e modalidades.

Além da Constituição Federal, é importante ressaltar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos seus artigos 23, 26 e 28, a especificidade do campo no que diz respeito ao social, cultural, político e econômico. Molina (2012, p. 452) salienta a importância do *caput* do artigo 28 da LDBEN, por estabelecer uma das maiores pautas dos movimentos sociais que é “a garantia do direito dos sujeitos do campo à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, requerendo das redes as necessárias adaptações de organização e metodologias, igualmente currículos que contemplem suas especificidades”.

Apesar dos dispositivos legais, fez-se necessário forte pressão por parte dos movimentos sociais, em especial do MST, para que fosse reconhecido e garantido o direito à oferta da Educação do Campo, respeitando as realidades dos povos tradicionais. Nesse sentido, novos dispositivos foram implementados, reconhecendo algumas condições necessárias para que a universalidade do direito à educação seja exercida, respeitando as peculiaridades da vida dos sujeitos do campo.

Molina (2012, p. 452) aponta alguns desses dispositivos, a saber:

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

A política de Educação do Campo e o Pronea apresentam como destaque a Educação do Campo como política de Estado, tendo função principal a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da Educação Básica e Superior aos sujeitos do campo, além da incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo (MOLINA, 2012). Assim, potencializa-se as possibilidades de uma Educação do Campo que dialogue com

a realidade dos diferentes sujeitos, entre os quais estão os sujeitos que lutam pela terra, antes marginalizados pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, é importante reconhecer quem são os sujeitos da Educação do Campo, para melhor compreender a necessidade e complexidade de atender a suas especificidades. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 152), os sujeitos do campo são:

[...] aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas...

Tais sujeitos apresentam diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas. (Caldart, 2002, p. 21).

A constatação de que o campo é permeado por uma diversidade de sujeitos tenciona movimentos na luta por uma Educação do Campo que contemple as diferentes identidades e especificidades. Para Miguel Arroyo (2012a, p. 229-230), '[...]o reconhecimento dessa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo e fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo, do projeto de campo e de sociedade.'

Esse mesmo autor, ao abordar sobre diversidade, acrescenta:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante. (ARROYO, 2012a, p. 230).

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações... (CALDART, 2002, p. 23, grifo da autora).

Nessa perspectiva, a escola contribui para emancipação dos estudantes do campo em sua diversidade, considerando os diversos saberes identitários oriundos das comunidades camponesas. Portanto, a Educação do Campo, em sua dimensão emancipadora e humanizadora,

está vinculada diretamente à vida no campo e ocorre na relação estabelecida com os povos tradicionais, em um constante processo de luta identitária emancipatória.

Indubitavelmente, são inúmeros os avanços e conquistas alcançados pela luta dos movimentos sociais na Educação do Campo. Como processo em construção, tem muito a conquistar para atender às demandas dos povos camponeses. Os desafios são inúmeros: formação de professores através dos cursos de licenciatura, para a implementação de práticas pedagógicas associadas à diversidade de saberes e de sujeitos; técnicos pedagógicos para acompanhar turmas multisseriadas²³ com menor quantidade de estudantes com o intuito de facilitar a articulação dos conteúdos idade, série ou ciclos; a implementação da pedagogia da alternância; adequação do currículo à realidade local; ampliação da articulação entre a comunidade e a escola, e a falta do transporte escolar.

Além desses desafios, a Educação do Campo enfrenta alguns retrocessos, como o fechamento das escolas. Nos últimos oito anos, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),²⁴ do Ministério da Educação (MEC), apontam que, no meio rural, existiam 107.432 escolas em 2002. Já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036. O fechamento das escolas do campo significa a retirada de um direito fundamental de milhares de crianças, adolescentes e jovens de seu direito à escolarização, garantido pela Constituição Federal (Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo III, Seção I) – direito de todos e dever do Estado.

As consequências do descaso dos órgãos públicos acarretam danos gravíssimos para os sujeitos do campo, por impactar no processo de desterritorialização dos estudantes que saem para estudar em outro espaço, e para os que não conseguem se deslocar impacta no índice de analfabetismo, desemprego, mercado de trabalho, distribuição de renda, condições de moradia, educação, violência e representação política desses sujeitos. Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais do campo, por políticas de ampliação, recuperação, investimentos, formação de educadores e construção de escolas no campo é valiosíssima no sentido de reduzir os efeitos do descaso dos gestores públicos para com a população camponesa, mas impotente para garantir a universalização do acesso à educação no campo.

²³ São uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

²⁴ Ver nas referências: Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Brasil (2011).

Por conseguinte, a população negra campesina é quem mais sofre as consequências desses descasos. De acordo com a pesquisa do IBGE,²⁵ nos domicílios que têm negros como referência, o Índice de Perda na Qualidade de Vida (IPQV) é quase 50% maior, levando em conta moradia, acesso aos serviços de utilidade pública, saúde e alimentação, educação, acesso aos serviços financeiros, padrão de vida, transporte e lazer. Portanto, a intencionalidade desta pesquisa é tencionar um dos temas emergentes na Educação do Campo que é a questão racial.

3.4 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Partindo da análise desse princípio, é possível avaliar o alcance da educação como direito de todos e como uma prerrogativa que a sociedade civil organizada detém para exigir do Estado uma prática educativa que favoreça o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, serão apresentados os marcos legais, Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que orientam o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Aqui, darei ênfase à Lei nº 10.639/2003, por constituir a base de minha pesquisa de mestrado em Educação do Campo, bem como atender às demandas históricas da sociedade civil, representada no Brasil pelo Movimento Negro, desde a década de 1910. Esse Movimento social é constituído por um conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, do ponto de vista cultural, político, educacional e social, apresentando como características principais a diversidade e a pluralidade.

Antes da década de 1970 havia o chamado “movimento social negro”, que considerava, sobretudo, o conjunto de entidades e ações dos últimos 50 anos, consagrados pela luta contra o racismo. Depois dessa década surge o “movimento negro contemporâneo” que corresponde a “todas as entidades e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros”. (Santos, 1985 *apud* Gomes, 2018, p. 287). No entanto, Cardoso (2002 *apud* Gomes, 2018, p. 287) ao comparar o Movimento Negro com outros movimentos sociais da década de 1970,

²⁵ Ver em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-11/pretos-e-pardos-tem-maior-perda-de-qualidade-de-vida-que-brancos>.

destaca a sua especificidade: a construção de outra interpretação histórica para compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana. Além disso, destaca dois outros aspectos: 1) a centralidade dada pelo Movimento Negro à raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação e politização; 2) a explicitação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido, o papel desempenhado pela Imprensa Negra, em 1930, foi de extrema importância e é considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra (Gomes, 2018). Dentre os jornais que circulavam desde os primeiros anos do século XX até meados de 1960, destacam-se: *O Xauter* (1916); *Getulino* (1916-1923); *O Alfinete* (1918-1921); *Kosmos* (1924-1925); *O Clarim d'Alvorada* (1929-1940); *A Voz da Raça* (1933-1937); *Tribuna Negra* (1935); *O Novo Horizonte* (1946-1954); *Cruzada Cultural* (1950-1966), entre outros.

Gomes (2018, p. 29) aponta que a imprensa negra

rompe com o imaginário racista do final do século XIX e início do século XX que, pautado no ideário do racismo científico, atribuía à população negra o lugar de inferioridade intelectual. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

A mesma autora apresenta também a Frente Negra Brasileira como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros. Essa associação, de caráter político e informativo, surgiu em São Paulo em 1944 com as intenções de se tornar uma articulação nacional com vista à integração dos negros na vida social, política e cultural. Além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, denunciava as diversas formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira.

Nesse processo, também houve contribuições do Teatro Experimental Negro (TEN) que atuou de 1944 a 1968, contestando a discriminação racial, oferecendo a formação de atores e dramaturgos negros e propiciando o resgate da herança africana. O tem reivindicava o ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário. Segundo Nascimento (2004 *apud* Gomes, 2018, p. 31) “o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e a construção de uma imagem positiva do negro na história eram pontos importantes dessa organização”.

Nesse contexto, surgiu outros movimentos importantes, a exemplo dos blocos afros na Bahia e também o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), em

1978, que foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU) em 1979, constituindo-se, ‘talvez, o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil’. (Gomes, 2018, p. 32). A década de 1990 também foi marcada pela continuidade das lutas em defesa da democracia, das ações afirmativas e pela construção de uma sociedade antirracista, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, realizada em Brasília, sendo esse um importante marco de mobilização social.

Nos anos 2000, ocorreu a intensificação do processo de ressignificação e a politização da raça por parte do Movimento Negro, levando à criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Segundo Gomes (2018), nesse período, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Essas medidas provocaram amplas discussões e mudanças, inclusive no meio acadêmico, levando à fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene).

Essas mudanças indicaram importantes avanços na sociedade brasileira. E a aprovação da Lei nº 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um marco para a história da Educação no país, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/04 e pela Resolução CNE/CP nº 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

O artigo 26-A da LDBEN estabelece:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

[...]

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1).

Essas medidas legais atribuem à educação um importante papel no processo de superação do racismo, uma tarefa árdua e desafiante para uma sociedade arraigada nas desumanas e desastrosas experiências coloniais, que tende a se reproduzir nas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nas expressões racistas, nas piadas, nos olhares, gestos e

atitudes, bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade.

Portanto, a compreensão de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas dos saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro, Movimento Mulhererismo Africano, Feminismo e Negro, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas.

3.5 SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os marcos legais que determinam as políticas públicas educacionais são resultantes de uma construção histórica do ponto de vista jurídico, atravessados pelo acirramento dos interesses da população – estruturados pelos movimentos sociais – e do Estado. No Brasil, assim como nos demais países em desenvolvimento, a morosidade para a efetivação da educação de qualidade, em prol da equidade de direitos e de oportunidades para todas as pessoas, arrasta-se por gerações, em decorrência de seu caráter estrutural.

A tomada de consciência por parte da população no que diz respeito à conquista de direitos, sobretudo na educação, tem levado à luta por uma escola, que em sua essência, é um local diverso, constituída de corpos, de identidades, de pertencimentos étnico-raciais, singularidades e diversidades. Tal ambiente envolve uma variedade de saberes emancipatórios do ponto de vista político, cultural e identitário que se encontram ausentes no currículo escolar. Nesse sentido, é importante identificar, valorizar e contextualizar os saberes emancipatórios construídos historicamente pela população negra.

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2018), define os movimentos sociais como produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Segundo a autora, os movimentos sociais

atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2018, p. 16).

Indubitavelmente, os saberes emancipatórios produzidos pelos movimentos sociais contribuem, de forma considerável, para alargar a produção de conhecimentos acerca das relações étnico-raciais. Ao pesquisar o Movimento Negro, Gomes (2018), o define como “movimento educador”, uma vez que a articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais, configuram-se, cada vez mais, como bandeira de luta, e a educação é tomada na sua especificidade enquanto direito social.

Com relação à atuação do Movimento Negro, a autora aponta que

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2018, p. 17).

Dessa forma, podemos afirmar que os saberes produzidos pelo Movimento Negro corroboram para tencionar discussões sobre a Educação para Relações Étnico-Raciais e favorecem o enfrentamento a todas as formas de violência e de discriminação que atravessam os corpos negros; interseccionam, promovem e possibilitam novas formas de pensar e vivenciar a educação para diversidade. E é nessa perspectiva que Gomes (2018, p. 17, grifo do autor), descreve o Movimento Negro enquanto construtor de saberes emancipatórios:

Esse movimento social fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre da universidade, que articula com intelectuais comprometidos com a superação do racismo, encontros, palestras, publicações, minicursos, *workshops*, projetos de extensão, ciclos de debates abertos à comunidade, e que inspira, produz e ajuda a circular as mais variadas publicações, panfletos, *folderes*, revistas, livros, sites, canais do You Tube, blogs, páginas do Facebook, álbuns, artes, literaturas, poesias abordando a temática racial no Brasil em sintonia com a diáspora africana.

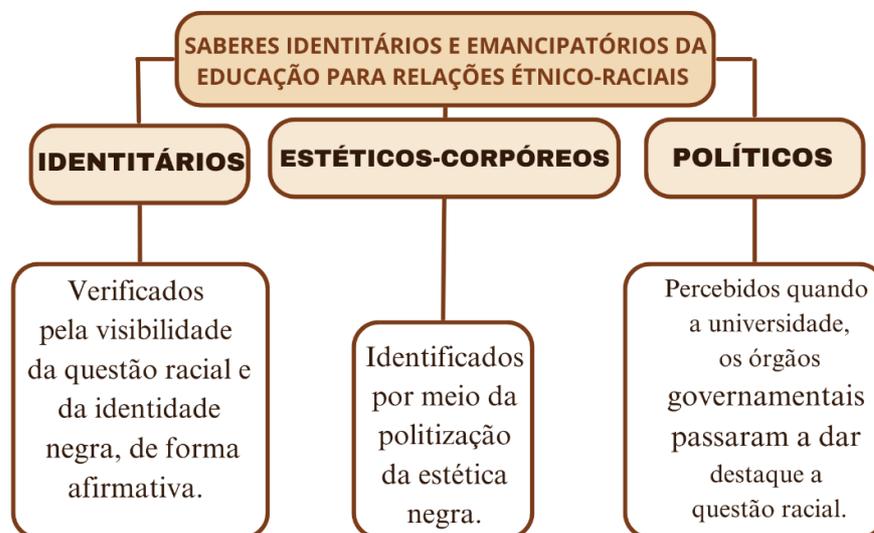
Os ensinamentos e interpretações sobre as relações étnico-raciais propiciados pelo Movimento Negro, numa perspectiva crítica emancipatória, têm feito ecoar vozes e corpos negros em diversas partes do Brasil, atuando na superação do racismo e na afirmação da identidade negra, contribuindo para construir, contar e interpretar uma nova história do povo negro desse país que há muito foi silenciada, negada e estereotipada. Nessa direção, Nilma Lino Gomes (2018, p. 18), salienta que esse mesmo movimento também foi

[...] o protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. É responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade.

São muitos os caminhos percorridos pelo Movimento Negro no sentido de sistematizar os saberes produzidos pela população negra ao longo de sua experiência na esfera social, cultural, política e histórica. No entanto, existem dificuldades das políticas educacionais em reconhecer e incluir esses saberes nos currículos e nas propostas pedagógicas. Nessa lógica, é necessário identificar: quais saberes emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro emergem da experiência e da ação da comunidade negra?

Gomes (2018), classifica esses saberes em três tipos: identitários, políticos e estéticos-corpóreos. Os três serão apresentados separadamente, mas são intrinsecamente articulados, dada a sua potência e capacidade emancipatória. De acordo com essa autora, os saberes identitários podem ser reconhecidos no uso das categorias de cor do IBGE – preto, pardo, branco, amarelo e indígena –, nos formulários e nos censos educacionais, ao trazer a autodeclaração racial para o cotidiano dos brasileiros. É identificado também quando pessoas negras escrevem sobre a experiência de ser negro, denunciam o racismo, transmitem informações, dão dicas de beleza e cuidados com a pele e o cabelo crespo; e ao se discutir temas como apropriação cultural, colorismo, racismo, ações afirmativas na vida *on-line* e *off-line* de maneira crítica, política e posicionada por um maior número de sujeitos negros.

Figura 23 - Saberes identitários e emancipatórios da Educação Étnico-Racial



Fonte: Elaborada por Carmem Lúcia dos Santos Lima (2023) com base na classificação de Nilma Lino Gomes (2018).

Os saberes identitários são verificados pela visibilidade da questão racial e da identidade negra, de forma afirmativa, na literatura, nas artes, no cinema, no teatro, no campo do conhecimento, e também pelo espaço na cena pública e política que os diferentes grupos do Movimento Negro passaram a ocupar, afirmando a identidade negra e sua complexidade, inclusive, no campo político-partidário. Além disso, podem ser identificados quando questões, como a violência contra a mulher negra e o genocídio da juventude negra, constituem denúncias históricas, passando a ser incorporadas nas preocupações de pesquisadores, Organizações Não Governamentais (ONGs) e poder público, e o “recorte raça/cor passa a ser inserido como uma categoria de análise importante para se compreender a realidade de gênero, juvenil de trabalho, regional e de pobreza no Brasil”. (GOMES, 2018, p. 70).

Os saberes políticos são percebidos quando a universidade e os órgãos governamentais, como o MEC, passaram a tematizar sobre as desigualdades raciais, as pesquisas e políticas educacionais, os indicadores de avaliação escolar, o campo das ciências sociais e da saúde começam a dar destaque à questão racial, o campo do direito é pressionado para dar respostas que contemplem a justiça social e a diversidade, e adoção de políticas públicas institucionalizadas, como: a Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); a Lei nº 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior); e a Lei nº 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais), utilizando a raça como critério para superar desigualdades (Gomes, 2018).

Esses saberes são identificados por meio dos intelectuais negros ao fundarem a ABPN. As universidades e faculdades também são produtoras de saberes políticos emancipatórios ao organizarem Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos sobre a questão racial brasileira e sobre a África, e pela implementação da História da África, Relações Étnico-Raciais e Diversidade, Gênero e Relações Étnico-Raciais como disciplinas optativas, eletivas e obrigatórias nos currículos (Gomes, 2018).

As ativistas negras produzem saberes e aprendizados políticos, identitários e estéticos-corpóreos específicos que podem ser identificados: ao indagarem o machismo dentro do próprio Movimento Negro e desafiarem os homens ativistas a repensarem postura e atitude nas suas relações políticas e pessoais com as mulheres; ao denunciarem as relações domésticas; e nas disputas internas quer sejam no emprego, nos movimentos, nos sindicatos e nos partidos. Esses saberes são verificados também ao trazerem como tema de denúncia e de luta a violência praticadas nas comunidades quilombolas: a intolerância religiosa, o extermínio da juventude

negra, a LGBTFobia, o feminicídio de mulheres negras e a ditadura da beleza eurocentrada. Elas produzem saberes políticos emancipatórios também ao reeducarem o próprio feminismo, os homens e mulheres brancos, de outros pertencimentos étnico-raciais e a elas mesmas.

Já os saberes estéticos-corpóreos podem ser identificados por meio da politização da estética negra. O empoderamento da juventude, na sua maioria mulheres periféricas, que aprendeu a ter orgulho de ser negro(a), numa postura afirmativa, passa a realizar marchas do Orgulho Crespo, ações como o Encrespa Geral, eventos de empoderamento crespo, páginas específicas no Facebook, programas no YouTube, *blogs* e tutoriais de beleza negra. Essa juventude passa a compreender o corpo e o cabelo como símbolos de construção da identidade negra e politizam o conceito de beleza negra.

Eles também são identificados ao fazerem parte de uma série de lutas e ensinamentos das mulheres negras que construíram, politicamente, o Dia da Mulher Afro-latino-americana e Afro-caribenha, dia 25 de julho no Brasil. Essas mulheres contribuem no processo de reeducação do Estado brasileiro em relação ao reconhecimento da luta das mulheres negras, que culminou na sanção presidencial da Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014, decretando o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, a ser comemorado, anualmente, em 25 de julho.

Apesar das inúmeras produções e sistematizações dos saberes emancipatórios e da institucionalização da Lei nº 10.639/03, ainda há profissionais e intelectuais que se recusam a debater sobre raça, racismo, relações raciais no ambiente escolar. Infelizmente, são debates e discussões tencionados por professores(as) negros(as) que compreendem a importância de elucidar as temáticas étnico-raciais nos estabelecimentos escolares. Para que haja o cumprimento da legislação e a garantia dos direitos da população negra às ações afirmativas, é necessário investir na formação de professores que possam fazer valer o que descreve a Constituição de 1988 no artigo 3º, parágrafo IV: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, Gomes (2018, p. 136-37) salienta que o estudo crítico dos saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizado pelo Movimento Negro indaga a pedagogia tradicional que ocupa um lugar hegemônico no campo científico, o Movimento Negro:

[...] nos ajuda a conhecer e compreender novos processos de produção do conhecimento e outros conhecimentos e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da escola têm interpretados via racionalidade científico-instrumental.

Portanto, a apropriação desses conhecimentos construídos historicamente pela população negra permitirá que a escola assegure uma proposta curricular que reúna condições para que os(as) estudantes possam acessar outros saberes, ajudando-os a estabelecer sentido para as suas vidas e daqueles que estão além dos muros da escola. Ou seja, é necessário desenvolver práticas de ensino que promovam as interlocuções educativas, aproximando conhecimentos científicos com os saberes produzidos pelas comunidades tradicionais.

3.6 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS E INTERLOCUÇÕES EDUCATIVAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Brasil apresenta ampla pluralidade cultural e uma diversidade de expressões culturais oriundas de africanos, indígenas, sertanejos, ciganos, quilombolas, dentre outros. São formas de vidas específicas, que revelam a capacidade de seus sujeitos de expressarem suas identidades locais, por meio da sua história, culturas, saberes, conhecimentos, modos de ser, sentir, viver, conviver e produzir. Os saberes produzidos pela população negra, sistematizados pelos Movimento Negro, têm reverberado nas instituições públicas e contribuído para a luta de uma educação problematizadora e emancipatória.

Nesse sentido, os processos educativos que ocorrem fora da escola, construídos pela comunidade negra, têm favorecido a humanização dos sujeitos, propiciando a desconstrução dos estereótipos, a construção de uma identidade negra afirmativa e o fortalecimento contra o racismo e a discriminação. É libertador considerar as diversidades dessas identidades e proporcionar uma educação que reconheça os aspectos etários, étnico-raciais, de gêneros, sexualidades, religiosidades, condições socioeconômicas, representadas pelos sujeitos negros com as quais serão desenvolvidas as práticas e eixos norteadores educacionais. Nos dizeres de Paulo Freire (2021, p. 94, grifo do autor), é ofertar uma Educação como prática da liberdade

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência *intencionada* ao mundo.

Na luta por uma educação libertadora, o Movimento Negro propõe um projeto educativo que se contrapõe à realidade hegemônica. Nesse sentido, esta pesquisa

[...] apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (GOMES, 2011a, p. 137).

Santos (2011 *apud* Gomes, 2018, p. 139) ao considerar os processos e projetos do Movimento Negro como emancipatórios, tanto no Brasil quanto na América Latina, ressalta que:

a emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura desenvolvida no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta esse caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora.

Segundo Paulo Freire (2021), trata-se de uma pedagogia humanizadora resultante da luta pela superação da contradição opressor-oprimidos. Por isso, a necessidade de acreditar nos homens oprimidos por serem capazes, ao descobrirem, nitidamente, o opressor, de se engajarem na luta pela libertação e proporcionar transformações significativas do ponto de vista socioeducacional. É nessa perspectiva que o autor afirma:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que transforma em ‘seres para o outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 2021, p. 84-85).

Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizados pelo Movimento Negro indagam a pedagogia reguladora e conservadora que se funda numa ideologia da opressão. Por isso, “[...] o estudo crítico desses saberes produzidos na tensão regulação-emancipação sociorracial traz a teoria pedagógica não somente novos conhecimentos. Nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas”. (Gomes, 2018).

Reconhecer e ressaltar as contribuições do Movimento Negro para o processo de aprovação da Lei nº 10.639/03, que surgiu com o objetivo de levar para as instituições o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos públicos e privados, é oportuno e necessário. Através dessa lei, os estudantes têm acessado conhecimentos e saberes de valorização da presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação, o racismo e o preconceito racial. Outro aspecto que pode ser ressaltado,

principalmente ao longo dos 20 anos de vigência da referida lei, é a participação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica, artística e de luta social, embora tenhamos muito que lutar, principalmente contra o racismo, o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, a identificação dos saberes emancipatórios sistematizados pelo Movimento Negro é de suma importância para o delineamento do Projeto EcoAfro, operacionalizado no Ceafen, uma instituição constituída, majoritariamente, por corpos negros e camponeses, no sentido de contribuir na redefinição de ações, práticas pedagógicas, estudos e discussões para temáticas étnico-raciais. As ações ora desenvolvidas por meio do Projeto EcoAfro já estabelecem relações com alguns saberes sistematizados pelo Movimento Negro, a exemplo das discussões acerca da abolição, hoje tratada como um processo inacabado, e as reflexões acerca do 25 de Julho, através do EMNLAC, possibilitaram destacar o protagonismo de mulheres negras na sociedade mutuiense. Os diálogos estabelecidos com as comunidades – escolar e extraescolar – nos conectaram e conectam com os diversos saberes, história, valores e memórias e ampliam nossos conhecimentos identitários étnico-raciais. De acordo com Freire (1999 *apud* Gomes, 2018, p. 136), a educação não pode temer o debate e a análise da realidade.

Os saberes emancipatórios permitiram também, no contexto do referido projeto, propiciar o estudo sobre a África, quebrando os paradigmas tradicionais preconceituosos, desconstruindo os fatos narrados na história oficial da humanidade baseada nos padrões europeus que nos distanciam do reconhecimento de nossa identidade, impedindo a identificação dos traços do passado intelectual e científico dos povos africanos em nossa realidade. Dessa forma, a compreensão dos saberes sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, repensar a escola, descolonizar os currículos e levar ao movimento de descolonização do conhecimento (Gomes, 2018, p. 139).

No que diz respeito aos saberes corpóreos, o Ceafen desenvolve uma ação dentro do Projeto EcoAfro, intitulada “Cabelo é Identidade”, com o intuito de valorizar e afirmar a beleza da presença ancestral negra e africana nos corpos e cabelos das(os) estudantes, por meio da fotografia. E como forma de desnaturalizar o lugar da escrita na nossa sociedade, o(a) estudante produziu também sua narrativa, realizando a escrita de sua história, memórias, dores e afetos. Essas produções e fotografias compõem um livro a ser lançado este ano (2023).

Assim sendo, ao identificar os saberes identitários, políticos e estéticos-corpóreo sistematizados pelo Movimento Negro, percebemos que estamos na direção da emancipação e da humanização.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 e os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro garantem possibilidades de “[...] tencionar a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação” (Gomes, 2018, p. 136), de deslocar as pessoas de meros escravizados ao lugar de sujeitos detentores de conhecimento, de saberes, de técnicas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. O que estabelece essa lei e os saberes sistematizados pelo Movimento Negro deve pautar também as diretrizes educacionais da Educação do Campo como forma de propiciar a emancipação dos sujeitos negros camponeses.

Paulo Freire (1977, p. 84), em seus escritos sobre a pedagogia do oprimido, revela que a escola “[...] ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos [...]”. Para tanto, faz-se necessário intervenções pedagógicas pautadas em um aparato metodológico que possibilite a participação dos sujeitos. Essa é a intencionalidade desta pesquisa ao realizar uma investigação com os(as) estudantes negros(as) do campo.

4 PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: QUANDO NASCE UMA INTERVENÇÃO AFROCAMPESINA

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!
 Fernando Sabino²⁶

Já tinha lido esse poema inúmeras vezes, mas percebi o quanto ele foi apropriado para começar a escrita sobre os caminhos que tive que trilhar para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Com mais de dez anos de atuação no Projeto EcoAfro, eu estava convicta de que as especificidades das maiorias dos(as) estudantes negros(as) estavam sendo atendidas. No entanto, ao adentrar no curso de Pós-Graduação em Educação do Campo tive a compreensão de que era um Projeto que carecia de uma intervenção pedagógica que contemplasse aos estudantes camponeses que são invisibilizados nos espaços escolares.

Partindo dessa compreensão, comecei a traçar novas rodas, por meio da elaboração de um projeto, com possibilidades de preencher as lacunas existentes no Projeto EcoAfro. Apesar do medo, por ser tratar de uma intervenção, que mexe com a estrutura do EcoAfro, percebo que a intervenção estabeleça uma ponte de ligação entre os Saberes Identitários da Educação para Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo, é necessário e urgente.

Ao me desafiar a traçar um percurso contracolonizador, veio a necessidade da procura por colaboradoras que contribuíssem na composição do campo de estudo desta pesquisa, que foi constituído por dez estudantes negras do Ceafen. E para estruturar esse percurso metodológico recorri ao método (auto)biográfico, acreditando na potencialidade das narrativas e das fotografias, além de apostar nas rodas de conversa como estratégia que favorecesse um ambiente propício para às colaboradoras narrarem suas próprias histórias.

²⁶ SABINO, Fernando. **De tudo, ficaram três coisas**. In: O Encontro Marcado. Editora Record. ed. 68^a, p. 145, 1998.

4.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

O eixo central desta pesquisa foram as narrativas produzidas pelos(as) estudantes negros(as) camponeses(as) do Ceafen que forneceram os disparadores investigativos norteadores das rodas de conversa. Ao narrar a sua história, o indivíduo vincula as situações e os acontecimentos de nossa existência, dá forma, interpreta e outorga sentido ao que faz (Delory-Momberger, 2011). Dessa forma, cada narrativa, cada roda de conversa sobre as vivências e experiências narradas forneceram diferentes saberes, criando possibilidades de reconhecer as singularidades dos sujeitos e valorizá-las como sujeitos históricos e de direitos (Freire, 2007).

A pesquisa (auto)biográfica comunica as relações que o indivíduo estabelece com representações, crenças e valores, mediante uma infinidade de narrativas que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que lhe acontece (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016). Por isso, considero que esta pesquisa se enquadra no âmbito das abordagens qualitativas, com princípios de investigação que valorizam a participação ativa das pessoas envolvidas, por meio da narrativa, escuta e reflexão. Esse movimento de interação entre pesquisador e narrador permite a identificação e elaboração das experiências humanas dentro do contexto social.

Neste sentido, Delory-Momberger (2011, p. 341), afirma que “a narrativa constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa dá lugar à história de vida. O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas produzem”. Esses aspectos potencializaram as contribuições da narrativa na pesquisa qualitativa, pois demarcaram novos tipos de conhecimentos a partir das análises das narradoras.

Segundo Gil (2008), para que um método possa ser considerado científico, é necessário identificar as operações mentais e as técnicas que possibilitam a sua investigação. Nesse sentido, esta pesquisa pautada em um percurso metodológico de natureza qualitativa, possibilitou mapear e analisar os saberes identitários emancipatórios agenciados no contexto do Projeto EcoAfro e seus desdobramentos na intersecção entre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo - por meio das narrativas de jovens negras do campo – e permitiu sistematizar uma proposta educativa pautada nos Saberes Identitários Emancipatórios na interseccionalidade raça-campo.

Em termos metodológicos, este trabalho se constitui uma pesquisa de cunho qualitativo, por ser um método de investigação científica que possibilitou a análise aprofundada de

informações/falas/contextos, além de fornecer elementos que possibilitaram uma compreensão qualitativa dos aspectos investigados. Nesse sentido, Minayo (1995, p. 21-22) afirma:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significado, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os dispositivos que sustentaram esta pesquisa foram as narrativas (escritas e orais) de jovens negras do campo. Para tanto, foram analisadas 13 produções realizadas por estudantes negros(as) do campo – que fizeram parte da composição de um livro – e que participaram do ensaio fotográfico do EcoAfro de 2022. Essas narrativas foram escolhidas como objeto de pesquisa, por serem escritas de si, apresentaram elementos das vivências, experiências e saberes, bem como as intersecções que esses elementos estabelecem com a história, o lugar, a coletividade, os valores, costumes e subjetividades dos narradores(as), na interseccionalidade identidade negra e campesina. Como afirma Meireles (2018, p. 291),

Ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular. Nesse sentido, a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana. As histórias são narradas com palavras e sentidos, revelados a partir da experiência de quem conta sua história.

Dessa forma, ao narrar suas histórias, os(as) estudantes puderam perceber a si mesmos e as funções sociais que ocupam, além de fornecerem elementos disparadores relacionados ao campo e às relações étnicos raciais, no modo como são atravessados pelos saberes identitários emancipatórios enquanto jovens negros do campo.

4.2 RODAS DE CONVERSA

Além das escritas foram utilizadas as rodas de conversas que favoreceram momentos de muita cumplicidade e diálogo sobre inúmeras questões mediante narrativas orais. Esse procedimento foi desenvolvido por meio de duas metodologias: momentos para discussão dos eixos norteadores e outros momentos para direcionar questões com o intuito de aprofundar aspectos e cenários levantados durante as narrativas que não foram explorados e careceram de investigação.

As rodas de conversa foram utilizadas metodologicamente nesta pesquisa por contribuir na constituição de espaços propícios para a construção de entendimento mútuo, promovendo a empatia, a compreensão e a solidariedade entre as colaboradoras. Além disso, as discussões promovidas nesses espaços permitiram que jovens negras se posicionassem acerca de si e de seus espaços de vivência e da forma como as estruturas de poder atuam em seus territórios. Desta forma, elas podem despertar para a necessidade de pensar e desafiar as hierarquias de poder existentes, dando voz às pessoas que foram historicamente silenciadas, ao mesmo tempo permitem que seus conhecimentos sejam valorizadas.

Assim, as rodas de conversa oportunizam a conversação e o diálogo que constituem formas de resistência contra as estruturas de dominação e opressão. Segundo bell hooks (2022, p.85), “as conversas são não são unidimensionais; elas sempre nos confrontam com diferentes formas de enxergar e de saber. Faz pensar sobre a natureza democrática do aprendizado por meio da conversa”. Assim sendo, constitui uma estratégia metodológica indispensável na construção de entendimento mútuo, empatia, e solidariedade, além de desempenhar um papel importantíssimo na luta por justiça social e transformação pessoal e coletiva.

Por meio das Rodas, as colaboradoras dialogavam sobre aspectos da história de suas vidas que tocavam na vida de outras participantes, tornando o espaço rico e propício para o mapeamento dos saberes identitários. Esse processo de escuta e reflexão foi muito importante tanto para o alcance dos objetivos desta pesquisa quanto para o compartilhamento e reflexão sobre as experiências e vivências, por parte das narradoras, e para mim enquanto pesquisadora. Esse processo de reflexão torna o campo investigativo um espaço flexível e rizomático, porém sem perder a intenção da pesquisa da centralidade (Delory-Momberger, 2012) e sem desumanizá-lo transformando-o em um mero objeto de estudo.

Nessa direção, as rodas de conversa constituíram dispositivos que possibilitaram desenvolver a arte de se fazer presente, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, possibilitando não só a investigação, mas a transformação no ato de investigar (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018). Por meio das conversações, foi possível encontrar caminhos que permitiram identificar e mapear os conhecimentos produzidos no campo, que interseccionam com a Educação para Relações Étnico-Raciais.

Enquanto recurso metodológico, as rodas constituem diferentes modos de pensar e fazer pesquisa, uma vez que oportunizam a discussão de temas emergentes, a aprendizagem e a exploração de argumentos em um ambiente de informalidade. Nesse sentido, Warschauer (2002 apud Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018, p. 134) ressalta:

O trabalho com rodas de conversas encontra potência em seu viés coletivo, na reconstrução de noções e argumentações que representam a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir outras redes de conhecimentos, pois indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com 10 (dez) estudantes do Ceafen (contexto já apresentado em seções anteriores). Com relação à escolha dos narradores, utilizei alguns critérios para orientar o processo de seleção, tais como: 1) serem estudantes campesinos; 2) autoidentificação negra; 3) terem participado das produções das narrativas/2022; 4) terem participado do ensaio fotográfico do EcoAfro/2022; 5) tempo e disponibilidade para frequentar os encontros presenciais e contribuir na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica.

As estudantes colaboradoras da pesquisa são moradoras do campo, residentes em regiões geográficas distintas e estão na faixa etária de 16 a 19 anos. A maioria vive com os pais e está em um período de transição marcado por incertezas, formação e reformulação de valores, crenças e concepções muito características dessa faixa etária. O grupo de pesquisa constituído exclusivamente por colaboradoras negras se justifica pela baixa adesão dos estudantes do sexo masculino para participar da exposição fotográfica. Apesar de seis jovens terem se inscrito para participar do ensaio fotográfico de 2022, apenas um compareceu para a realização das fotos. Esse quadro foi ressignificado em 2023, quando houve um aumento na quantidade de participantes. Ao contrário de 2022, em que apenas um estudante participou, este não pôde colaborar com a pesquisa porque se mudou para outro município para cursar o ensino superior.

Figura 24 - Ampliação da participação de estudantes do sexo masculino no ensaio fotográfico



Fonte: Mário Fotografias (2023)²⁷.

²⁷ Estudantes do Ceafen participantes do Ensaio Fotográfico/2023: Alisson Pereira, Ruan de Jesus, Leonardo Lucas Santos, Willian de Jesus e David Reis Cruz da esquerda para direita).

Durante os encontros da pesquisa, as estudantes, por meio da conversação, ajudaram na compreensão de como são vivenciadas as relações étnico-raciais pelos sujeitos negros camponeses, questões ainda invisibilizadas no contexto da Educação do Campo.

Para bell hooks (2022b, p. 82), a conversação é incrivelmente democrática:

Em todas as raças, classes e gêneros, todas as pessoas se envolvem em conversação. E todo mundo se lembra de uma boa conversa, quando as ideias mutuamente compartilhadas incrementaram nossa compreensão, o compartilhamento de humor e sabedoria estimulou nossa capacidade de pensar criticamente e permitiu que nos engajássemos em uma troca dialética.

Ao ser compreendida como uma ferramenta que flui naturalmente e compartilha saberes, a conversação permitiu que os colaboradores desta pesquisa dialogassem de forma descontraída, falassem de si, debatessem e refletissem de forma coletiva as suas vivências e experiências com relação à identidade, à ancestralidade, à territorialidade, à religiosidade, à diversidade etc. E assim, forneceu elementos que contribuíram para o mapeamento dos saberes identitários da Educação do Campo e das Relações Étnico-Raciais, bem como na elaboração da proposta educativa.

Outro tipo de narrativa que foi utilizada nesta pesquisa foi a fotografia, que possibilitou a narração dos contextos dos sujeitos negros do campo e possibilitou identificar saberes emancipatórios ao analisar processos que foram desde a construção de si até experiências estéticas, contexto social, histórico, geográfico e subjetivações. Desse modo, a fotografia não “se configura como uma representação da vida, ela escreve a vida” na medida em que permite um alargamento do objeto investigado, instaurando outros sentidos e interpretações (Meireles, 2018). A atividade desenvolvida por meio das fotografias oportunizou às colaboradoras realizarem um mergulho por suas vivências e subjetividades, o que possibilitou sorrisos, abraços e lágrimas nos olhos.

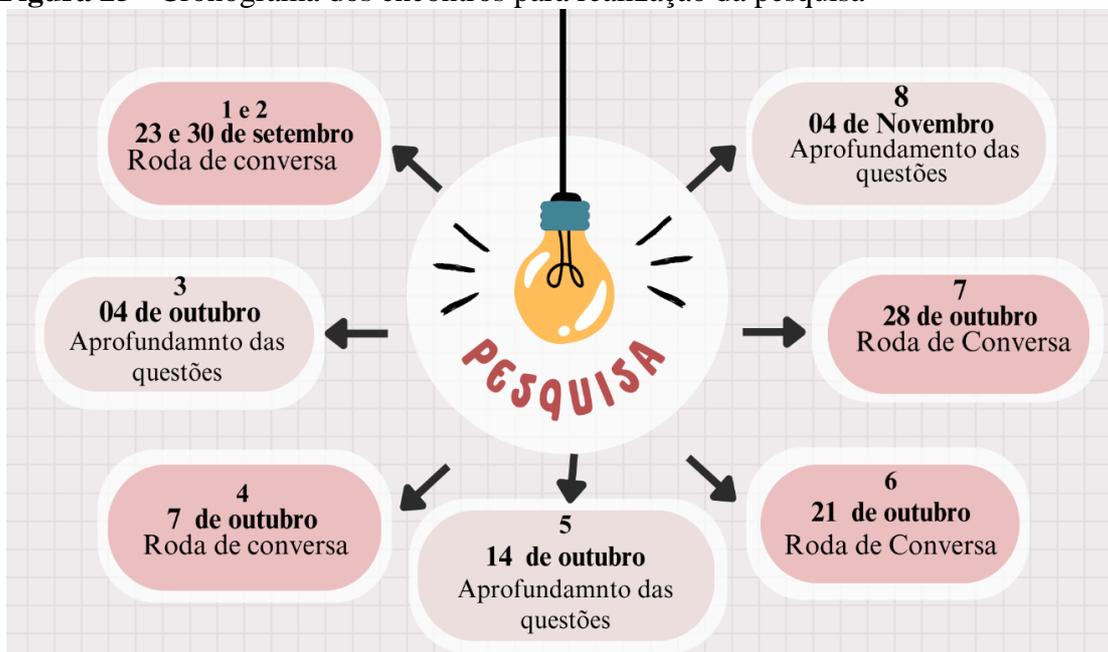
Durante a conversa, ocorreu contação de histórias que permitiu desenvolver o exercício da escuta da história de cada um e oportunizou ouvir a voz do outro. A escuta ativa nos aproxima, como ressalta hooks (2022b). As histórias podem tornar a conversa mais fluida, descontraída e fornecer elementos que permitam a investigação que contribua para a pesquisa. Segundo essa autora,

Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. [...] Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo é ouvindo diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. (hooks, 2022b, p. 94).

A autora afirma também que as histórias pessoais são maneiras de educar e, por meio das experiências compartilhadas, podem emergir um alicerce para o aprendizado em comunidade além de ampliar as formas de saber (hooks, 2022b). As discussões aqui apresentadas, levando em consideração os estudos sobre conversação, contar histórias e compartilhamentos, podem constituir dispositivos valiosíssimos para alcance dos objetivos a que se destinou esta pesquisa, e foram estruturadas com base nos disparadores apresentados nas narrativas, inter-relacionando com os saberes identitários étnico-raciais, apresentados por Nilma Gomes no livro: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2018): saberes identitários, políticos e estéticos-corpóreo; os saberes identitários do campo; saberes identitários emancipatórios ancestrais; saberes identitários emancipatórios da terra; saberes identitários emancipatórios políticos; e os saberes identitários emancipatórios da diversidade, mapeados com base nos princípios da Educação do Campo.

A pesquisa foi estruturada em 08 (oito) encontros, distribuídos nos meses de julho a novembro/2024, de acordo com o cronograma abaixo:

Figura 25 - Cronograma dos encontros para realização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 26 - Demonstrativo das ações a serem operacionalizadas nas rodas de conversa

PERÍODO	PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-INVESTIGATIVAS
<p>Julho 2023</p>	<p>Etapa 1: Análise prévia das narrativas – núcleos de sentidos (contexto da produção – EcoAfro) e estruturação das rodas de conversa; Sensibilização/delimitação e especificação dos eixos temáticos, as questões mobilizadoras etc.</p> <p style="text-align: center;">Participantes da pesquisa</p> <p>01. Anailma Nascimento dos Santos - 3AM 02. Evanilda Silva dos Santos - 3BM 03. Geisiele Vieira Santana - 3BM 04. Gyselly de Jesus - 3BM 05. Jaqueline de Sousa Silva - 2AM 06. Jurcileia Pereira Santos - 3AM 07. Kailane dos Santos Santa Rosa - 3AM 08. Lucinara Nascimento - 2AM 09. Mirelle Santana Santos - 3AM 10. Patrícia Silva dos Santos - 2BM 11. Raissa Dahora de Sousa - 3BM 12. Rafaela Almeida de Jesus - 3AM 13. Tassyla Santos - 2BM</p>
<p>Setembro 2023</p>	<p>Eixo 1: Intersecção dos saberes estéticos corpóreos – saberes da diversidade</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento do grupo:</p> <p>1. BK', JXNV\$ Continuação de um sonho (Visualizer) https://www.youtube.com/watch?v=kXi-eu1g6dU</p> <p>2. Apresentação do trabalho de pesquisa e finalidade das Rodas de Conversa; 3. Apresentação do perfil das colaboradoras e seus respectivos territórios;</p> <p>3. técnica do espelho - Fundo Musical: Linda e Preta/Retintas: Nara Couto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Forrar uma caixa com o espelho ▪ Pedir que cada um se veja e responda: Eu gosto do que estou vendo? Quem sou eu? Tenho dificuldades de me relacionar com a imagem refletida? Quais dificuldades? Qual a melhor maneira de resolver as dificuldades? Quais <i>insight</i> que vieram em sua mente ao se ver? Você teve condições de apresentar algo positivo? O quê? <p>4. Exploração de fotografia dos participantes.</p> <p>5. Exposição de fragmentos das narrativas e comentários acerca das narrativas.</p> <p>Produção - Registro das atividades</p>

	<p style="text-align: center;">CONTINUAÇÃO DO EIXO 01</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo: Cuide de mais de você! <p>4. Estudo do texto: Alisando o Nosso Cabelo bell hooks</p> <p style="text-align: center;">Provocações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais aspectos do texto tem relação com as vivências as negras do campo? ▪ O que é ser jovem negro do campo? ▪ Quais os principais desafios que o(a) jovem negro(a) enfrenta ao se deslocar de uma escola localizada no campo para estudar em escola urbana? ▪ O Projeto EcoAfro contribuiu na formação de sua identidade e na sua aceitação enquanto jovem negra e campesina? <p>Produção - Nuvem de palavra ilustrada.</p>
<p style="text-align: center;">Outubro 2023</p>	<p>Eixo 2: Intersecção dos Saberes Identitários para Educação das Relações Étnicas Raciais – Saberes Identitários Ancestrais e da Terra.</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento do grupo</p> <p>1. Sensibilização por meio dos vídeos: Povoada: https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c Benzadeira: https://globoplay.globo.com/v/3980171/</p> <p>2. Técnica da imagem mental. 3. Exposição e discussões sobre as imagem mental. 4. Música Cabelo de Dom Pepo.</p> <p style="text-align: center;">Provocações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o nome do lugar que lhe constitui enquanto jovem negra do campo? ▪ Qual a relação que você tem com a terra? ▪ Quais as características de sua comunidade? ▪ Quais as potencialidades dos saberes ancestrais em sua comunidade? ▪ A relação com sua ancestralidade contribui na construção de sua identidade? <p style="text-align: center;">Exposição das da imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expor e comentar suas imagens. ▪ Registrar os comentários.
	<p>Eixo 3: Intersecção dos Saberes Identitários Emancipatórios Políticos – Saberes Políticos do Campo.</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento do grupo:</p> <p>1. Mística: Dissidência ou a arte de dissidiar - Mauro Iasi. 2. A importância das organizações comunitárias. 3. A importância dos movimentos sociais.</p>

<p>Outubro 2023</p>	<p style="text-align: center;">Provocações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De que forma ocorrem as organizações comunitárias? ▪ Quais os momentos em que a comunidade se reúne para tomada de decisões coletivas? ▪ Se ocorrem, com qual frequência? ▪ Em sua comunidade tem alguma organização política? ▪ Você conhece algum movimento social? ▪ Você faz parte de alguma associação? ▪ Os movimentos sociais ou as organizações comunitárias contribuem para o empoderamento dos(as) jovens negros(as)? ▪ Em quais momentos sua comunidade se reúne para o lazer? <p>Produção: uma cartilha com fragmentos das falas dos participantes.</p>
<p>Novembro 2023</p>	<p>Eixo 4: Sistematização da Intervenção Pedagógica.</p> <p style="text-align: center;">Acolhimento do grupo:</p> <p>Vídeo com a canção Tá escrito: Grupo Revelação.</p> <p>1. Vídeo: <i>Educação do Campo</i>. Disponível em: https://youtu.be/7JowISwz5yw.</p> <p style="text-align: center;">Provocações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como era o sistema de ensino da escola do campo que você cursou? ▪ Você se sente integrado e representado no Ceafen enquanto sujeito negro do campo? ▪ Você sabia que de acordo com o Decreto nº 7.352/2010, o Ceafen é considerado uma escola do campo? ▪ Qual(ais) mudanças pedagógicas poderiam ser adotadas pela Escola que atenda às especificidades dos(as) jovens negros(as) do campo? ▪ O EcoAfro desenvolve atividades que discute as relações étnico-raciais. Quais saberes do campo podem ser inseridos no projeto para melhor atender aos(as) estudantes negros(as) do campo? <p>2. Produção de um mapa mental.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, trata-se da realização de uma pesquisa com estudantes negros(as) camponeses(as), que foram historicamente subalternizados. Mas, por “termos uma ancestralidade que nos guia” buscaremos sempre estratégias de resistências. E a elaboração de uma intervenção pedagógica Afrocamponesa, do ponto de vista educacional, constitui uma das possibilidades de atuação e resistência. Segundo Paulo Freire (1997, p. 5), enquanto “[...] necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É

por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

Só assim será possível ressignificar as propostas curriculares oficiais e orientações prescritivas hegemônicas que direcionam as práticas pedagógicas escolares visto que no território brasileiro há uma diversidade de campo e sujeitos, em especial os(as) camponeses(as) negros(as), marcados historicamente por um conjunto de negações de direitos, inclusive do conhecimento de sua própria história e de seus processos identitários emancipatórios.

4.3 JOVENS NEGRAS CAMPESINAS E A CONSTITUIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

*Eu sou a continuação de um sonho
Da minha mãe do meu pai
De todos que vieram antes de mim
Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente poder sorrir.
BK' e JXNV\$*

Eu, assim como a maioria das pessoas de minha geração, negra e camponesa, tive pais e avós sem acesso à educação e invisibilizados historicamente. O processo de exclusão e negação reservado aos povos camponeses por parte do Estado impediu a realização dos sonhos dos nossos ancestrais. Mas, eu e as jovens negras camponesas integrantes dessa pesquisa, inspiradas nos movimentos e lutas sociais, podemos vislumbrar a continuidade desses sonhos e buscar possibilidades de romper com os ciclos da invisibilidade e exclusão dos sujeitos negros do campo. E uma das formas de fazer e acontecer é “*contracolonizar*”²⁸ (SANTOS, 2023) por meio de intervenções pedagógicas.

Foi nessa direção que se estruturou um grupo para esta pesquisa, no sentido de contribuir na elaboração de um produto que potencialize as práticas educativas e novos caminhos que auxiliem no processo de emancipação dos estudantes negro(as) do campo. Para tanto, foram planejadas as Rodas de Conversas com as estudantes camponesas negras do Ceafen, participantes do Projeto EcoAfro/2022, por meio do “Cabelo é Identidade” que consiste uma das ações do projeto em que ocorre o ensaio fotográfico realizado com jovens negros(as) que

²⁸ É um termo cunhado pelo quilombola, poeta e escritor Antônio Bispo dos Santos, e o seu conceito se encontra presente nos livros: *Colonização, quilombos: modos e significações* (2017) e *A terra dá, a terra quer* (2023). Segundo o autor é uma denominação dos modos e das falas, criada para contrariar as palavras colônias com o intuito de enfraquecê-las. É o que se chama de guerra de denominações.

assumem seus cabelos crespos ou estão em processo de transição. Após realização do ensaio, ocorre uma exposição fotográfica com o intuito de valorizar seus traços negroides e afirmar a beleza ancestral negra e africana dos(as) participantes.

Conforme supracitado, a escolha dos(as) colaboradores(as) para essa pesquisa se deu por apresentarem experiências de sujeitos negros camponeses, marcados pelo preconceito, marginalizados do ponto de vista social, econômico, cultural e estético, e por vivenciar uma educação que invisibiliza suas origens e história. Outro critério utilizado na escolha dos(as) colaboradores(as) dessa pesquisa foram os(as) estudantes negros(as) camponeses(as) que produziram textos autobiográficos para composição de um livro coordenado pelo Ceafen no ano de 2022. Foi analisado também a disponibilidade de tempo para participar dos encontros presenciais e para colaborar na elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica, para o projeto EcoAfro, que contemple em suas ações os saberes Identitários Emancipatórios da Educação do Campo.

Dentre os convidados para reunião com o intuito de compor o grupo dessa pesquisa, compareceram 16 estudantes apresentadas no quadro abaixo, cuja identificação pelos nomes²⁹ se encontra (da direita para esquerda) no sentido horário: Natália Santos Silva, Tassyla Santos, Gyselly de Jesus, Geisiele Vieira Santana, Jaqueline de Sousa Silva, Vitória dos Santos Silva, Rafaela Almeida de Jesus, Raissa Dahora de Sousa, Evanilda Silva Santos, Jurcileia Pereira Santos, Lucinara Nascimento, Anailma Nascimento dos Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Patrícia Silva dos Santos, Mirelle Santana dos Santos e Maria Luiza do Carmo Miranda.

²⁹ As estudantes do Ceafen, colaboradoras dessa pesquisa, autorizaram por meio de carta de sessão assinada pelas colaboradoras e responsáveis, o uso dos nomes reais, textos, imagens e vídeos nesta pesquisa.

Figura 27 - Jovens campesinas que participantes da primeira reunião para a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira reunião ocorreu no Ceafen, no dia 04 de julho de 2023, na sala da coordenação, momento em que foi explicado o objetivo do encontro e o propósito da escolha das colaboradoras para participar da pesquisa. Durante a reunião foi oportunizado a escuta sobre o que elas acharam da proposta e quem desejaria participar dos encontros. Após confirmação das colaboradoras, foi esboçada uma proposta de calendário, definição de horários (8:00h às 10:00h), a discussão sobre o local de melhor acessibilidade, além de uma abordagem de como iria ser estruturado os encontros e a criação de um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação.

Figura 28 - Jovens campesinas que participaram da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O grupo que compôs o campo de pesquisa deste trabalho foi constituído exclusivamente por jovens negras em atendimento aos pré-requisitos para escolha dos colaboradores. Apesar da confirmação de 16 participantes, a pesquisa foi realizada com apenas 10 colaboradoras por terem disponibilidade de comparecerem aos sábados para os encontros presenciais, que ao longo do trabalho serão apresentadas, por meio da enunciação de suas vozes, ecos e ressonâncias de suas narrativas. Desta forma, o grupo de estudo da pesquisa foi constituído por: Tassyla Santos, Rafaela Almeida de Jesus, Evanilda Silva Santos, Gyselly de Jesus, Geisiele Vieira Santana, Raissa Dahora de Sousa, Anailma Nascimento dos Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Patrícia Silva dos Santos e Mirelle Santana Santos, apresentadas no quadro da página anterior, no sentido horário (da direita para esquerda).

4.4 PERFIL DAS JOVENS E SEUS TERRITÓRIOS CAMPESINOS

O município de Mutuípe está localizado no Centro Sul da Bahia, na zona fisiográfica do Recôncavo Sul, é uma das cidades que compõe o Vale do Jiquiriçá, além de ser cortada pelo rio do mesmo nome: Rio Jiquiriçá. Com base no Censo Demográfico de 2022 do IBGE, o município apresenta uma população de 20.037 habitantes e uma área territorial de 275,854 km². No censo de 2010, habitavam a zona rural do município uma população de 11.790 pessoas; sendo 6.179 homens e 5.611 mulheres, como maior número de pessoas com idade entre 30 e 39 anos.

Mutuípe tem sua economia baseada na agricultura familiar, tendo como principais atividades econômicas o comércio, a criação de gado e o desenvolvimento de culturas como: fumo, café, mandioca, banana, cravo, cana-de-açúcar e a lavoura cacaueteira que a partir da década de 70 tem-se o período áureo com o cultivo de cacau. Mas, a epidemia da Vassoura de Bruxa *Moniliophthora perniciosa* a partir da década de 80 propiciou a baixa produtividade da cultura cacaueteira. No que diz respeito ao campo, Mutuípe, assim como os demais municípios brasileiros, é constituído por vários territórios campestres, nos quais residem as colaboradoras dessa pesquisa.

É nesse espaço geográfico que estão inseridos os territórios onde as colaboradoras vivenciam suas experiências. Contar a sua própria história, o valor que se atribui ao que é “vivido” é um modo de dizermos que nossas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas relações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural; logo, escrever sobre nós é libertador.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

ANAILMA NASCIMENTO DOS SANTOS

Meu nome é Anailma Nascimento dos Santos, filha de Marilene Conceição Nascimento e Ademir dos Santos. Tenho 17 anos e sou moradora da região do Fojo. Minha região é muito extensa e diversificada, com uma rica mistura de culturas e costumes. Aqui, residem muitas pessoas solidárias e humildes, caracterizadas por uma grande diversidade étnica: pessoas brancas, negras e de outras origens. A região é muito verde, mas sofre com o desmatamento e o uso de agrotóxicos na agricultura. O cacau é o principal patrimônio econômico da região, sendo a base da economia e das oportunidades de trabalho.

O nome “Fojo” surgiu devido à presença predominante de preás na área. As pessoas mais velhas costumavam colocar laços para capturar esses animais e tiveram a ideia de cavar um grande buraco, facilitando a captura ao fazer os animais caírem nele. Esse buraco era chamado de fojo, o que deu origem ao nome da localidade. Inclusive, há um ditado que diz: “se cair no fojo, não sai mais”. Antes, a região era conhecida como Capelinha de São José.

Na região, há católicos, evangélicos, testemunhas de Jeová e terreiros. Apesar da diversidade religiosa, todos se respeitam. A cultura local também é diversa, com trovadores, rimadores, artesãos e sambadores. Havia uma associação que servia como fonte de renda, onde cerca de 18 pessoas, entre homens e mulheres, trabalhavam entregando alimentos para famílias e escolas. No entanto, a associação deixou de funcionar devido à falta de recursos.

Eu sou Gyselly Sousa de Jesus, filha de lavradores, Elizeu Santos de Jesus e Ivanice Sousa de Jesus. Tenho 16 anos e nasci no dia 14 de novembro de 2006, às 11:25, no hospital e maternidade Clélia Chaves Rebouças. O parto foi normal. Moro na região da Massaranduba, cujo nome é decorrente da predominância da espécie vegetal chamada Massaranduba. A maioria das pessoas que habita a região são mulheres negras. Lá é comum as pessoas trabalharem em suas próprias fazendas, enquanto outras “vendem o dia”.

A economia da região gira em torno do cacau, cravo, banana, criação de gado e guaraná. É muito comum o uso de agrotóxicos e adubo natural na lavoura. Há um certo cuidado para preservar a vegetação, por isso não se desmata muito. Na região, temos acesso a posto de saúde, escola, energia, água potável e transporte; mas o êxodo rural na Massaranduba é bem forte. A população nunca chegou a uma situação de vulnerabilidade porque a agricultura local tem garantido emprego. Por outro lado, o índice de uso de drogas ilícitas na região tem aumentado muito.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

GYSELLY SOUSA DE JESUS



Fonte: Savana Fotografia (2023).

GESIELI VIEIRA SANTANA

Sou Gesieli Vieira Santana, mas antes de nascer meu nome seria Alana. Tenho 18 anos, sou filha de Antônio José Santos Santana e Maria das Graças dos Santos Vieira, nascida na maternidade e hospital Clélia Chaves Rebouças no dia 25 de setembro de 2005. Segundo meus pais, o parto foi realizado pelo Dr. Luís e, entre os três filhos que tiveram, eu era uma bebê chorona e escandalosa. Moro na região de Duas Barras do Fojo, anteriormente chamada de “Riachão”.

É um lugar de grande extensão de terras, e por isso foi dividido em duas regiões: Riachão e Duas Barras do Fojo. Esta última denominação teve origem por fazer divisa com o Fojo. Essa região tem uma comunidade constituída em sua maioria por pessoas negras. Na economia local, predominam a colheita de cacau, banana e cravo. Algumas pessoas fazem uso de agrotóxicos e do desmatamento para o aumento da lavoura e maior geração de renda, mas há aquelas que utilizam esterco de gado e casca de cacau como adubo. Na região, a agricultura familiar é forte e temos a produção de chocolate natural, conhecida no Vale do Jiquiriçá e em boa parte da Bahia, graças ao trabalho realizado por Damiana Martins, ex-vereadora do município.

Duas Barras do Fojo é vista como uma região de "crime" devido ao uso de drogas ilícitas, mas também possui uma forte economia, muitas escolas, postos de saúde, acesso a energia, transporte, além das nascentes que jorram água potável para o consumo.

Me chamo Rafaela Almeida de Jesus, tenho 17 anos e nasci no dia 07 de março de 2006, na cidade de Ubaíra-BA. Meus pais tiveram que ir para lá às pressas devido à falta de suporte em Mutuípe, onde o parto foi normal. Sou filha de Joseneide Almeida de Jesus e Claudianor Cardoso de Jesus. Morei em Mutuípe até os dois anos de idade e, logo depois, fui morar na zona rural, na região do Córrego, onde vivo até hoje. O nome Córrego se originou de um pequeno rio que passava por metade da região, ao qual as pessoas chamavam de "córrego".

A maioria da população é composta por homens, são bem poucas mulheres nascidas e criadas lá. As mulheres geralmente vêm de outras regiões, casam-se com os rapazes do Córrego e vão morar lá. Na região, a população é bem diversa, e as relações de trabalho ocorrem por meio de diárias nas propriedades dos fazendeiros, ou os moradores se deslocam para a cidade para trabalhar em supermercados, lojas, etc. A economia da região depende principalmente do cacau e da banana; em algumas fazendas também há cultivo de cravo e criação de gado. Lá, o uso de agrotóxicos é raro, até porque a produção é destinada ao consumo próprio. No entanto, a população desmata áreas para plantio, o que, na minha opinião, não é tão prejudicial, pois eles replantam no local.

A maioria das pessoas não completou o ensino fundamental, e muitas nunca chegaram a estudar na cidade. Normalmente, existem duas ou três famílias vivendo em condições de vulnerabilidade na região. O uso de drogas é raro, com pouquíssimos jovens fazendo uso. Todos têm acesso a um posto de saúde, que não é muito estruturado, e conta com um médico apenas uma vez por mês. Para tomar vacinas, precisamos nos deslocar para a região vizinha, "Capim de Bino". A água geralmente é fornecida por fonte e bomba, e a energia, até algum tempo atrás, era obtida por meio de ligações clandestinas ("gatos"). Hoje, a Coelba já fornece energia para toda a região. O transporte disponível é apenas o escolar ou pago, pois não há nenhum convênio com a prefeitura – trata-se de um transporte alternativo.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

RAFAELA ALMEIDA DE JESUS



Fonte: Savana Fotografia (2023).

KAILANE DOS SANTOS SANTA ROSA

Eu me chamo Kailane Rosa dos Santos Santa Rosa, tenho 18 anos e concluinte do Ensino Médio. Sou filha de Eliana Silva dos Santos e Antônio Luís de Santana Santa Rosa, e nasci na cidade de Mutuípe-BA. Minha mãe sentiu dores 8 dias antes de eu nascer, foi ao hospital, mas não era a hora certa. Ela ficou na cidade com uma tia. No dia 23 de novembro, sua bolsa estourou, mas ela foi dormir. No dia seguinte, ela sentiu dores e foi andando para o hospital junto com essa tia. Ao chegar ao hospital, tomou banho, sentiu vontade de ir ao banheiro e, se demorasse mais, eu poderia ter nascido no vaso sanitário.

A região onde moro se chama “Água Fria”. É um lugar muito populoso, dividido em vários distritos, como Macuca, Pindoba, Belo Horizonte e Vai Quem Quer. A localidade tem esse nome devido à característica da água: muito fria. Durante muito tempo, a região não tinha nome nem água.

Os mais velhos contam que uma senhora sonhou com um anjo lhe dizendo que havia uma nascente em uma serra. No dia seguinte, ela foi ao local e encontrou uma nascente com água muito fria. Todos resolveram juntar várias bandas de bambu e fazer encanamentos até as casas. Quando a água chegou às casas, ela era muito fria. Então, resolveram chamar a pequena comunidade de “Água Fria”.

A comunidade é constituída, em sua maioria, por jovens, pessoas brancas e negras. Grande parte dos trabalhos desenvolvidos na região é oferecida por grandes proprietários de terras, que geram empregos para a população. É uma região de grande produção cacaueteira e de banana. Os grandes produtores utilizam muitos agrotóxicos em suas propriedades e também recorrem ao desmatamento e às queimadas para obter novas áreas de plantio. Apenas alguns pequenos produtores utilizam produtos naturais para cuidar de suas colheitas.

A maioria da população foi alfabetizada por uma professora que ensinava a muita gente sem receber nenhuma contribuição. Uma minoria de jovens que realmente concluiu seus estudos e quis algo melhor para si próprios e suas famílias, mudou-se para outras cidades em busca de melhores condições de trabalho.

A minha comunidade é conhecida pela má fama relacionada à venda de drogas. Era uma região tranquila, mas hoje em dia é apenas mais uma entre as localidades onde grande parte dos moradores faz uso ilícito de drogas. É uma região onde as pessoas gostam muito de consumir bebidas alcoólicas, o que acaba resultando em muitas brigas e acidentes devido ao consumo excessivo.

Apesar de ser uma comunidade “privilegiada” em comparação a outras, pois tem um posto de saúde. Porém, o posto não possui curativos e, muito menos, remédios. Há uma escola para educação infantil, que muitas vezes é esquecida em relação aos benefícios oferecidos pelo prefeito a outras comunidades.

Não há água potável para a população; se alguém quer ter água boa e limpa, precisa obtê-la em suas propriedades ou até em propriedades de outras pessoas. Já houve casos de pessoas que passaram mal por beber água contaminada por agrotóxicos jogados nas redondezas.

A energia elétrica demorou muito para chegar aqui, só chegou há cerca de 18 anos, enquanto em outros locais chegou muito antes. O transporte de acesso à escola sempre foi um desafio e ainda continua sendo. Sempre colocam ônibus para esta região com defeitos e quebrados. Foram feitas reivindicações pelos pais e pela associação, mas nunca obtivemos um resultado positivo.

Eu me chamo Mirelle Santana Santos, tenho 18 anos e concluí o ensino médio este ano (2023). Sou filha de Noélia Cruz Santana e Marivaldo de Jesus Santos. Nasci em Ubaíra-BA e moro na região do Andaiá (Mutuípe-BA), nome atribuído à localidade devido ao predomínio de uma espécie vegetal denominada Andaiá. Do ponto de vista étnico-racial, a população é composta principalmente por pessoas pardas e pretas, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são consideradas negras.

O trabalho na região é realizado principalmente em regime de diária nas propriedades dos fazendeiros ou nas próprias terras, onde se cultivam principalmente cacau, banana e cravo, além de outras atividades econômicas. O uso de agrotóxicos é catastrófico; embora as pessoas estejam cientes dos perigos, não veem outra alternativa para fazer a terra produzir.

A maioria da população não completou o ensino médio, tendo cursado apenas o ensino fundamental de forma incompleta. A migração para a zona urbana é intensa devido ao desemprego, pois não há muitas alternativas de trabalho além da agricultura.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

MIRELLE SANTANA SANTOS



Fonte: Savana Fotografia (2023).

EVANILDA SILVA SANTOS

Meu nome é Evanilda Silva dos Santos. Concluí o Ensino Médio este ano. Sou filha de Edvan Nascimento e Ivonilde Silva, e nasci no hospital da cidade de Mutuípe. Tudo começou numa sexta-feira à noite, no dia 10 de dezembro, quando minha mãe começou a sentir algumas contrações. Ligaram para um conhecido que tinha carro para levá-la ao hospital. Apesar de residir numa área rural pertencente a Jiquiriçá, a região era mais próxima de Mutuípe. Foi assim que nasci na manhã de sábado, dia 11 de dezembro de 2004.

Logo após, minha mãe passou por um período de depressão pós-parto, já que ela era muito jovem, 19 anos, e não contou com o devido apoio do meu pai e da minha avó paterna, com quem ela morava. Mas, com o tempo, graças a Deus, tudo isso passou.

Atualmente, moro na região das Traíras, cujo nome originou-se de uma espécie de peixe que era abundante na região, chamado “Traíra”. A maioria da população da região é constituída por mulheres e pessoas negras. A base da economia local é o cultivo de cacau e a criação de gado. Por aqui não se usa muito agrotóxico; utiliza-se muito adubo natural, mas tem aumentado o desmatamento para a construção de imóveis, devido à expansão urbana e à pastagem. A maioria da população é alfabetizada. O êxodo rural não é forte por aqui porque está se tornando uma expansão da cidade. A população não vive em situação de vulnerabilidade, não é atendida por posto de saúde e não possui mais escola na região. A região é assistida com energia elétrica e recentemente foi resolvida a questão da água potável. Há transporte escolar durante a semana, e aos sábados a comunidade faz uso de transporte particular, já que é bem próximo da cidade.

Meu nome é Raissa Dahora de Sousa, tenho 18 anos e sou a caçula, filha de Marilene e Damião, mais conhecido como Lando. Nasci no hospital de Mutuípe em um parto normal, mas moro na “Muquiba”, uma região pequena que tem em média 200 habitantes. A região tem esse nome por causa da abundância de uma espécie vegetal de grande porte chamada “Muquiba”. Quando nasci, morei na casa da minha avó, junto com meus pais, avós, tios e primos, em uma casa de taipa.

A Muquiba é uma região que tem boas condições de moradia. No entanto, a falta de união entre os moradores dificulta uma convivência mais harmônica e próspera para todos. É uma região onde a maioria da população é negra, adulta e ligada por laços de parentesco, mas vive dividida: no centro estão localizados a maior parte dos comércios e, nas áreas mais afastadas, a favela. Aqui, o povo trabalha para si mesmo, vendendo o que produzem diariamente; e a maior parte das lavouras é de cacau, banana e guaraná. Meu pai, de uns tempos para cá, tem trabalhado com mandioca; ele faz farinha para vender.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

RAISSA DAHORA DE SOUSA



Fonte: Savana Fotografia (2023).

TASSYLA SANTOS

Meu nome é Tassyla Santos, tenho 16 anos, nasci em Santo Antônio de Jesus-BA, no hospital Luís Argolo, e atualmente moro no Corte Peixoto. Sou filha de Joseane de Jesus e Ailton, moro junto com minha mãe, meus irmãos, minha tia que é especial e meu avô, que desde pequena ajudou minha mãe a me criar e ser a garota que sou hoje.

Minha mãe teve parto normal, mas durante a gestação passou por alguns perrengues e momentos difíceis. Mesmo grávida, ela trabalhava para ajudar minha falecida avó a cuidar de mim quando eu nascesse e, apesar de todas as dificuldades, não desistiu de mim. Um dia antes de eu nascer, ela ainda estava trabalhando com a barriga bem grande. No dia 09 de março de 2007, às 22h50, eu nasci. Segundo minha mãe, foi um dia difícil porque ela começou a sentir dores e, ao chegar no hospital, o médico falou para que voltasse para casa, mas ela continuou sentindo dores e teve que ir para Santo Antônio, cidade onde nasci.

Depois que completei 1 ano, minha avó faleceu e minha mãe, com a ajuda do meu avô, cuidou de mim porque meu pai foi embora e não deixou quando eu ainda era pequena. Mas, meu avô nunca me deixou e continuou cuidando de mim. Hoje, minha mãe e os 3 filhos são agradecidos a Deus por essas duas pessoas (avós) em nossas vidas.

A região do Corte Peixoto tem esse nome por causa de um homem chamado Peixoto. Ele descobriu essa área e, junto com outras pessoas, começou a construir casas e estradas. Com o falecimento dele, os moradores decidiram deixar o nome da região em sua homenagem e pelos seus feitos. A maior parte da população é constituída por mulheres negras. Na região, predomina a cultura do cacau e, em menor escala, a banana. A mão-de-obra que atua nesse setor é remunerada por dia trabalhado. O uso de agrotóxicos é pouco, assim como o desmatamento e as queimadas. Os moradores, como meu avô e minha mãe, usam adubo natural, como esterco de gado e galinha.

Metade da população não é alfabetizada devido à dificuldade que antigamente tinham de chegar até à escola. Tinha que acordar às 4h da madrugada para ir a pé estudar, por isso muitos acabaram desistindo. Só depois que foi construída uma escola próxima, foi que eu e outras crianças tivemos condições de cursar até o 5º ano. Atualmente, essa escola oferece aulas noturnas para as pessoas que não são alfabetizadas, permitindo que elas possam realizar o sonho de ler e escrever.

Infelizmente, a população convive com problemas sociais como desemprego, pois muitos não têm suas roças para trabalhar e dependem de trabalhar para os outros. Hoje, os moradores que têm suas roças pagam o dia para outras pessoas trabalharem. O uso de drogas lícitas e ilícitas tem aumentado, e muitos jovens estão indo por esse caminho.

Corte Peixoto é uma região que tem acesso à escola, energia e transporte, mas acho que a água potável é pouca. Aqui em casa, a água para o consumo vem de uma fonte que abastece outras pessoas da comunidade, mas passamos por dificuldades quando a mangueira desencana porque o lugar é um pouco longe e quando entope também. Quando chove, a situação fica complicada porque a água fica suja e muitas vezes perdemos a mangueira que é levada pela força da chuva.

Minha região apresenta algumas dificuldades, mas é um lugar onde cresci e onde me sinto bem.

Olá, sou Patrícia Silva dos Santos, filha de Zacarias e Sebastiana Silva dos Santos, nascida na Maternidade e Hospital Clélia Chaves Rebouças no dia 24 de setembro de 2006, em Mutuípe-BA. Sou estudante da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Antônio Felipe Evangelista Neto. Tenho 17 anos e moro na região de “Duas Barras do Fojo”.

Meu avô contou que o nome da região foi dado porque um morador conhecido por Carolanza tinha dois terrenos: um na região do Fojo e outro nas Duas Barras. Ele vendeu a terra para o meu bisavô, Patrício Aleixo. Metade da região era conhecida pelo nome “Riachão” e a outra metade, “Duas Barras”, que ficava vizinha à região chamada “Fojo”. Um morador das Duas Barras precisou assinar uns documentos para registrar a região e a registrou com o nome Duas Barras do Fojo, pela proximidade que tinha com a região do Fojo, e assim ficou sendo denominada.

A população é diversa, com predomínio da população negra e é alfabetizada. Antes existia um ensino chamado “TOPA” para alfabetização de jovens e adultos que funcionava à noite na garagem da casa da professora. Os(as) estudantes tinham direito a uma bolsa que usavam de lado, chamada “capanga”, a cadernos, lápis, canetas, a um livro e lanche. Atualmente, para alfabetizar jovens e adultos, funciona na região a EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas muitos estudantes preferem estudar na cidade.

O êxodo rural não é muito forte. Na região, temos acesso ao posto de saúde, escola, energia elétrica e transporte. Com relação à água, temos uma nascente que abastece as casas e compartilhamos com os moradores que não têm, por meio de mangueiras ou bombas. Nesse caso, há divisão da conta de energia. A maior fonte de renda da região é proveniente do cultivo de banana, cacau e cravo.



Fonte: Savana Fotografia (2023).

PATRÍCIA SILVA DOS SANTOS

A ordem de apresentação das narrativas obedece à ordem que as jovens foram se apresentando por meio da leitura dos textos que foram produzidos em casa com ajuda dos mais velhos da comunidade. E para ilustrar o texto foram utilizadas imagens produzidas nos encontros com o intuito destacar o momento quando foram desafiadas a participar da pesquisa para mapear saberes identitários emancipatórios a partir de seus territórios.

Os escritos produzidos pelas jovens negras camponesas acerca de si e de seus territórios promovem reflexões e diálogos sobre ancestralidade, identidade, política, memória, diversidade e marcadores sociais apresentados nas narrativas que atravessam suas vivências, além das interferências pessoais e subjetivas que estão presentes no processo de formação do ser dessas jovens negras camponesas. Esses escritos, além de apresentarem aspectos comuns a todos os territórios, possibilitaram identificar saberes identitários emancipatórios do campo e suas interseções que contribuirão para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Dessa forma, as narrativas produzidas pelas jovens estudantes camponesas oportunizam condições para o processo investigativo acerca dos saberes identitários emancipatórios, tencionam a interseccionalidade entre aspectos da vida cotidiana, com aspectos socioculturais, e, também, oportuniza-me a possibilidade de aprender, compartilhar, envolver-me, rever conceitos e concepções com afetividade.

5 INTERSECÇÃO DOS SABERES IDENTITÁRIOS EMANCIPATÓRIOS DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DO CAMPO

5.1 AS ESCREVIVÊNCIAS, ESTÉTICA, E DIVERSIDADES AFROCAMPESINAS – PARTE 01

Com o objetivo de ouvir as histórias pessoais narradas pelas(os) estudantes e realizar um mapeamento dos elementos que favoreçam a sistematização de uma proposta pedagógica, pautada nos saberes identitários emancipatórios na interseccionalidade raça-campo é que se formou as rodas de conversa cujo o primeiro encontro ocorreu no Colégio Modelo Professor Clóvis da Silva Almeida, localizado na Avenida Dr. Bartolomeu Chaves, 63, Centro – Mutuípe-BA, no dia 23 de setembro/2023, no período de 8:00h às 10:30h. Foi um dia marcado por muita expectativa porque ficamos sabendo, no final da tarde do dia 22, que não haveria transporte na maioria das regiões nem para atender aos estudantes, mesmo sendo um dia letivo. Fiquei muito apreensiva. Inúmeras mensagens via *WhatsApp* foram enviadas pelas coautoras informando a dificuldade de se deslocarem em decorrência da falta do transporte.

Diante do curto espaço de tempo para a pesquisa, anunciei que arcaria financeiramente com os valores das passagens de qualquer veículo particular que passassem nas regiões. Mesmo assim, apenas 04 colaboradoras conseguiram transporte para chegar até a cidade. O encontro foi concretizado e definimos a data de 04 de outubro para o aprofundamento das questões e conversação com as coautoras que não compareceram no dia 23 de setembro.

Assim, no dia 23 de setembro começou o ciclo das rodas de conversa, com desejos de boas-vindas, e para melhor acolhê-las, foi apresentado um vídeo e logo após o convite para o café, considerando que elas residem em regiões muito distantes, acordam muito cedo (4:00h) para utilizarem o transporte que passa na região às 5:00h. Esse comprometimento revelava o interesse e desejo de colaborar com a pesquisa. O vídeo utilizado para sensibilização foi de “BK’ e JKNV\$, que apresenta a canção “*Continuação de um Sonho*”. Após a exibição, fiz a seguinte provocação: “O que vocês acharam do vídeo?”.

Figura 29 - Conversação sobre o vídeo.



Fonte: Savana fotografia (2023)³⁰.

A minha provocação gerou narrativas como as que seguem:

Muito interessante. Chama atenção para as lutas que foram travadas pelos nossos ancestrais e que travam até hoje. Muitos sonhos não foram realizados e precisamos

³⁰ A escuta da colaboradora Rafaela Almeida de Jesus pela pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima durante a pesquisa.

continuar lutando para que direitos sejam alcançados e respeitados, se não tudo que foi conquistado será perdido (GEISIELE, Primeiro encontro, 2023).

Eu achei forte. Principalmente a parte que fala *da continuação de quem correu pra gente andar em paz* e de *quem bateu pra gente não apanhar mais*. Quantos deles não morreram para não apanharmos mais? É preciso a continuação dos seus sonhos porque muitos ainda apanham. Não só isso, são assassinados (RAÍSSA, Primeiro encontro, 2023).

Essas falas fizeram lembrar de Antonio Bispo (2023, p. 102), e concordar com ele ao abordar que “Somos de circularidade: começo, meio e começo. A geração avó é começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo.” As jovens negras, que constituem a geração neta, compreendem que a luta não acabou, e percebem que a opressão em suas diversas formas opera na corporeidade das pessoas negras, perceptível por meios das múltiplas violências que são cometidas sobre esses corpos. A população negra continuará criando estratégias de sobrevivência e de resistência contra todo tipo de opressão, revalorizando a si mesmas e ao seu grupo étnico-racial para ocupar espaços que foram historicamente negados. Nessa perspectiva, os saberes produzidos pelo Movimento Negro têm fortalecido a luta para tensionar discussões sobre a Educação para Relações Étnico-Raciais, favorecendo o enfrentamento ao racismo e a discriminação que atravessam os corpos negros; da mesma forma, interseccionam, promovem e possibilitam novas formas de pensar e vivenciar a educação para diversidade.

Após a reflexão sobre a letra da canção “Continuação de um sonho”, houve a apresentação das coautoras e dos seus respectivos territórios. Foram momentos de troca, compartilhamentos de saberes, experiências e vivências da vida campesina que produziram falas evidenciando saberes identitários emancipatórios da Educação para relações étnico-raciais, uma vez que elas se identificam como negras, bem como as pessoas das comunidades em moram, na intersecção com os saberes identitários emancipatórios da Educação do Campo ao abordar as diversas formas que as comunidades lidam com a terra e produzem seus meios de subsistências.

Em seguida, apresentei como seria desenvolvida a pesquisa: justifiquei a escolha das rodas de conversa como recurso metodológico para partilha de informações, expliquei o conceito de Educação do/no Campo e da Educação para relações étnico-raciais, e quais eixos temáticos seriam trabalhados em cada encontro, bem como os autores e autoras, movimentos sociais e princípios fundantes da classificação desses saberes. Durante a explanação, tive sempre a preocupação de solicitar que poderiam interromper minha fala a qualquer momento que sentissem a necessidade de sanar dúvidas ou elucidar alguma informação.

Figura 30 - Apresentação dos saberes para Educação das Relações Étnico-raciais



Fonte: Savana fotografia (2023).

Como o desafio era estabelecer uma conversação que possibilitasse identificar saberes emancipatórios, dei sequência às atividades com a técnica do espelho. Para tanto, foi apresentada às coautoras uma caixa, com um espelho fixado em seu interior, para que elas pudessem observar a sua imagem refletida no espelho e respondesse as seguintes provocações: “Eu gosto do que estou vendo?”, “Quem sou eu?”, “Tenho dificuldades de me relacionar com a imagem refletida?”, “Quais dificuldades?”, “Qual a melhor maneira de resolver as dificuldades?”, “Quais *insight*³¹ vieram em sua mente ao se ver?”, “Você teve condições de trazer algo positivo?”, “O quê?”.

Desse momento resultaram diversas reflexões

Na maioria das vezes não gosto do que vejo no espelho. Sou uma garota insegura que vejo a necessidade de me aceitar do jeito que sou. A minha dificuldade de me relacionar com a imagem refletida é o resultado dos inúmeros comentários horríveis que ouvi sobre meu corpo e meu cabelo. Por isso, tenho dificuldades para me aceitar como sou. Para me sentir mais aliviada, tento não pensar sobre eles. Quando olhei para o espelho, os comentários vieram à tona e junto com eles vem a angústia. Tudo isso me impossibilita falar coisas positivas sobre minha imagem. Espero um dia superar e passar a gostar de mim do jeito que sou (TASSYLA, Primeiro Encontro, 2023).

Eu gosto da imagem que vejo no espelho. Sou filha de agricultores, irmã caçula, gosto de música e sou muito animada. Às vezes, o povo me acha ignorante. Essa ignorância veio do meu avô, ele era estourado. Não tenho dificuldades de me relacionar com a imagem refletida porque aprendi a me aceitar do jeito que sou. A partir do momento em que nos conhecemos melhor, aprendemos coisas que são essenciais para lidar com nossas dores e frustrações. Antes, quando lembrava dos meus colegas me chamando

³¹ Compreensão, percepção ou revelação repentina. Capacidade de introspecção ou de autoconhecimento. /significado de "insight", In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/insight>.

de “beijo de jegue”, ficava muito mal e até chorava. Mas, hoje eu não me importo com que as pessoas dizem ou acham de mim, pois me aceito muito bem. O que posso trazer de positivo é que percebi que se eu não me amar do jeito que sou, outra pessoa não vai fazer isso por mim e tudo só foi possível a partir da aceitação do meu cabelo (RAISSA, Primeiro Encontro, 2023).

Eu não gosto do que vejo. Sou uma garota extrovertida, mas com baixa autoestima. Tenho dificuldades de me relacionar com a imagem refletida e de aceitar meu cabelo e minha aparência. Como o que mais me incomodava era o cabelo, eu amarrava e tentava não pensar muito nele. Quando me vejo no espelho lembro do meu irmão. Ele me fazia acreditar que eu era linda. Todos os dias que eu chegava triste da escola por ouvir falas desagradáveis sobre meu cabelo, ele me dizia que não era para me importar porque eu era linda. Isso me deixava aliviada (choro). O que posso trazer como positivo é a percepção do quanto sou forte, por ter passado por tantas coisas, dentre elas a morte do meu irmão, e continuar de pé, mesmo com as recaídas (RAFAELA, Primeiro Encontro, 2023).

Gosto do jeitinho que me vejo no espelho. Anteriormente era algo que me desagradava muito, pois era horrível o que falavam de mim. Sou uma jovem preta, tive muitos traumas, e vários deles por causa do meu pai que me abandonou muito nova, juntamente com minha mãe. Por conta disso, fomos morar com meus avós maternos. Meu avô bebia muito e ficava agressivo e isso me doía muito. Até o momento que minha avó se separou dele e a partir daí me liberei daquela sensação de viver com medo e receio de fazer as coisas. Tive uma sogra que me xingava de diversos nomes pelo fato de ser negra e isso me afetava demais. Mas, hoje não tenho dificuldades em lidar com minha imagem, pelo contrário, sou apaixonada por quem sou, com minhas “imperfeições” e cada curvatura do meu cabelo. Antes, para satisfazer o gosto dos outros e me sentir mais “bonita”, alisava meu cabelo, até que ele passou por um choque térmico. Isso me abalou muito, mas hoje me sinto forte e empoderada. Uma das formas de chegar ao estágio que me encontro foi buscar me amar acima de tudo. Os *insights* que vieram em mente quando me olhei no espelho foram: as situações de racismo que passei pela minha cor e cabelo cacheado; de quando eu me comparei com o que via na internet querendo ser outra pessoa; do dia que eu chorei na escola pela humilhação que a mãe de um ex-namorado me fez passar pelo fato de ser negra e da insistência das pessoas para alisar o cabelo porque era “melhor pra pentear”. Sofri muito para ser a jovem que me tornei. Hoje, não permitirei que ninguém me maltrate, principalmente pelos meus traços negroides (KAILANE, Primeiro Encontro, 2023).

Eu gosto da minha imagem, sim. Eu sou uma pessoa sorridente, bonita, agradável, que já superou muitos problemas, buscando me aceitar cada vez mais, compreendendo que não sou perfeita, assim como ninguém é, e cultivando o amor próprio. Assim, vou aprendendo a me relacionar comigo mesma. Antes, me sentia inferior a todas as pessoas, justamente por querer agradar a todos para ser aceita. Hoje, não tenho essa preocupação. Quando olhei para o espelho lembrei que, por muito tempo, me preocupei tanto com minha aparência ao ponto de me privar de momentos incríveis e, com isso, deixei de viver. Hoje vejo muitas coisas positivas com minha forma de encarar essa mania que as pessoas têm de nos moldar. Eu mudei, me aceitei, amadureci e sigo resistindo (EVANILDA, Primeiro Encontro, 2023).

Eu gosto do que vejo. Sou uma garota negra, orgulhosa de mim mesma e de afirmar que sou da roça. Tinha mais dificuldade de me relacionar com minha imagem. Ainda me olho no espelho e não me sinto satisfeita, parece que falta alguma coisa. Não sei se acho feia ou se acho bonita. Tento resolver a situação buscando remover pensamentos negativos, pensar no lado bom da vida e refletir o quanto vale a pena sermos quem somos sem me preocupar tanto com os outros. Vem sempre em minha

cabeça as situações de racismo que vivenciei por conta de minha cor. Como positivo, percebo minha luta pela superação e a busca pela aceitação (GEISIELE, Primeiro Encontro, 2023).

As falas dessas jovens demonstram a forma como o racismo atinge os(as) negros(as) alavancando atitudes que geram dores, distanciamento social e, ao mesmo tempo, enfrentamento como mecanismo de luta contra as situações impostas pelo racismo e a discriminação, configurando-se em um ato político. Nas falas de algumas colaboradoras, esse posicionamento já se materializou, ou seja, elas conseguiram ressignificar as cicatrizes pessoais e coletivas das opressões, tornaram-se negra, se identificam como tal, autovalorizando sua cor, cabelo, corpo e história. Outras estão sensibilizadas e verbalizaram a importância da autoaceitação como forma de enfrentamento às estruturas opressoras que historicamente nos foram impostas e que ainda estão muito latentes na nossa sociedade constituindo barreiras que desnaturalizam o lugar da feiura que nos foi reservado. Neste sentido, o Movimento Negro, na luta por uma educação libertadora, propõe um projeto educativo que se contrapõe à realidade hegemônica ao apresentar

[...] outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (GOMES, 2011a, p. 137).

No decorrer da dinâmica, as vozes ecoavam sentimentos e emoções que atravessaram a todas porque suas histórias se conectavam e geraram tristeza; mas, ao mesmo tempo, alegria e aplausos a cada fala de busca pela emancipação das dores que o racismo ocasionou, demandando empatia, solidariedade e acolhimento, ou seja, sororidade (Millett, 1970). E o mais impactante: eu vivenciei situações de racismo semelhantes as que foram contadas pelas colaboradoras. Eu senti o que elas sentiam e, por isso, considero importante tencionar no Projeto EcoAfro os saberes identitários emancipatórios da Educação para relações étnico-raciais na intersecção dos saberes da Educação do Campo, como forma de contribuir para o processo de emancipação dos estudantes negros camponeses.

Após a dinâmica do espelho, seguimos com a exposição das fotografias escolhidas pelas colaboradoras com o objetivo de sinalizarem a importância do momento capturado pela imagem como proposta de atividade que favorecesse conversações que permitissem identificar saberes identitários emancipatórios.

Figura 31 - Dinâmica: Escolha das Fotografia.

	<p>“Eu escolhi essa foto, porque foi o dia em que eu fiz um jantar pra toda minha família no aniversário de minha mãe, e aí eu estava muito feliz e realizada porque minha família, estava completa nessa data tão especial” (ANAILMA, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>“Escolhi a foto de minha vó pelo que ela representou para mim. Sempre me apoiou, transmitiu bons ensinamentos e contribuiu no meu processo de aceitação como mulher negra. Foi uma ótima professora, sempre ajudou os mais próximos, foi muito amada na nossa região, mas infelizmente faleceu há 01 ano atrás e deixou marcas e saudades” (GEYSIELE, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>“Escolhi essa foto porque ela foi fundamental para meu processo de autoaceitação. A partir dela que aceitei minhas raízes” (EVANILDA, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>Eu escolhi essa foto, porque foi o dia em que eu fiz um jantar pra toda minha família no aniversário de minha mãe, e aí eu estava muito feliz e realizada porque minha família, estava completa nessa data tão especial (ANAILMA, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>Essa imagem é importante para mim por ser o registro do dia que marcou minha vida positivamente por ter iniciado meu processo de aceitação e negativamente pelas críticas horríveis que recebi acerca do meu cabelo (RAFAELA, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>Eu escolhi esta imagem porque é uma recordação de quando eu era uma bebê. Fase de minha vida que não havia preocupações com comentários de cunho racista nem tampouco com minha corporeidade (GYSELI, Primeiro Encontro, 2023).</p>
	<p>“Essa imagem simboliza o momento da minha vida que estava muito feliz. Reencontrei toda minha família no aniversário de centenário da minha bisavó. Mulher detentora de muitos saberes ancestrais” (PATRÍCIA, Primeiro Encontro, 2023).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A escrita das narrativas sobre as vivências das colaboradoras, tendo a imagem como recurso disparador, favoreceram as conversações e sinalizaram saberes identitários emancipatórios estéticos-corpóreos, saberes identitários emancipatórios ancestrais e as relações afetivas, principalmente com mães e avós. É percebido nas narrativas orais e escritas como o afeto e o amor pelo seus ancestrais são fortalecedores e emancipatórios. Inclusive, Nilma Lino Gomes (2023), discute sobre o afeto emancipatório, salientando como ele pode reorientar na luta contra o racismo, o machismo, o capitalismo, a LGBTQIA+fobia e o capacitismo numa nova forma de fazer política.

Apesar das relações de afeto serem mais presentes com mãe e avós, a participação da figura masculina (pai e avô) também faz parte dessa rede de afeto. E quando essa rede não é constituída ou há rupturas, demarcada pelo abandono, sérios problemas de ordem emocional são desencadeados, como evidenciado em algumas das falas das colaboradoras. Para finalizar o primeiro encontro, foram realizadas discussões sobre trechos das autobiografias produzidas em 2022 para produção de um livro, como uma das ações do Projeto EcoAfro. A escolha desses fragmentos autobiográficos como objeto de pesquisa se deu pelo fato de se perceber que as escritas de si podem trazer elementos das vivências, experiências e saberes, bem como as intersecções que esses elementos podem estabelecer com a história, o lugar, a coletividade, os valores, costumes e subjetividades dos narradores(as), na interseccionalidade identidade negra e campesina. Nesse sentido, Meireles (2018, p. 291) afirma que “a narrativa perspectiva uma forma autêntica de revelar coisas sobre a vida humana. As histórias são narradas com palavras e sentidos, revelados a partir da experiência de quem conta sua história”.

Ao narrar suas histórias, os(as) estudantes puderam perceber a si mesmos e as funções sociais que ocupam, além de fornecerem elementos disparadores relacionados ao campo e às relações étnicos raciais, no modo como são atravessados pelos saberes identitários emancipatórios enquanto jovens negros(as) do campo. O compartilhamento desses fragmentos proporcionou dinamismo às conversações e gerou expectativas sobre o conteúdo a ser abordado em cada produção, como pode se perceber nos recortes abaixo:

“Meu tom de pele não era problema para mim. Eu me considerava morena escura; pessoas do meu convívio pensavam o mesmo; as características que mais me incomodavam, não só a mim, mas também a essas pessoas eram meu nariz e meu cabelo. Ser chamada preta, — para mim —, era algo errado, uma vez que meu pai é branco e minha mãe parda. Por isso, pensava que não fazia sentido eu ser negra” (EVANILDA, acervo do livro, 2022).

“Desde os meus 8 anos, sou questionada sobre o meu cabelo e meu tom de pele. *Por que não alisa dá uma química nele? Está parecendo uma bruxa.* Quando andava em algum lugar com a minha família, sempre alguém me perguntava: *É sua família? A*

sua irmã e seu pai são tão clarinhos e você tem a pele escura. E isso, de alguma forma, me deixava desconfortável, porque realmente achava meu pai e irmã diferentes do meu tom de pele; pensava que eu realmente parecia uma bruxa. Senti a necessidade de alisar meu cabelo como forma de me tornar menos negra, principalmente por ter em minha família parentes menos retintos. Isso sempre mexeu com meu emocional” (GEISIELE, acervo do livro, 2022).

“No meu documento de identificação, eu era considerada preta, mas para a minha avó Izilda, eu era cor de “quia”, nem sei que cor é essa. Segundo ela, era uma cor em que se misturava a cor preta com a branca. Ela dizia que eu não era preta, pois minha pele era clara. Mas eu questionava: como minha pele é clara, se é tão próxima da cor da pele dos meus ancestrais que são negros? ... Eu não sabia mais quem realmente era: branca, preta, cor de “quia”, morena? Foi nesse processo que eu comecei a tentar entender sobre o assunto e me aprofundar nele, na tentativa de compreender a minha identidade racial. Depois que resolvi deixar meu cabelo *black*, passei a sofrer muito *bullying* e não foi pouco! Era um chamar de “cabelo duro”, “cabelo de bombril” — perdi a conta. Frases como: *Esse cabelo só funciona com pessoa que tem o cabelo mais mole e você vai estudar na rua como esse cabelo? Você vai virar motivo de piada*” eram frases ditas corriqueiramente. Eu ia ouvindo tudo isso e, infelizmente, adoecendo psicologicamente porque me preocupava muito com minha saída da roça para a cidade. E me perguntava: como vou chegar na escola com meu cabelo? Meus familiares não tiveram estudos e muito menos sobre questão racial. Por isso, tentavam negar a minha identidade no sentido de tentar driblar o racismo. Mas, meus traços negroides estão materializados em meu corpo. Estou aprendendo a lidar com eles” (ANAILMA, acervo do livro, 2022).

“Eu me descobri negra com 13 anos, quando assim fui chamada de negra pela primeira vez na escola. Estávamos fazendo um trabalho sobre a escravidão e uma garota olhou para mim e disse que eu poderia representar uma escrava. Naquele dia, eu me senti muito mal; chorei demais. Na minha família não se conversa sobre racismo de forma que nos ajude no processo de autoaceitação. A gente tem que ser “cada um por si” e ir vivendo como dá. Chorei inúmeras vezes por querer ser branca, por querer ter um cabelo liso. Devido a isso, minha mãe alisava meu cabelo para tentar amenizar um pouco do que eu sentia, pois era doloroso tanto para mim quanto para ela. Quando ela percebeu que não tinha mais o que fazer, levou-me ao psicólogo. Comecei a fazer acompanhamento, uma vez que eu sofria muito racismo na escola. Tive que enfrentar minha vó me chamando de *cabelo de palha de aço*, mandando eu cortar para ela usar pra lavar as panelas. É horrível ver atitudes como essas vindo da nossa própria família, de pessoas com a mesma raça, com a mesma cor que eu” (RAFAELA, acervo do livro, 2022).

“Tudo acontecia na escola. Eu ouvia muitas coisas que abalariam o psicólogo de qualquer um, como, por exemplo, *cabelo de bruxa, cabelo de bombril, quatro olhos, parece um cabo de vassoura*. Os maiores traumas de minha infância estavam relacionados ao meu cabelo. Minha autoestima dependia dele. Se estivesse preso, eu conseguia me sentir um pouco confortável, pois sabia que não ouviria muitas “gracinhas”, mas se minha mãe inventasse de deixá-lo solto, eu já saía de casa ciente do que estava por vir” (JADIELE, acervo do livro, 2022).

“Desde que me entendo por gente, me perguntavam qual era a minha cor, eu respondia que era morena, porque minha família me dizia que eu não era negra, porque tenho a pele mais clara. Cresci ouvindo que meu cabelo era ruim e que eu deveria alisá-lo. Eu só achava bonito o cabelo liso e sempre pedia para minha mãe para alisar o meu. Nos desenhos animados, eu sempre via as princesas brancas, com o cabelo liso e sempre bem arrumadas. Eu e minhas primas assistíamos muitos desenhos e sempre dizíamos que éramos alguma princesa. Eu sempre quis ser a princesa branca, loira e com olhos azuis. Mas eu estava me comparando com aquelas bonecas perfeitas, eu sempre ficava triste depois, porque elas não eram iguais a mim. Até o momento em que

começaram a surgir algumas princesas negras, mas elas não tinham a mesma importância para as pessoas, entretanto, para mim, tinham/têm” (KAILANE, acervo do livro, 2022).

“Eu não imaginava que minha cor incomodava tanto as pessoas, até o momento que fui acusada de roubo de dinheiro no banheiro público de Mutuípe. Foi um trauma terrível para mim. Também sofro muito *bullying*. Minha maior insegurança é com meu nariz, acho ele grande. Houve um episódio em que uma menina, mesmo consciente que isso iria me ferir, falou do meu nariz em público. A pergunta dela para mim foi a seguinte: *ei nega, você não pensa em fazer uma rinoplastia não?* Sei que ela achou que seria uma brincadeira, mas tal brincadeira foi de muito de mal gosto. Meu cabelo era crespo de modelo *black*, muito cheio. Sofri várias críticas, chamavam-no *de casa de cupim*. Isso tudo, ainda no sexto ano. Eu aguentava, porque eu nunca quis passar nada no meu cabelo, para tirar minha descendência. Porém, não aguentei com tanto *bullying*. Daí, acabei fazendo “alisamento capilar”, tirei todo o volume do meu cabelo” (LUCINARA, acervo do livro, 2022).

“Sou negra e tenho a pele retinta, mas não me considerava negra e sim morena, pois é assim que as pessoas me chamam. Há pouco tempo, parei para pensar na minha cor e senti orgulho disso. Ter orgulho de ser negra, em meio a tanto racismo, é desafiador, principalmente quando o preconceito vem de parentes e de pessoas próximas. Antes, eu ficava triste e me perguntava: por que eu sou morena e não branca? Então, passei por um processo de aceitação, hoje lido melhor com isso, eu me amo e me respeito enquanto uma mulher negra. Amo ser preta, mas sinto que ainda me falta conhecimento sobre minhas raízes” (MIRELLE, acervo do livro, 2022).

“Por um bom tempo, eu não tive a sensação de liberdade ao falar “eu sou um homem preto”. A fase da aceitação da minha *pretitude*³² foi bastante complicada devido às críticas, às falas e às atitudes racistas direcionadas a mim. Durante a minha infância e uma boa parte da minha pré-adolescência, tive vergonha do meu corpo, da minha cor, do meu cabelo e, principalmente, do meu nariz. Fui criado por uma família tradicional. Para mim — um homem preto, LGBTQIA+ e estudante de bruxaria natural —, é um pouco difícil lidar e ser aceito por familiares. Quando comecei a perceber que eu era diferente dos outros meninos, tentei várias vezes me enquadrar no padrão heterossexual, porém, após cada tentativa, percebia que eu não me sentia representado naquela comunidade. Faço parte de uma comunidade em que boa parte das pessoas me discriminam, isso tornou tudo um pouco mais difícil: aceitar-me, olhar-me com mais amor, apreciar-me. Sempre que podia, eu me escondia. Devido a essa mistura de raça, minha tonalidade de pele não é muito retinta, porém esse fato não me fez passar por momentos menos constrangedores, como esse que eu vou relatar. Naquele momento, a dona de um estabelecimento disse a seguinte frase: *tenta não fazer nada de errado, se fizer, eu aproveito e chamo os policiais que já estão ali*. Não falei nada, não tive reação, consegui apenas me distanciar daquele local, voltando para a rua, apesar da chuva. Depois me perguntei o porquê daquela mulher ter tido aquele tipo de atitude: será que ela estava com medo de ser roubada ou estava com medo de ser roubada por mim? Um menino preto, encarado como um ladrão, por boa parte da sociedade?” (RIAN, acervo do livro, 2022).

³² "Pretitude" é a junção das palavras preta e atitude, uma provocação e um convite para as pessoas negras serem protagonistas ativas de suas histórias. Resignificar lugares e existências, ocupando o lugar de cidadão, de sujeito de direitos, de pertencimento e de cura, frente ao racismo institucional e estrutural (Almeida, 2018) de mais de 500 anos de história brasileira. Saber mais em: NASCIMENTO, ANDREA DOS SANTOS; SOUZA, G. F.; SILVA, M.; OLIVEIRA, M. S.. 'Pretitude' e o Afroperspectivismo em Psicoterapia: Desafios para a Abordagem Gestáltica. Estudos e pesquisas em psicologia (on-line), v. 19, p. 927-946, 2019.

Os compartilhamentos das escritas oportunizaram uma escuta sensível por parte do grupo e o reconhecimento do que estava sendo abordado era vivenciado por todos(as) jovens negros(as). Os corpos de cada um/a também denunciavam a angústia que sentiam por meio dos gestos, atitudes, posturas e até nos silêncios. É por isso que Gomes (2020), afirma que o conflito identitário é coletivo. Os processos da autoaceitação e da construção da identidade negra são processos que ocorrem mediante não só do olhar do próprio negro para si mesmo, seu corpo e cabelo crespo, mas também pela relação de aprovação do olhar do outro (Gomes, 2020). Daí, a preocupação e tensão de muitas jovens negras camponesas de ingressar numa escola localizada no espaço urbano quando estas assumem o seu cabelo crespo.

Os saberes identitários emancipatórios estéticos-corpóreos já são tencionados no Projeto EcoAfro, mas é importante a prevalência das discussões desses saberes, buscando a intersecção com os saberes identitários emancipatórios da diversidade. São saberes invisibilizados, segregados e silenciados, mas presentes nos sujeitos negros camponeses, portanto, no interior das escolas, e que precisam ser elucidados, valorizados e respeitados para torná-los emancipatórios. É nessa direção que comungo com os pressupostos de que o reconhecimento e respeito a diversidade fortalecem os princípios em que se assenta a construção teórica da Educação do Campo (Arroyo, 2012, p. 229).

Figura 32 - Registro do encerramento do Primeiro Encontro



Fonte: Savana fotografia (2023)³³.

³³ Rafaela Almeida de Jesus, Kailane dos Santos Santa Rosa, Carmem Lúcia dos Santos Lima (pesquisadora), Raíssa Dahora de Sousa e Mirelle Santana Santos (da esquerda para direita)

Para conclusão das atividades desta roda de conversa foram realizados os registros das narrativas produzidas durante o encontro de forma escrita e por meio de fotografias. Agradeço imensamente as colaboradoras que se deslocaram de áreas tão distantes para colaborarem com a pesquisa e organizamos o lanche para degustarem durante o seu retorno. Por fim, como bem coloca o pensamento de Gomes (2023, p.58) “Sem amor e afeto não há mudança de valores que nos levem à emancipação.” É nessa perspectiva que acredito na possibilidade de elaboração de uma proposta pedagógica na intersecção dos saberes identitários emancipatórios da Educação para Relações étnico-raciais e Educação do Campo que contribua para realização do ser estudante campesino.

5.2 AS ESCRIVIVÊNCIAS, ESTÉTICA E DIVERSIDADES AFROCAMPESINAS – PARTE 02

*Convoco todas as mulheres do meu clã
Convoco todas as nações no abrir da flor
Convoco todas as mulheres da minha cor
Eu convoco as retintas, sim, convoco as retintas.*
Nara Couto³⁴

Figura 33 - Abertura das atividades do Segundo encontro



Foto: Savana Fotografia (2023)³⁵.

³⁴ COUTO, Nara. Retinta. Canção de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I8sVuznzdq0>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

³⁵ Participação de Lis de Paula Lima, Evanilda Silva Santos, Mirelle Santana, Kailane Rosa e Anailma Nascimento dos Santos, lado esquerdo e Rafaela Almeida, Adrielson Santana, Patrícia Santos e Gyselly de Jesus, lado direito.

O processo de identificação dos saberes interseccionais construídos pela população negra é fundamental para o fortalecimento de ações emancipatórias. E foi com esse propósito que no dia 30 de setembro, as retintas — tintas dos meus ancestrais — foram convocadas para dar continuidade à pesquisa do *Eixo 1: Intersecção dos saberes estéticos corpóreos – saberes da diversidade*. Nesse dia, elas chegaram mais cedo em decorrência do transporte e para garantir a participação da maioria, o acolhimento ocorreu às 6:00h e a roda de conversa teve início às 7:30h para não atrasar o término das conversações e atender o horário de retorno do transporte previsto para 10:00h.

O encontro teve começo com café da manhã, logo após, apresentação da mística³⁶, por meio da exibição do vídeo “Cuide mais de você!” que traz a música “Mundança – Flávio Leandro”. A escolha desse recurso metodológico ocorreu em decorrência das falas provenientes da técnica do Espelho e das discussões das narrativas, que trouxeram muito reflexões acerca dos elementos estéticos-corpóreos (cabelo e cor da pele). Após exibição do vídeo, uma das falas sobre a compreensão de seu conteúdo foi:

O vídeo é muito interessante. As imagens são atraentes; trazem muitas meninas negras e com seus cabelos crespos. Achei lindas e diz sobre o que discutimos no encontro anterior e por isso prendeu a nossa atenção. A letra da música fala da importância de cuidar da gente. Passamos por muitas situações que causam dores e sofrimento e é preciso cuidado para não adoecermos (RAÍSSA, 2023).

A fala condiz com o propósito da escolha dos textos utilizados para ampliar as conversações: Alisando nossos cabelos de bell hooks e Diversidade é sobre todos nós. Na oportunidade, perguntei se elas já tinham lido algum texto ou livro de bell hooks. Responderam: “não”. Então, dei sequência as conversações com a apresentação da autora e logo após ocorreu a distribuição de classificadores contendo: lápis, caneta, borracha, papel, bloco de anotações e textos impressos que seriam utilizados no decorrer dos encontros. Do ponto de vista metodológico, a leitura do texto foi realizada coletivamente e sempre que era necessário, parávamos para discussão, relatos de vivências ou para sanar dúvidas acerca dos textos.

³⁶ Termo utilizado pelos movimentos populares – pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos topos, a parte realizável da utopia.

Figura 34 - Leitura e discussão do texto: Alisando nossos cabelos



Foto: Savana Fotografia (2023)³⁷.

No texto “Alisando nossos cabelos” uma das abordagens realizadas pela autora é o desejo das mulheres para alisarem os cabelos, além de abordar um passado, no qual, essas situações aconteciam em espaços mais privados e eram interpretados pelas mulheres negras praticamente como rituais. Para elas, eram os momentos mais esperados; e esses momentos de intimidade serviam como fortalecimento de vínculos sociais. Para as meninas norte-americanas fazer parte deste rito significava muito mais a passagem para um estágio diferente de maturidade.

Quis saber das coautoras quais momentos e espaços serviam como fortalecimento de vínculos sociais. Diante do questionamento as respostas foram:

Não temos esses momentos nem esses espaços na minha comunidade. Antes, tínhamos o futebol das mulheres. No campo, ocorriam as resenhas, as conversas e era muito divertido. Depois começaram o surgimento de muita fofoca e paramos de jogar (PATRÍCIA, Segundo encontro, 2023).

Na minha comunidade também não. Lá tinha o futebol feminino também. Mas, acabou. Só tem o futebol masculino. Joga menino, homem e até os idosos (RAFAELA, Segundo encontro, 2023).

Historicamente o lugar de protagonista pautado pelo patriarcado sempre foi dos homens cis, brancos e heterossexuais, reservando para mulheres, em especial as negras, o lugar da submissão. As falas das colaboradoras confirmam essa afirmação. Gonzalez (1989), em seus escritos, afirma que para a mulher negra, o lugar que lhe é reservado é o menor. O lugar da marginalização. O lugar do menor salário. O lugar do desrespeito em relação a sua capacidade profissional. De acordo com as falas, pode ser acrescido a impossibilidade de fazer uso de um direito pessoal que é o lazer, restando apenas os encontros nas igrejas, que, a depender de como

³⁷ Lado esquerdo: a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima e as colaboradoras Gyselly de Jesus e Patrícia Silva dos Santos; lado direito: colaboradoras Anailma Nascimento dos Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Mirelle Santana Santos, Evanilda Silva Santos, Raissa Dahora de Sousa e Geisiele Vieira Santana.

são conduzidas as práticas religiosas, podem contribuir para fortalecer o silenciamento e apagamento.

Figura 35 - Conversações sobre o texto



Fonte: Savana Fotografia (2023)³⁸.

As conversações apontaram para a identificação dos saberes políticos emancipatórios na interseccionalidade da Educação para relações étnico-racial e Educação do Campo, uma vez que trata-se de um direito, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, como está no Art. 6º - *“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”*. Isso implica em ter liberdade para buscar o que nos satisfaz, conquistar o tempo de lazer, no qual nós teríamos oportunidade de criar acontecimentos que ampliassem a autonomia sobre nossos direitos, vontades e desejos.

A partir das discussões, procurei detectar as inter-relações dos aspectos evidenciados nos textos com as vivências dos jovens negros(as) camponeses(as) que favoreçam o alcance do objetivo desta pesquisa, considerando os marcadores sociais da diferença, a maneira como esses sujeitos se organizam para enfrentar as situações de violações de direitos e lutar por uma inclusão social.

Desta forma, foram realizadas as seguintes provocações: *“Quais aspectos do texto têm relação com as vivências dos(as) negras do campo?”*, o que se observou nas falas das coautoras: *“o alisamento do cabelo, não como um ritual marcado por conversas íntimas”*; *“o alisamento, porque o cabelo crespo incomoda”*; *“o incentivo dado pelos pais para as jovens alisarem o cabelo, processo que é realizado pelas mães ou familiares em casa”*. E também: *“a opressão”*;

³⁸ Lado esquerdo: as colaboradoras Geisiele Vieira Santana, Raissa Dahora de Sousa, Evanilda Silva Santos, Mirelle Santana Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa e Anailma Nascimento dos Santos. Lado direito: Rafaela Almeida de Jesus, Patrícia Silva dos Santos, Gyselly de Jesus e a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima.

“quando as mulheres vão trabalhar necessitam alisar o cabelo por imposição ou não ter tempo de cuidar, o que gera a desistência pelo cabelo crespo”; “uso de tranças” e “métodos de tratamento caseiros”.

As narrativas apresentadas pelas colaboradoras com relação a essas provocações permite analisar que as vivências das jovens negras camponesas são marcadas por uma construção ideológica racista, em que as características físicas dos corpos brancos são apresentadas como padrões de beleza hegemônicos, superiores e belos, e, ao mesmo tempo, introjetam ao negro uma identidade corporal de feiura e inferioridade. O alisamento dos cabelos é o aspecto que se relaciona com a ideia central do texto, mas longe de ser um ritual emancipatório e, sim, como tentativa de se distanciarem dessa identidade corporal que causa angústia e envergonha. E, para sair desse lugar da inferiorização e da vergonha, Gomes (2022) aponta que é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, por meio de um processo de desconstrução dessas imagens e construir novos cânones da beleza e da estética que dão positividade às características corporais do negro. Outro aspecto evidenciado é o uso de produtos naturais, e um dos que apareceu foi o creme de tutano, cuja matéria-prima é extraída do osso de boi, frito e depois batido até formar um creme branco e junto a ele é acrescido outros óleos (coco) e alguma essência para diminuir o cheiro forte do tutano. O trançado também foi identificado como saberes identitários emancipatórios ancestrais e da diversidade.

Ao serem provocados sobre “O que é ser jovem negro do campo?”, atentando-se para a classificação de jovem como construção social, que o define sob o olhar da diversidade, indo além dos recortes etários, dos que não têm responsabilidades, mas incluindo também os das classes trabalhadores, as colaboradoras responderam informando que é: *“passar muita humilhação, ser chamada de matuto”; “passar por cima de determinados valores para ser aceito na sociedade”; “enfrentar dificuldades para entrar numa faculdade, achar uma vaga de emprego”. É ainda: “conseguir romper barreiras”; “ter problemas para se deslocar para as escolas na cidade, trabalho...”; “passar por situações de racismo”; e “poder vivenciar e conhecer inúmeras coisas que pessoas da cidade não conhecem”.*

As narrativas apresentadas para essa provocação são marcadas por negações de direitos para um segmento da população, fruto de uma abolição inacabada, mas que resiste e insiste na luta por uma qualidade de vida digna. Todos os direitos negados são garantidos pela Constituição de 1988 ao contemplar no Art. 5º - *“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.*

Ouvir que ser jovem negro(a) do campo “*é conseguir romper barreiras*” serviu de alento e nos leva a refletir sobre trechos da canção de “14 de Maio” de Lazzo Matumbi: “... *Mas minha alma resiste, meu corpo é de luta/Eu sei o que é bom, e o que é bom também deve ser meu/A coisa mais certa tem que ser a coisa mais justa/Eu sou o que sou, pois agora eu sei quem sou.*” Assim como na canção implica dizer que o(a) jovem negro(a) camponês(a) tem sonhos, toma iniciativa, traça seus planos e é capaz de engajar-se na luta por libertação como afirma Paulo Freire (2021, p. 86). No momento da provocação Tassyla narrou que: “*ser jovem negro(a) do campo é poder vivenciar e conhecer inúmeras coisas que pessoas da cidade não conhecem*”, nota-se neste comentário a valoração do campo com seus modos de organização de vida e de produção de saberes identitários políticos, ancestrais, da terra e da diversidade que, na intersecção com os saberes da Educação para relações étnico-raciais, tornam-se emancipatórios. Neste sentido, faz-se necessário dar visibilidade a esses saberes que fazem parte da cultura popular que tem sido ocultada e ou menosprezada historicamente, como pode ser verificada nos dizeres de Arroyo:

[...] a afirmação da diversidade cultural questiona o monopólio da cultura única, dos valores únicos e dos sujeitos únicos de produção de cultura. E uma das formas de reação à história de dominação cultural tem sido mostrar a história de resistências, não em forma de retalhos folclorizados de suas culturas originárias, nem rituais exóticos, mais uma diversidade epistemológica de mundo, de ciência, de conhecimento de ser humanos (ARROYO, 2021, p. 111-113).

Ao serem provocadas a identificar os principais desafios que o(a) jovem negro(a) enfrenta ao se deslocar de uma escola localizada no campo para estudar numa escola urbana, as colaboradoras sinalizaram desafios, os quais se encontram no quadro abaixo:

Figura 36 - Desafios enfrentados pelo(a) jovem negro(a) campesino(a)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Percebe-se, de acordo com o que é apontado pelas colaboradoras que o deslocamento dos(as) estudantes campesinos(as) para estudar nas escolas urbanas é marcado por diversos desafios dentre os quais, o fato de os(as) estudantes terem que sair de seus lares de madrugada, sem tempo para realizar a primeira refeição. É comum, no Ceafen, estudantes apresentarem sintomas como: tontura, dor de cabeça e náusea, por estarem com fome.

Outro aspecto diz respeito ao transporte que deixa os (as) estudantes expostos(as) a diversos perigos diários, pois as estradas estão sempre com problemas (buracos, valetas), tornando-se propícias à ocorrência de acidentes, furtos, etc.; muitos transportes são ofertados em condições precárias — alguns não possuem cintos de segurança, poltronas reclináveis, e estofamentos adequados, ar condicionado e outros. Muitas vezes o transporte passa distantes do local que o(a) estudante reside, exigindo que realizem um certo percurso andando até chegar ao ponto. Além disso, há situações em que a prefeitura deixa de pagar o transporte ou, muitas vezes, o transporte é tão precário, chegando a quebrar várias vezes no mês, impossibilitando o acesso do(as) estudantes a escola.

A oferta do transporte é garantida por lei, portanto, cabe aos órgãos competentes atenderem, em conformidade com a legislação, o atendimento desse serviço de maneira que possa atender à população que dele necessita. A Política Pública do transporte escolar assegura a garantia e permanência do(a) estudante campesino(a), devidamente matriculado(a), nas escolas tanto localizadas no campo quanto nas escolas da cidade que recebem estudantes do campo. Esse atendimento está garantido pela Constituição Federal de 1988, conforme Artigo

208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. O transporte escolar também é garantido pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - (com acréscimo da Lei nº 10.709/2003) que assegura em seu Art. 10º que:

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: ... VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). A Lei nº 10.709 foi instituída com o escopo de alterar a Lei nº 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. (BRASIL, 2012).

Verifica-se a importância de uma articulação dos(as) estudantes camponeses(as), organizações estudantis, pais e/ou responsáveis no sentido de se apropriarem dos direitos que lhes são conferidos, para buscar junto aos órgãos competentes um atendimento do transporte de qualidade que favoreça o acesso à escola com mais tranquilidade e sem prejudicar a frequência. Percebe-se, assim, a importância de buscar a intersecção com os saberes identitários emancipatórios políticos para o fortalecimento dessas demandas.

As condições climáticas, em especial as chuvas, constituem outro desafio indicado pelas colaboradoras enfrentado pelos(as) estudantes camponeses(as). Nos períodos das chuvas, são formados diversos atoleiros; e em período de estiagem, a poeira toma conta do ambiente, levando os(as) estudantes a chegarem com roupas e calçados sujos e aumentam os resfriados e problemas alérgicos. Como consequência, sofrem bullying ao serem chamados de “caipiras”, “roceiros”, “matutos”, “jeca-tatu” etc., esses fatores impactam no baixo rendimento, repetência e até evasão escolar. Segundo Ferraz (2008), o bullying se refere a situações em que um ou mais indivíduos decidem agredir injustamente outros (as) colegas, submetendo-os (as) a uma ou múltiplas formas de agressão, quer verbal, física ou de caráter psicológico. Como forma de coibir ou evitar esses tipos de agressões, foi sancionada, no dia 15 de janeiro, a Lei 14.811/2024, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tipificando o bullying e cyberbullying³⁹ como crimes no Código Penal.

³⁹ É um termo da língua inglesa utilizado para caracterizar a prática agressiva de intimidações e perseguições no ambiente virtual. O cyberbullying pode ser pior que o bullying no ambiente escolar, pois a vítima não pode fugir dele.

Desta forma o Art. 6º o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A:

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave (BRASIL, 2024).

Em se tratando de cyberbullying:

Parágrafo Único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave (BRASIL, 2024).

Além disso, o(a) jovem negro(a) campesino(a) enfrenta no ambiente escolar o racismo, elemento este que sustentou e continua sustentando a estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira e se manifesta de diversas formas como afirma Nilma Gomes:

[...] O racismo é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. [...] (GOMES, 2005, p. 52).

A legislação com relação ao racismo também foi alterada, por meio da publicação no Diário Oficial da União. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.532, de 2023, que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de 1 a 3 anos para de 2 a 5 anos de reclusão. Dessa forma, o racismo passa a ser entendido como um crime contra a coletividade e a injúria racial ocorre quando é direcionada ao indivíduo.

Os caminhos percorridos para apagar as marcas da colonização vêm de longe. E para combater o racismo, houve há 20 anos, a inclusão da Lei 10.639/2003, no texto de um dos mais importantes marcos da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) – o seguinte artigo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar nas áreas de Educação Artística e História Brasileiras”.

A aplicabilidade dessa Lei é de suma importância na constituição de uma educação antirracista capaz de enfrentar o racismo que é uma responsabilidade de todos(as) nós. Assim, teremos uma sociedade mais justa, tendo como princípio norteador o respeito à dignidade humana e a diversidade. Outro desafio mencionado, diz respeito ao horário que os(as) estudantes precisam acordar (de madrugada) para se deslocarem até a escola e o horário que retornam. Geralmente, quando chegam em casa, estão cansados(as) e ainda vão trabalhar. Essas atividades cotidianas impactam na aprendizagem desses(as) estudantes por não terem tempo para o descanso e para realização das atividades escolares.

Neste caso, seria oportuno experienciar a Pedagogia da Alternância que consiste em um movimento político-pedagógico de estruturação do ensino e da aprendizagem, que apresenta metodologicamente uma relação do ensino com a produção que se dá por meio do trabalho e pela vivência social, possibilitando a todos(as) continuação dos estudos e o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos a partir da problematização de sua realidade, estabelecendo relações entre teoria e prática. Nessa perspectiva de Alternância, há uma valorização dos saberes que os(as) jovens camponeses(as) possuem, considerando as suas experiências, por isso, além das disciplinas do currículo, considera-se também as vivências no contexto das comunidades, primando pela formação integral dos(as) estudantes.

Para tanto, nesta proposta, a escola ofertará o curso estruturado em diferentes tempos educativos que são o Tempo Escola (momento em que o(a) estudante tem acesso à educação formal na escola, adquire o conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em suas comunidades) e Tempo Comunidade (momento de educação na comunidade em que os(as) estudantes vão aplicar seu conhecimento, identificar os problemas que precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo o que aprendem na escola).

A pedagogia da Alternância dialoga com a pedagogia libertadora de Paulo Freire ao apresentar particularidades contidas na obra *Pedagogia do Oprimido*: desvelar o mundo comprometendo-se com sua transformação social para que a pedagogia deixe de ser do oprimido para ser um processo educativo de humanização e libertação. Além disso, contribuirá

para fundamentar a proposta de intervenção pedagógica por oportunizar a valorização dos saberes construídos nas práticas sociais.

Com relação à provocação: O projeto EcoAfro contribui na formação de sua identidade e na sua aceitação enquanto jovem negra e campesina? As narrativas apresentadas foram:

Sim, muito, percebo que ao participar do projeto, minha forma de pensar mudou muito, principalmente com relação à aceitação a minha identidade negra (EVANILDA, Segundo encontro, 2023).

Sim, nos faz perceber que não só os nossos ancestrais passaram dificuldades para ter acesso à educação, o quanto somos importantes e que não devemos ser levados por comentários negativos. Por meio do EcoAfro, em 2022 decidi aceitar meu cabelo do jeito que ele é (KAILANE, Segundo encontro, 2023).

Sim. E vai ajudar outros jovens negros(as) a aceitarem suas identidades também (GYSELLY, Segundo encontro, 2023).

Com certeza, esse projeto fez com que eu descobrisse quem verdadeiramente sou e a força que carrego por ser jovem negra e campesina (TASSYLA, Segundo encontro, 2023).

As falas das colaboradoras atestam que o Projeto EcoAfro tem contribuído na formação da identidade negra que é um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de racismo ambíguo e do mito da democracia racial, como afirma Nilma Lino Gomes (2012, p. 77). Ao problematizar o processo histórico do racismo, silenciamentos e apagamentos da história do nosso povo, o projeto tem contribuído para desconstrução da posição de subalternidade que nos foi imposta, por meio de estratégias que promovam o resgate positivo de nossa história. Essas estratégias permitiram a Geisiele afirmar: *“minha aceitação é sinônimo de honra, é não ter vergonha de quem realmente sou”*.

Neste sentido, a elaboração de uma proposta pedagógica como produto dessa pesquisa, por meio da intersecção dos saberes identitários da Educação para Relações Étnico-Racial na intersecção com os saberes identitários da Educação do Campo abrirão novos caminhos que poderão contribuir nos processos de emancipação dos jovens negros camponeses que historicamente tiveram seus direitos negados. Para finalizar as atividades do encontro, as colaboradoras produziram uma nuvem de palavras que pudessem definir para cada uma delas as leituras e discussões realizadas. Para tanto, solicitei a cada colaboradora que realizasse indicações de palavras e imagens que estivessem associadas às conversações relacionadas ao Eixo 01. As respostas à proposta resultaram na nuvem de palavras a seguir:

Figura 37 - Nuvem de palavras ilustrada com palavras associadas às conversações do Eixo 01.



Fonte: Elaborado pelas colaboradoras/autora (2023).

A nuvem de palavras ilustrada oportunizou identificar elementos que interseccionam com saberes estéticos-corpóreos, políticos, identitários, ancestrais, da Educação para Relações Étnico-raciais e da Educação do Campo, além de trazer elementos que possibilitaram expressar seus sentimentos e emoções. É o que Gomes (2023, p.53), discute como “o afeto emancipatório”. De acordo com a autora, o afeto emancipatório poderá reorientar na luta contra o racismo, o machismo, o capitalismo, a LGBTQIA+fobia e o capacitismo retirando-nos da velha forma de fazer política (GOMES, 2023, p.55).

Buscando nos reorientar por meio do afeto emancipatório, analisamos as palavras que foram mais indicadas pelas colaboradoras, - amor, opressão, ancestralidade, afeto, identidade, conhecimento, aceitação e negação. A vida de cada uma delas foram atravessadas por situações de racismo, abandono por parte do pai e, por isso, a forte presença dos avós, opressões por serem negras e camponesas e negação de sua identidade. Também percebeu-se a busca pela afirmação, a importância do amor para auto afirmação e o enfrentamento de tudo que proporciona a dor. As demais palavras - representatividade, empoderamento, beleza, sonhos, aprendizagem, acreditar, felicidade, descobertas, autoconfiança, amor próprio, conhecimento não foram indicadas na mesma proporção. Mas foi percebido durante as conversações que todas as palavras que diziam respeito a alguma situação problema permeou a vida das colaboradoras.

Figura 38 - Encerramento do Segundo encontro



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁰.

bel hooks (2020) nos orienta a começar sempre a pensar no amor como uma ação é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento. Foi assim, que ao término de mais um encontro, organizamos o lanche para que as colaboradoras pudessem degustar durante a viagem de retorno e registramos por meio de fotos os momentos vivenciados, marcados pelo acolhimento e compartilhamentos dos saberes construídos pelas comunidades campesinas, imprescindíveis para construção de uma proposta de intervenção pedagógica que permita reconhecer a existência de sujeitos e coletivos diversos do ponto de vista regional, racial, sexuais, étnico e sociais.

5.3 AS ESCRIVIVÊNCIAS, IDENTIDADE, TERRITÓRIOS E ANCESTRALIDADE AFROCAMPELINOS

*Me conforta
Ter em volta quem não solta a mão
Viver e recordar cada momento bom
Colecionar motivos pra sorrir
(Nanno e Tritom, 2023)*

⁴⁰ Participação da esquerda para direita: Patrícia Silva dos Santos, Rafaela Almeida de Jesus, Kailane dos Santos Santa Rosa, Mirelle Santana Santos, Carmem Lúcia dos Santos Lima, Raissa Dahora de Sousa, Anailma Nascimento dos Santos, Geisiele Vieira Santana e Gyselly de Jesus.

No dia 07 de outubro ocorreu o III encontro para o desenvolvimento da pesquisa relacionado ao Eixo 2: Intersecção dos Saberes Identitários Emancipatórios para Educação das Relações Étnico-raciais - Saberes Identitários da Terra e Ancestrais da Educação do Campo. Para cumprirmos o horário, o café e o lanche aconteceram paralelos ao desenvolvimento das atividades, visto ser mais um sábado sem transporte para atender a todas as regiões. No entanto, foi reconfortante contar com a participação de 08 coautoras — pessoas que não soltam a mão. Apesar das dificuldades de acesso por conta do transporte, nossos encontros oportunizaram bons momentos e não faltaram motivos para sorrisos e abraços acolhedores.

Figura 39 - Acolhimento, sorrisos e afetos



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴¹.

O encontro começou com o convite para o café e apresentação da mística, desejando boas-vindas por meio da apresentação de um vídeo produzido com imagens das colaboradoras nos encontros anteriores, tendo como fundo musical a canção “Amanhã” de Tritom. A percepção que elas tiveram de si através de suas performances contribuíram para construção de uma autoimagem afirmativa criando um ambiente agradável para as conversações.

Um dos comentários realizados sobre a letra da canção foi realizado por Tassyla: *“Minha mãe e meus avós nunca largaram minha mão. Sempre cuidaram de mim e eu me sinto segura e confortável diante deles. Eles são meu porto seguro”*. E Kailane acrescentou: *“minha avó é a minha base. Ela e minha mãe são tudo para mim. Passamos momentos difíceis, mas sempre juntas. Graças a Deus que passou, como a letra da música diz: “a chuva é passageira”*”. Assim, dei início a explanação sobre os saberes que correspondem ao Eixo 02, ressaltando que as Comunidades e Povos Tradicionais têm um modo ancestral de conviver com a Terra, percebem-se com elementos da natureza, por isso, reconhecem, preservam, cuidam de forma

⁴¹ Imagem I: Participação da esquerda para direita: Patrícia Silva dos Santos, Rafaela Almeida de Jesus, Kailane dos Santos Santa Rosa, Mirelle Santana Santos, Carmem Lúcia dos Santos Lima, Raissa Dahora de Sousa, Anailma Nascimento dos Santos, Geisiele Vieira Santana e Gyselly de Jesus; Imagem II: Raissa Dahora de Sousa e Imagem III: Anailma Nascimento dos Santos e Rafaela Almeida de Jesus.

coletiva e harmônica, respeitando os limites e ciclos naturais. Assim, ao mesmo tempo que produzem seus alimentos, sustentam uma forma de viver que protege a natureza. Apresentei como são verificados os Saberes Identitários Ancestrais e da Terra da Educação do Campo e salientei que eles ocorrem de forma interdependente.

Em seguida, estabelecemos um paralelo entre as falas das colaboradoras e fragmentos da letra da música “Povoada”, de Sued Nunes, e começamos a conversação pelos saberes identitários emancipatórios ancestrais. Durante a explanação, apresentei algumas peças produzidas por um artesão do campo, enaltecendo a beleza e a criatividade envolvidas naquelas peças, além da importância do compartilhamento desses saberes.

Figura 40 - Explanação sobre os Saberes Identitários Emancipatórios Ancestrais da Educação do Campo



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴².

Nesse momento, Kailane comentou: *Minha avó sabe fazer um bucado de coisas. Faz cestas de cipó, vassouras. Dá muito trabalho para colher a matéria-prima, principalmente o cipó. Lá também tem uma menina de 12 anos que faz cada crochê, que é a coisa mais linda!* (KALIANE, Terceiro encontro, 2023).

Geisiele, acrescentou: *“Aprendo muito com os mais velhos; para onde eu for, vou levar os conhecimentos, boas lembranças do lugar e das pessoas com quem convivo. Lá faz o azeite direto, minha mãe colhe o dendê, separa e bota no fogo para cozinhar. Depois pisa no pilão, coloca numa bacia com água e espuma que vai subindo ela vai tirando. Ela joga a água num valado que tem e o bagaço serve para ascender fogo”* (GEISIELE, terceiro encontro, 2023).

⁴² Lado esquerdo: a colaboradora Rafaela Almeida de Jesus e a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos e lado direito: colaboradoras Mirelle Santana Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Patrícia Silva dos Santos, Geisiele Vieira Santana, Gyselly de Jesus e Tassyla Santos.

As narrativas iniciais das colaboradoras demonstram relações com seus ancestrais fortemente marcadas em suas memórias pelo afeto. Para Nilma Lino (2023, p. 8), uma forma potente de mobilizar conhecimento vai sendo revelado por meio dos saberes transmitidos às “*gerações netas*”. Alguns exemplos citados foram a forma de lidar com a terra fazendo uso do adubo natural; ao produzir o creme de tutano para fortalecer o cabelo crespo; no conhecimento sobre as ervas e raízes para fazer remédios; sobre a reza que cura; a produção do azeite e utilização dos seus derivados entre outros.

De acordo com bell hooks (2023, p. 16), o olhar para o ancestral — que envolve o resgate de hábitos ancestrais, que nos remete a uma coletividade — é fundamental para a produção de sentimentos de pertencimento para todas as pessoas atravessadas pela opressão do “*patriarcado supremacista branco capitalista imperialista*”.

São aspectos que se evidenciam na fala de Anailma ao comentar sobre as potencialidades dos saberes ancestrais em sua comunidade: “*Lá a gente preza muito pelos conhecimentos dos mais velhos, no que diz respeito a algumas tradições, como exemplo a reza. Minha avó antes de morrer me ensinou a rezar de olhado e percebo o quanto aquele lugar é importante para mim.*” Essas potencialidades são verificadas também na fala de Kailane ao dizer: “*Minha avó, sabe muito sobre as ervas e raízes. Servem como remédios e ela nos ensina o que sabe. Ela também sabe rezar*”. Gyselly complementa dizendo: “*Lá é quase tudo parente e se junta para conversar, contar histórias, lembrar dos casos antigos. E com os mais velhos a gente aprende a cuidar da roça e dos animais*”. Em tais falas e nas anteriores, é possível identificar saberes identitários emancipatórios ancestrais que atribuem identidade e pertencimento às comunidades nas quais as colaboradoras estão inseridas. Esses saberes aliados aos conhecimentos científicos trabalhados nas escolas, contribuirão no processo de emancipação dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, Arroyo (2012) salienta a importância de reconhecer os saberes acumulados sobre os processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade de conhecimento, incorporando-o nas escolas e nos currículos de formação.

Por representar a cultura do lugar, de ser, existir, reexistir e resistir de uma coletividade, esses saberes constituem a ancestralidade e são transmitidos de geração para geração com muita naturalidade, como se percebe nas falas das coautoras “*Eu aprendi a usar ervas medicinais e a fazer comidas típicas com minha vó; e com minha mãe aprendi a fazer vassoura*” (Kailane, 2023); “*Meus avós passam muitos conhecimentos da terra e sobre a religiosidade afrodescendente*” (Evanilda, 2023). Sobre a transmissão dos saberes ancestrais, Antônio Bispo (2023) pronuncia: “*Você tem que assumir o compromisso que vai ensinar tudo o que lhe ensinei para quem precisar. E enquanto você ou alguém que aprendeu com você está ensinando,*

passando para frente o nosso conhecimento, eu estarei vivo, mesmo enterrado”. É nesse sentido que ele afirma: “A ancestralidade está presente, é trajetória e vida.”

Considerando que a ancestralidade é trajetória e é vida, os saberes da terra são identificados na relação dos nossos ancestrais com os elementos da natureza, na forma de cuidar de si, do outro, de cultivar os produtos agrícolas, manejar o solo, criar os rebanhos, realizar o extrativismo florestal, que envolve o manejo gigantesco da biodiversidade e agrobiodiversidade. Isso posto, discutimos como ocorrem os saberes identitários emancipatórios da terra e Patrícia relatou sobre a influência das fases da lua ao cultivar determinado produto: *“Se plantar com a lua de fora o milho cresce todo banguelo. Minha vó disse que se plantar qualquer coisa na lua minguante não cresce e se cortar o cabelo também não cresce. Essa semana mainha tava plantando uns pés de tomate, foi na casa da vizinha e ela disse que não era pra ter plantado porque a lua não tá boa”*.

Durante a conversação sobre a relação de cuidado com a natureza, as colaboradoras apontaram muitas situações de descuido por parte de alguns moradores do lugar como uso de drogas lícitas e ilícitas — conforme apresentado no perfil de cada comunidade; o uso de agrotóxicos; desmatamento; e queimadas. Esses processos têm provocado sérios problemas sociais e ambientais, como citado por Anailma: *“Percebo na minha região um descuido muito grande com relação à natureza. Retira-se as matas e com isso os rios e riachos secam. Estamos sem água potável para o consumo, está tudo poluído”*. Com o intuito de identificar outros saberes da terra, indaguei sobre a relação das colaboradora com a terra:

Minha relação com a terra é de cuidado e atenção. Minha mãe faz adubo em casa com resto de legumes, frutas... Mas, é claro, que também faz uso de agrotóxicos pelo fato da roça ser muito grande e não poder dá conta só (ANAILMA, terceiro encontro, 2023).

Tenho uma relação de cuidado. Amo a sensação de estar em contato com a natureza que é um dos aspectos que mais gosto do lugar que moro (EVANILDA, terceiro encontro, 2023).

Tenho uma relação de pertencimento com a terra, gosto muito da comunidade e das relações que são estabelecidas. Foi lá que nasci, estudei e me criei. Lá estão minhas memórias, minhas lembranças. É onde mora a pessoa que mais amo — minha avó. Com ela aprendi a importância das ervas e das raízes. Ela sabe fazer muitas coisas de artesanato. Tira o cipó do mato para fazer os cestos (KAILANE, terceiro encontro, 2023).

De acordo com as narrativas apresentadas, percebe-se, em algumas narrativas, uma relação de cuidado com os recursos naturais, de pertencimento, de produção e compartilhamento de saberes, afeto, tendo a memória dos ancestrais como meio de reprodução

de conhecimentos que contribuem para manter viva a cultura e a identidade de uma comunidade, o que nos remete à ideia de território. Já em outras narrativas, a terra é vista como mero espaço de produção da agricultura moderna, desenvolvida por meio do uso de práticas nocivas como o desmatamento, queimadas e aplicação descontrolada de agrotóxicos, causando inclusive a falta de água potável para o consumo das comunidades.

É preciso ampliar as discussões sobre esse modelo de produção agrícola, para que haja, segundo Caldart (2011, p. 155), a compreensão da intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “guardião da terra”. Desta forma, haverá a compreensão da luta dos pequenos agricultores por uma política agrícola de fortalecimento da agricultura familiar, reconhecida pela sua produtividade, pelo estabelecimento das relações de cooperação no processo de reorganização do trabalho e pela adoção de práticas sustentáveis desenvolvidas em harmonia com o meio ambiente. Ao abordar sobre essa relação com a terra, bell hooks salienta que:

Mais do que nunca na história, as pessoas pretas devem renovar coletivamente a relação com a terra, com as raízes rurais. [...] Reivindicar nossa história, nossa relação com a natureza, com a vida no campo, e proclamar a restauração humanizadora da vida em harmonia com a natureza, para que esta também possa ser nossa testemunha, é uma importante maneira de resistir (hooks, 2022, p. 163).

Reivindicar nossa história, a relação com a natureza e com a vida do campo impedirá a escassez ou extinção de algumas culturas e, conseqüentemente, de algumas espécies de animais. Minha afirmação se concretiza ao analisar algumas falas das colaboradoras ao dirigir-se a mesa de frutas durante o lanche. Sempre que era ofertado o caju, elas diziam: “*Vou levar para minha mãe ou meu pai tomar uma pinga*”.

Figura 41 - Mesa de organizada para o encontro III – Eixo 02.



Fonte: Arquivo pessoal de Carmem Lúcia dos Santos Lima (2023).

Isso despertou minha atenção e me fez indagar: “na região de vocês não tem caju?” E elas narraram: “*Na minha região tinha muito*”; “*Em todo canto na roça tinha um cajueiro*”; “*mas, hoje, com o desmatamento para pastagem, não se acha mais. Quando queremos, temos que comprar desses que vem de Jaguaquara*”. Questiono: Então, é por isso que não se encontra castanha assada na feira? Ouço como resposta: “*Sim. Se catava muita castanha. Boa parte era vendida, crua, nos armazéns;*”, “*o povo também catava a castanha, assava e levava para ser vendida na feira*”; “*na minha região também era assim. Com isso as pessoas ganhavam um trocado a mais*”.

Essas narrativas me fizeram lembrar de Antônio Bispo (2023, p. 36) que dizia: “Cuidado não é troca, é compartilhamento”. Ele apresenta os elementos da natureza como compartilhantes. No caso dos cajueiros, eles compartilham seus galhos que servem para construir nossos balanços, fornecem sombras - tanto para os humanos quanto para os animais - , e lenha para cozer os alimentos; compartilham as folhas para fazer remédio; os frutos e pseudofrutos - os que não consumimos servem como alimentos para os animais, e os que caem, viram adubo; além de suas raízes, que servem como remédio. Ele dizia também que chegamos aqui como habitantes e nos transformamos em compartilhantes. E só é possível alcançarmos essa posição, se tivermos afeto e cuidado para com a Terra e com tudo que ela dá. Essas conversações nos possibilitam identificar saberes identitários emancipatórios da terra que, na intersecção com os saberes identitários para Educação Étnico-Raciais, favorecem no planejamento de ações que potencializam o Projeto EcoAfro.

Após a explanação de como são reconhecidos, identificados e verificados os Saberes Identitários e Emancipatórios no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, foi proposta uma atividade de registro de memórias por meio da fotografia mental. Ao som da música “Cabelo”, de Dom Pepo, as colaboradoras foram convidadas a fechar os olhos, registrar o que lhes viesse à memória e tirassem uma foto. Em seguida, desenhassem a fotografia. Feito isso, justificariam a escolha da imagem. Para tanto, foi disponibilizado papel, lápis diversos (grafite, colorido, cera) e canetas hidrocor. O objetivo da atividade era criar estratégias para detectar saberes identitários étnico-raciais e provocar discussões nas rodas de conversas.

Figura 42 - Fotografia Mental



Fonte: Elaborado pela autora (2023)⁴³.

⁴³ Da esquerda para direita: Rafaela Almeida de Jesus, Patrícia Silva dos Santos, Tassyla Santos, Carmem Lúcia dos Santos Lima, Gyselly de Jesus, Geisiele Vieira Santana, Kailane dos Santos Santa Rosa.

Durante as exposições dos desenhos foram apresentadas as seguintes narrativas:

Figura 43 - Fotografia Mental



“Fiz esse desenho porque lembrei de minha infância. Aproveitei bastante esse tempo e brincava muito com meus irmãos de balanço feito numa árvore que tinha em abundância na minha região chamada o Pau-brasil. Estávamos no balanço quando recebemos uma notícia de que meu avô tinha falecido. A partir daí não brincava de balanço com a mesma intensidade” (GEYSIELE, quinto encontro, 2023).

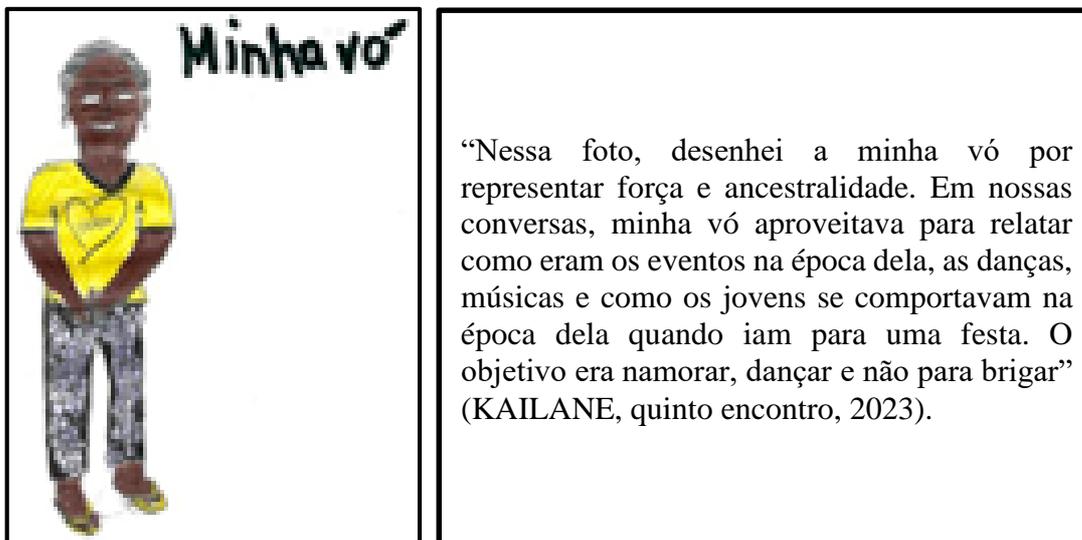
Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 44 - Fotografia Mental



“No meu desenho, trouxe um momento muito bom que vivenciei na companhia de uma pessoa que eu gosto muito, de coração, em contato com a natureza” (MIRELLE, quinto encontro, 2023).

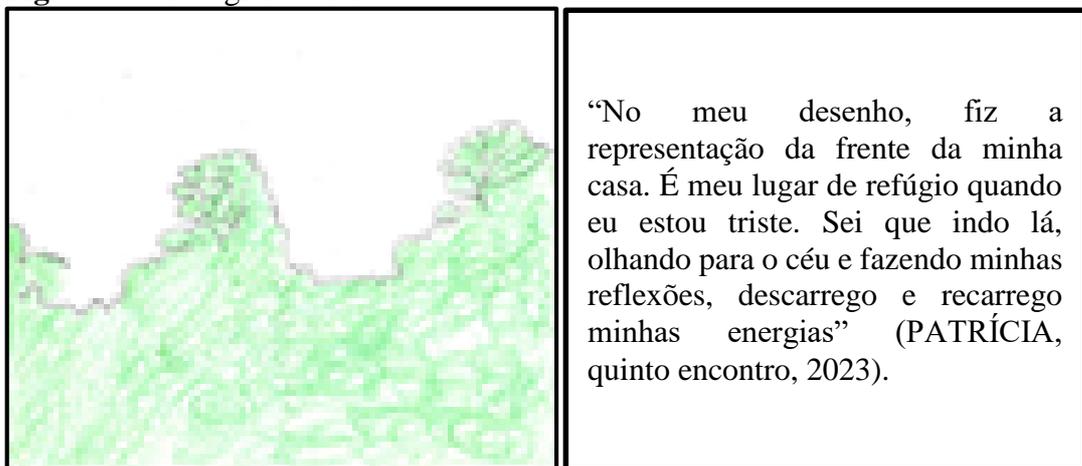
Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 45 - Fotografia Mental

Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 46 - Fotografia Mental

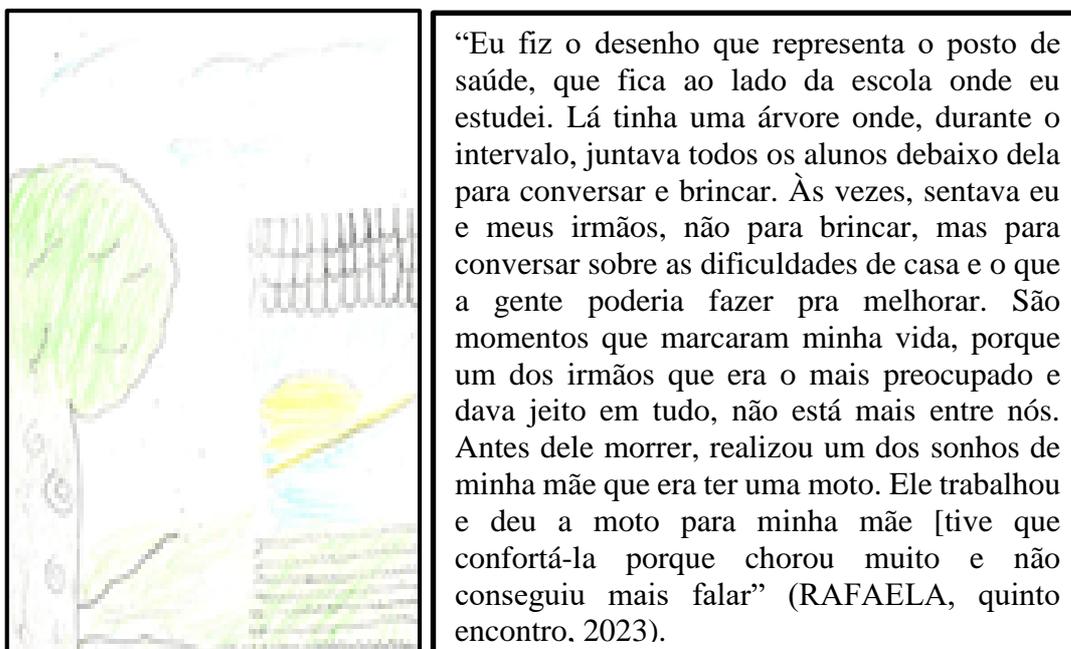
Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 47 - Fotografia Mental

Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 48 - Fotografia Mental

Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

Figura 49 - Fotografia Mental

Fonte: Elaborado pela colaboradora (2023).

A atividade proposta possibilitou um re(encontro) de cada coautora com suas memórias expressas por meio das narrativas escritas e desenhos, dinamizando as conversações sobre os lugares, valores, crenças, experiências e vivências. As produções dos desenhos permitiram fugir do presente imediato, revisitando o imaginário, suas formas de organização social e permitiram, ainda, contar, a partir do contexto pessoal e social, questões importantes para o autoconhecimento e entendimento sobre aspectos de sua vida, seus desejos, emoções e sentimentos, indo além do visível, pois as narrativas eram carregadas de subjetividades e afeto. Ao visitar o imaginário, o percurso de vivências de cada uma foi acessado, fatos foram

ressignificados, trazendo emoções e sentimentos que estavam armazenados em suas memórias afetivas através das lembranças — “quando brincava no balanço com os irmãos, até mesmo da árvore em que o balanço era construído”; “do lugar da casa utilizado para carregar as energias”; “da casa que a mãe morava e sua luta para realizar seus sonhos”; “da força ancestral da vó”; “das conversas com os irmãos sobre as dificuldades, e a “falta que sente do irmão”.

Nota-se, o quanto a ancestralidade permeia as narrativas das coautoras, através da transmissão das heranças culturais herdadas pelos seus ancestrais, contribuindo no processo de formação e transformação contínuo de suas identidades propiciadas pelo viés histórico. No que se refere à identidade negra, o professor e pesquisador Kabenguele Munanga (1988 p. 10), afirma que “A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações.” Desta forma, o fator histórico é imprescindível para que um povo reencontre e se ligue com o seu passado ancestral.

Logo após a discussão sobre as memórias expressadas através do desenho, foi realizada a seguinte provocação: A relação com sua ancestralidade contribui na construção de sua identidade?

Não me ajudou. Ela contribuiu para negar o meu cabelo e minha cor que são fortes elementos identitários. Assim, dizia que meu cabelo não era pra mim e minha cor era cor de “quia” (ANAILMA, Quinto encontro, 2023).

Não. Brigava e brigo muito com minha vó. Ela faz críticas horríveis sobre meu cabelo. Dizia que não precisava comprar bombril para ariar panelas porque já tinha meu cabelo (RAFAELA, Quinto encontro, 2023).

Não muito. Na minha casa não se falava sobre temas relacionados a traços negroides nem sobre temas étnico-raciais. Por isso, tive dificuldades de me aceitar como negra. Antes, todos me diziam que eu era morena, mas hoje sei que sou negra e de pele retinta e busco me aceitar como sou (MIRELLE, Quinto encontro, 2023).

Nossos ancestrais foram atravessados por múltiplas opressões e exclusões devido aos traços fenotípicos, sobretudo o cabelo e a cor da pele. Azevedo (1987) afirma que, na cor de sua pele, nos seus traços físicos, nos seus cabelos, os negros livres já de há muitas gerações, mesmo miscigenados, frequentemente traziam impressas as suas origens africanas, as marcas de seus antepassados escravos, e assim ficavam entregues à possibilidade de serem tratados com desprezo e violência. Esse ciclo de violência que nossos ancestrais passaram reverbera até os dias atuais como é evidenciado nas falas das coautoras.

Esse processo de escravidão deixou marcas irreparáveis e, com elas, foi instaurado o racismo. Segundo Grada Kilomba (2021), é um “trauma colonial memorizado” que desumaniza as pessoas e destitui de afetos. A avó de Anailma, como todas as mulheres negras não ficou isenta das violências e de uma forma mais afetuosa buscou driblar do racismo dizendo que a neta tinha cor de “quia”. A destituição do afeto, como consequência do racismo é percebido na narrativa de Rafaela, com relação às críticas duríssimas que sua avó fazia a seu cabelo. As estratégias utilizadas por essas avós desejando, possivelmente, que suas netas alisassem seus cabelos eram tentativas de torná-las mais aceitas e inclusas na sociedade e pela compreensão que as marcas estampadas na estética negra - cor da pele e cabelo crespo causam dores e matam.

Os escritos de Nilma Gomes, corroboram na compreensão das afirmações ao dizer que

Na realidade, o problema não está no cabelo em si nem na sua textura, mas nas representações coletivas negativas construídas em torno do negro no contexto da cultura e das relações raciais brasileiras. O Cabelo crespo na sociedade brasileira funciona como uma linguagem e, conquanto tal, ele comunica e informa sobre relações raciais (GOMES, 2020, p. 352).

Neste sentido, a autora salienta que, para alterar essa autoimagem e mudar essa imagem social, é preciso:

Uma mudança profunda que vai além de ações individuais. Será necessário alterar radicalmente a forma como se estruturam as relações na sociedade brasileira, superar o racismo que coloca empecilhos na mobilidade individual, social, política, econômica e educacional dos negros e negras (GOMES, 2020, p. 352 - 353).

E um dos meios de alterar a forma como se estruturam as relações na sociedade é tencionar os estudos e discussões étnico-raciais no ambiente escolar e extraescolar, principalmente no seio familiar. E o que evidencia a narrativa de Mirelle, que evidencia a ausência de letramento racial no seio familiar de pessoas negras. As crianças e adolescentes negras vivenciam situações conflitantes quanto a sua corporeidade, principalmente quando passam por situação de discriminação. Por isso, o diálogo de forma positiva de suas características fenotípicas - cor da pele e cabelo crespo - que são alvos de racismo, e a escuta de seus sentimentos contribuem consideravelmente no processo da autoafirmação dos sujeitos negros. Conversar sobre o racismo e a verdadeira história dos nossos ancestrais é importante para que não tenhamos vergonha de quem somos e de onde viemos, para termos orgulho de nossas raízes e potencialize a luta contra o racismo.

Com relação ao racismo, Grada Kilomba (2021), salienta que quando praticado cotidianamente gera o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão

histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial, como pode ser verificado na narrativa de Rafaela quando foi realizada a provocação quanto a relação da sua ancestralidade com o processo de construção de sua identidade.

Na minha família não se conversa sobre racismo de forma que nos ajude no processo de autoaceitação. A gente tem que ser “cada um por si” e ir vivendo como dá. Chorei inúmeras vezes por querer ser branca, por querer ter um cabelo liso. (...) Tive que enfrentar minha vó me chamando de *cabelo de palha de aço*, mandando eu cortar para ela usar pra lavar as panelas. É horrível ver atitudes como essas vindo da nossa própria família, de pessoas com a mesma raça, com a mesma cor que eu.

Grada Kilomba (2021, p. 215), aborda que esses dolorosos traumas históricos coletivos da escravidão e do colonialismo reencenado e reestabelecido no racismo cotidiano, através do qual nos tornamos novamente, a(o) “Outra(o)” subordinado(a) é o que se percebe na narrativa de Kailane: “...*me perguntavam qual era a minha cor, eu respondia que era morena, porque minha família me dizia que eu não era negra, porque tenho a pele mais clara. Cresci ouvindo que meu cabelo era ruim e que eu deveria alisá-lo*”. Durante as conversações elas se emocionavam ao lembrar esses episódios porque o racismo é atemporal. Elas estão vivendo o presente, mas esses acontecimentos nos fazem reviver um sentimento que causa dor, como se estivessem no passado, como se tivessem sendo transportadas para outro lugar na história.

Figura 50 - Encerramento do III Encontro



Foto: Savana fotografia (2023)⁴⁴.

⁴⁴ Da esquerda para direita: Lis de Paula Lima Geisiele Vieira Santana, Kailane dos Santos Santa Rosa, Mirelle Santana Santos, Carmem Lúcia dos Santos Lima, Rafaela Almeida de Jesus, Tassyla Santos, Patrícia Silva dos Santos e Gyselly de Jesus.

E para concluirmos, registramos por meio de fotos os momentos finais do nosso encontro, com a convicção da importância de detectar os saberes identitários com o intuito de elaborar uma proposta de intervenção que potencialize as ações do Projeto EcoAfro na intersecção com os saberes da Educação do Campo. O objetivo é contribuir com o processo de desconstrução do olhar negativo sobre o corpo e o cabelo crespo dos sujeitos negros, construir positivamente o olhar com relação ao seu pertencimento étnico-racial, além de sua emancipação enquanto sujeitos campesinos.

5.4 AS ESCREVIVÊNCIAS, MEMÓRIAS E LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS AFROCAMPESINOS

(...)

*E tempo de decidir.
 Tempos de resistir.
 Tempos de explodir.
 Tempo de criar asas, romper as cascas
 Porque é tempo de partir.
 Partir partido,
 Parir futuros,
 Partilhar amanheceres
 Há tanto tempo esquecidos.
 (Mauro Iasi, 2013)*

Historicamente os(as) jovens negros(as) campesinos(as), para além dos aspectos étnicos, enfrentam preconceito e estereótipos por residirem no espaço rural. Nesse sentido, é necessário problematizar, sobre as barreiras da exclusão e do preconceito que impedem a maioria desses sujeitos de exercer a sua cidadania. Foi com esse objetivo que no dia 21 de outubro, das 7h30 às 10h, ocorreu o IV encontro para conversação sobre o Eixo 3: Intersecção dos Saberes Identitários Emancipatórios Políticos para Educação das Relações Étnico-Raciais – Saberes Identitários Emancipatórios Políticos da Educação do Campo.

As colaboradoras foram recepcionadas com votos de boas-vindas e agradecimentos pela presença. Apesar das dificuldades com o transporte, elas chegaram cedo ao local e foram convidadas para o café. Iniciei as atividades com uma mística, por meio da apresentação e reflexão do poema “Dissidência ou a arte de dissidiar”, de Mauro Iasi. Sobre a compreensão do texto, as colaboradoras comentaram:

Achei importante quando diz que está na hora de somar. Seja na luta por água potável - a nossa comunidade está sem água para o consumo; manter as margens do rio; somar para ajudar em um bingo beneficente; somar para participar de um mutirão para suspender uma parede ou até mesmo para dar um dia na roça do vizinho (ANAILMA, Quarto encontro, 2023).

Mas, ele também fala que é tempo de dividir. Assim, um coopera com outro e a comunidade vive melhor. Na minha região, a gente divide a água com quem não tem. Aqui já vimos que é importante dividir até o que sabe para que o(a) outro(a) aprenda e vai sendo passando para outras gerações (TASSYLA, Quarto encontro, 2013).

Me chamou atenção quando diz que é tempo de criar asas. Precisamos amadurecer, ter conhecimentos para lutar pelos nossos direitos e pela conquista dos nossos sonhos. Para isso, temos que ter ousadia e não permitir que nossas asas sejam cortadas, senão a gente não voa, fica parado, não luta e não conquista nada (RAÍSSA, quarto Encontro, 2023).

Os comentários das colaboradoras dão uma noção da importância dos compartilhamentos dos saberes, da necessidade de lutar por direitos, por serem essenciais na concretização de seus sonhos e da relação do bem viver na comunidade. Essa percepção nos permite conviver bem com a diversidade, compreender que o(a) outro(a) é importante e reconhecer a necessidade da existência do(a) outro(a) como afirma Antônio Bispo (2018).

Figura 51 - Explicação sobre os Saberes Identitários Políticos do Campo



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁵.

Seguindo nessa direção, dei sequência às atividades fazendo explicação sobre os Saberes Identitários Emancipatórios Políticos do Campo. E, com o intuito de facilitar a identificação dos tipos de organizações existentes nas comunidades e o nível de participação e

⁴⁵ Da direita para esquerda: a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima e as colaboradoras Evanilda Silva Santos, Anailma Nascimento dos Santos, Gyselly de Jesus, Patrícia Silva dos Santos e Tassyla Santos.

envolvimentos dos(as) jovens negros(as) camponeses(as), foi realizada explanação sobre a importância das organizações comunitárias na promoção, união, fortalecimento e empoderamento das comunidades, apresentando os diversos tipos de associações, suas especificidades, salientando a importância da participação, envolvimento e apoio dos(as) moradores(as) para que as ações sejam concretizadas. Além disso, destacou-se a relevância dos movimentos sociais, a exemplo do MST, na luta pelos direitos dos camponeses. Durante a conversa sobre organizações sociais, uma das colaboradoras comentou sobre a forma como a comunidade resolve as demandas locais:

Lá é a prefeitura que resolve os problemas. A comunidade é pequena e o povo é desorganizado, não se reúne para discutir o como vai resolver as coisas. Quando tem algum problema com a estrada, só as vezes que o povo liga pra rádio ou manda áudio reclamando, aí a prefeitura conserta (GYSELLY, quarto encontro, 2023).

Com o intuito de ampliar as discussões, realizei a seguinte provocação: a falta de organização da comunidade influencia para o empoderamento da população? Gyselly narrou:

Não. Lá fica dependente das iniciativas da prefeitura. Inclusive, tinha uma associação que acabou por falta de apoio da comunidade. Tinha um time de futebol formado por mulheres, mas acabou porque o terreno era do meu avô e ele mandou plantar mandioca no local. Acabou tudo e ninguém lutou nem por uma coisa nem por outra.

De acordo com as falas das colaboradoras, há pouca participação e envolvimento dos(as) moradores(as) nas organizações sociais. Talvez não haja por parte dos moradores de algumas comunidades a compreensão do quanto esses coletivos são constituídos de sujeitos com conhecimentos, valores, culturas, ou seja, sujeitos que promovem processos humanizadores e emancipadores. Por isso, não participam dessas organizações. Outra colaboradora comentou:

Na minha região, tem uma organização que não é bem uma associação. Tiveram pessoas ligadas à prefeitura que reuniu os moradores e formaram essa organização para escutar os problemas da comunidade; e, sempre que tem algo para resolver marca uma reunião com eles. Tem uma pessoa que fica à frente para reunir as pessoas, discutir sobre algum problema (RAFAELA, quarto encontro, 2023).

Partindo da compreensão de que participar é discutir e ter voz, como afirma Paulo Freire (2001, p.127), realizei a seguinte provocação? A comunidade está satisfeita com essa forma de organização comunitária? Rafaela respondeu: “*sim*”. Tassyla ressaltou: “*na minha região tem um coletivo organizado pelo CRAS que se reúne para resolver problemas da comunidade*”. No atual contexto de desenvolvimento do capitalismo, a participação na tomada de decisões,

sobretudo no âmbito político e social, tem sido amplamente apregoada e requerida como uma das alternativas à solução dos problemas da comunidade de forma mais democrática. Uma organização comunitária tutelada por representantes da prefeitura, limita a atuação dos moradores, visto que a participação implica não simplesmente nela estar representadas, mas sobretudo ter a participação política das classes populares garantida através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2001).

Esse raciocínio encontra ressonância quando Arroyo (2012, p. 298), salienta que os coletivos populares se tornam um incômodo para o Estado do ponto de vista social, político e, sobretudo, econômico, nas lutas por terra, teto e trabalho, logo, a tendência será para uma inclusão simbólica, subalternizada para a cooptação, que não haja espaços para a radicalidade de suas presenças. Mesmo assim, há regiões em que os atores políticos continuam insistindo, como pode ser verificado na fala da colaboradora:

Na minha região tem uma organização coordenada pelo CRAS e tem outra muito potente organizada por um grupo de mulheres – Associação de Duas Barras do Fojo – liderada por Damiana. Essa Associação eleva o nome da Região, porque se produz muita coisa: sequilhos, bolos, azeite de dendê e chocolate e outros. Além dos produtos que são cultivados e vendidos na feira (PATRÍCIA, Quarto Encontro, 2023).

De acordo com a fala da colaboradora “... e tem outra muito potente organizada por um grupo de mulheres – Associação de Duas Barras do Fojo – liderada por Damiana(...)”, essa potência está na forma de organização da Associação, que implica uma prática política que exige mobilização e participação, favorecendo uma relação em que o indivíduo que constrói coletivamente e a sociedade é também por ela constituído. Isso atribui aos associados uma relação de pertencimento àquela comunidade que passa a ser orgulhosamente apresentada, e eles representados.

Nesta direção, Pontes (2012), afirma que

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimenta em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum (PONTES, 2012, p. 724).

Neste sentido, implementar ações no Projeto EcoAfro que estimulem os(as) estudantes negros(as) camponeses(as) a participarem das organizações sociais é uma forma de descolonizar a cultura do colonizador que reduz os esforços de resistência e transformação desses sujeitos na busca da autonomia e emancipação. Desta forma, o pensamento de Arroyo (2012) corrobora

para essa afirmação ao abordar que a participação nos coletivos propicia experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e

Figura 52 - Saberes Identitários Emancipatórios Políticos para Educação das Relações Étnico-Raciais



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁶.

Ademais, houve conversações sobre os Saberes Identitários Emancipatórios Políticos para Educação das Relações Étnico-Raciais, salientando como esses saberes são percebidos e de que maneira, no campo do direito e utilizando a raça como critérios para superar desigualdades, a Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei nº 12.711/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior), a Lei nº 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) e a Lei 10.639/2003 (que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio) têm obrigado a implementação de políticas públicas que contemplem a justiça social e a diversidade, além de abordar o Movimento Negro como um dos movimentos sociais que tem em sua centralidade a luta contra o racismo e a favor de uma igualdade racial.

⁴⁶ Da direita para esquerda: a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima e as colaboradoras Evanilda Silva Santos, Anailma Nascimento dos Santos, Gyselly de Jesus, Patrícia Santos, Tassyla Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa e Rafaela Almeida de Jesus.

Figura 53 - Bate-papo sobre cotas raciais



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁷.

Na conversar sobre cotas raciais, Kailane comentou: “*tem muitos(as) estudantes utilizando as cotas indevidamente. Um colega comentou que na inscrição do Enem se autodeclarou negro, mas ele é branco*”. Evanilda acrescentou: “*Estão usando as cotas indevidamente também para os concursos públicos*”. Ao instituir as ações afirmativas com o objetivo de promover uma política de reparação e superação das desigualdades sociais que estruturam a nossa sociedade, surgiram problemas de difícil solução por se tratar de um país miscigenado. Além disso, está sendo travada uma luta contra os fraudadores das cotas raciais. No intuito de sanar as fraudes, algumas instituições estão exigindo no ato da inscrição, antes da matrícula, que a sua autodeclaração seja verificada por um grupo de pessoas que compõem a “comissão de heteroidentificação”, instituída pela Lei nº 12.288/2010 que assegura em seu Art. 59-A:

Fica instituída, no âmbito da administração pública direta e indireta federal, estadual, distrital e municipal, a obrigatoriedade de constituição de Comissão de heteroidentificação visando aferir a condição autodeclarada pelos candidatos pretos e pardos nos concursos públicos, concursos seletivos para ingresso em cursos de graduação, pós-graduação e nos quais haja reserva de vagas para negros pretos e pardos, na forma de regulamento. (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, é importante traçar metas que ampliem as discussões sobre as ações afirmativas com o objetivo de sensibilizar os(as) estudantes em relação às fraudes nas cotas raciais. Inclusive, é um tipo de ação tipificado como crime, de acordo com o Art. 179 -

⁴⁷ Da direita para esquerda: as colaboradoras Evanilda Silva Santos, Anailma Nascimento dos Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa e Mirelle Santana Santos.

“Fraudar execução, alienando, desviando, destruindo ou danificando bens, ou simulando dívidas: Pena - detenção, de seis meses a dois anos, ou multa”. Ademais, pretende-se ampliar o debate para que haja o entendimento que as ações afirmativas são políticas compensatórias de reparação histórica que as tradicionais políticas universalistas não foram capazes de minimizar. São políticas necessárias para o combate às desigualdades raciais e inclusão de grupos que foram desfavorecidos em decorrência do racismo estrutural.

As políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos vão se aprimorando no sentido de combater a opressão das forças conservadoras, e as repostas a esse movimento demonstram a luta do Movimento Negro pela emancipação dos sujeitos negros. Neste sentido, Arroyo (2012, p. 39) destaca:

Se o pensamento em que foram produzidos como inferiores faz parte do padrão de poder/saber e do padrão político de dominação/subordinação, também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, formação e emancipação.

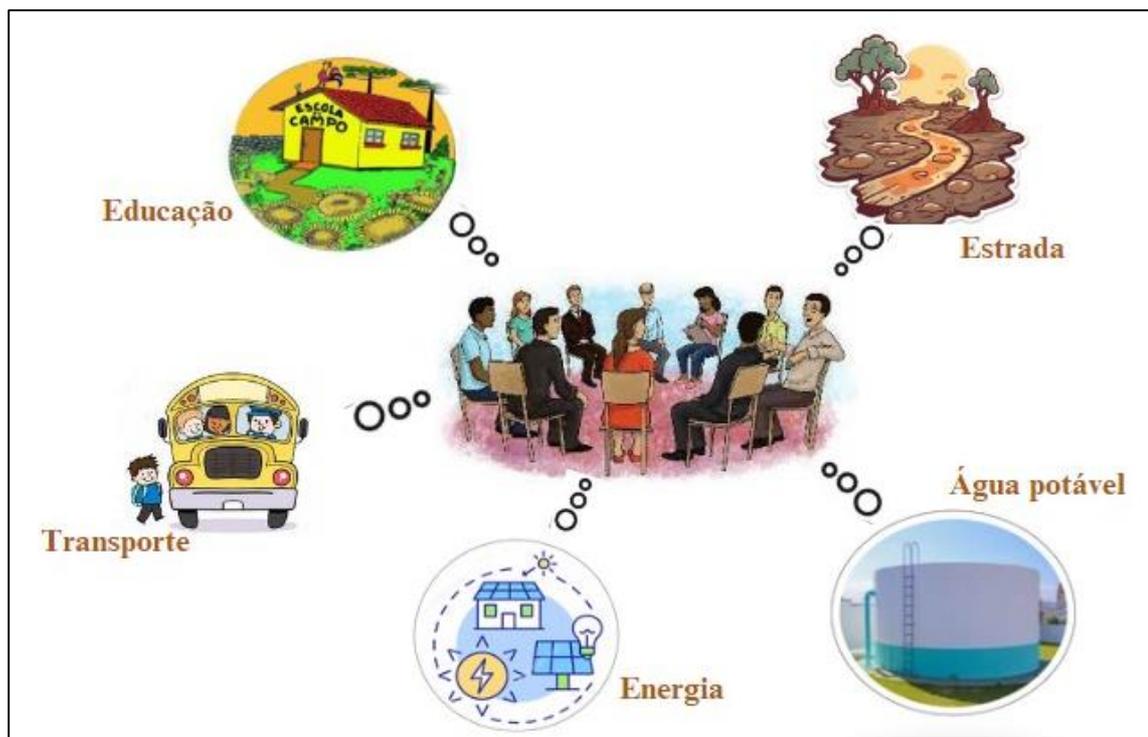
Nessa luta contra as desigualdades raciais e dominação/subordinação são construídos saberes intitulados por Nilma Lino (2023) como saberes indignação que contribuem para a produção de novos enfrentamentos e constitui uma maneira corajosa de lutar pela recuperação da dignidade roubada e para combater o racismo. E na intenção de mapear os saberes identitários emancipatórios políticos na interseção raça e campo, realizei algumas provocações e as narrativas apresentadas pelas colaboradoras serviram de base para produção de uma cartilha, cujas páginas serão apresentadas a seguir.

Figura 54 - Ações que mobilizam as organizações comunitárias



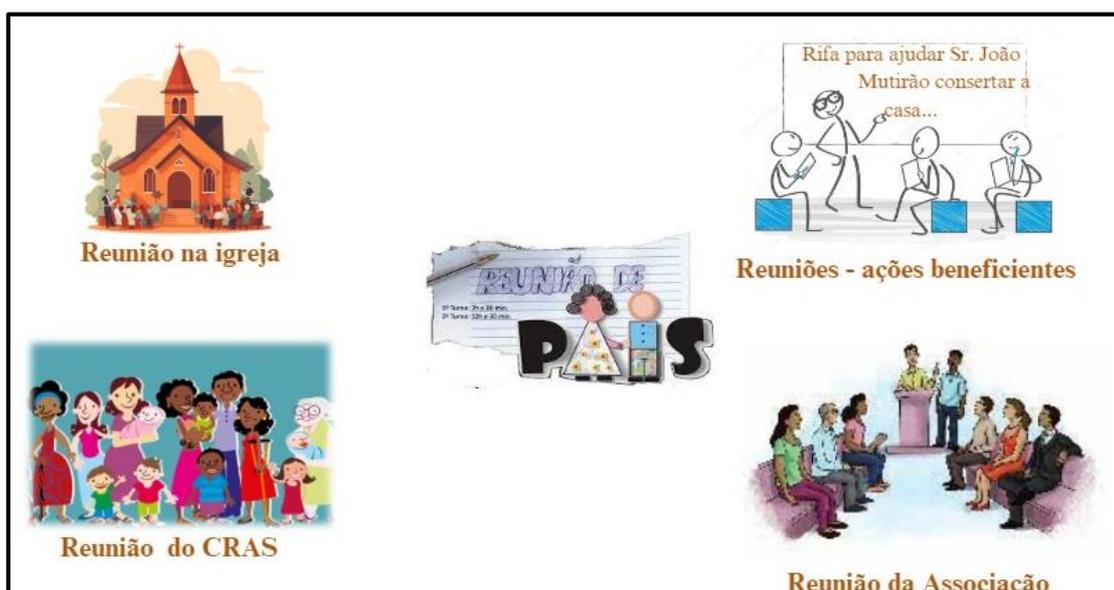
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 55 - Assuntos que motivam as organizações comunitárias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 56 - Momentos em que a comunidade se reúne para tomada de decisões coletiva



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 57 - Frequência em que ocorre as reuniões



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 58 - Comunidade tem alguma organização política



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 59 - Conhece algum movimento social?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 60 - Faz parte de alguma associação?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 61 - Se movimentos sociais ou as organizações comunitárias contribuem para o empoderamento dos(as) jovens negros(as).



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 62 - De qual(ais) formas podem contribuir com o empoderamento



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 63 - Momentos sua comunidade se reúne para o lazer?



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com as respostas apresentadas pelas colaboradoras, a maioria das comunidades não possuem associações dirigidas pelos moradores. No entanto, a tomada de consciência política com a participação em grupos sociais informais que são aqueles dos quais fazemos parte sem ter, necessariamente, regras ou normas. Em geral, ao participar dos grupos sociais há o estabelecimento de relações em decorrência dos objetivos e interesses comuns, assim como sentimentos de identidade. A estabilidade nas relações interpessoais e sentimentos partilhados de pertença a uma mesma unidade social proporcionam condições suficientes para a escuta, discussão, emissão de opinião e tomada de decisão.

Desta forma, a tomada de consciência manifesta-se ao participarem de reuniões de igrejas, das organizações para um torneio de futebol, ações beneficentes, grupos de evangelização, reuniões de pais e reuniões com prefeito ou com agricultores. Surge também ao gravar um áudio para enviar para as emissoras de rádio reclamando das estradas, da falta de água potável, das condições dos transportes e, até mesmo, sobre alguma situação relacionada às escolas. Tais ações contribuem na formação para o exercício da cidadania para o fortalecimento da democracia.

Nesses processos, é possível pensar nas relações políticas impostas pela colonização que provocaram a destruição de culturas, modos de pensar, de pensar-se, de identidades, de memórias e que não foram reconhecidos como produtores da história, da produção intelectual e cultural (Arroyo, 2012). E, gradativamente, vão se constituindo como sujeitos que insistem em ser reconhecidos como humanos em condições de contrapor às práticas

impostas pelo colonizador. Como argumenta bell hooks (1989, p.42), “sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”.

Ao serem provocadas a responder se os movimentos sociais ou as organizações comunitárias contribuem para o empoderamento dos(as) jovens negros(as), as colaboradoras responderam: “*Sim. Faz entendermos o quanto somos capazes de ocupar outros lugares*”; “*Traz conhecimentos para as pessoas.*”; “*Permite troca de saberes*”. Essas percepções são importantes por reconhecerem que as organizações sociais são coletivos que constituem trocas de saberes, leituras de si e do mundo, importantes para compreender e enfrentar as relações de poder, a expropriação das terras, os genocídios e ecocídios. Além disso, são coletivos que produzem afeto, pois são construídas estratégias interligadas, interseccionais e interdependentes, nas quais a emancipação social, racial, étnica, de gênero, orientação sexual, etária são mantidas por dois elos: amor como ação política renovadora e o afeto que emancipa (hooks, 2021).

Neste sentido, é importante a intersecção dos Saberes Identitários Emancipatórios para Educação das Relações Étnico-Raciais Políticos com os Saberes Identitários Emancipatórios Políticos da Educação do campo, visto que eles são imprescindíveis para que os(as) jovens negros(as) camponeses(as) se afirmem e se formem como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos.

Figura 64 - Encerramento do encontro



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁸.

⁴⁸ Da esquerda para direita – parte superior: as colaboradoras Mirelle Santana Santos, Patrícia Silva dos Santos, Gyselly de Jesus, a pesquisadora Carmem Lúcia dos Santos Lima. Da direita para esquerda: Anailma Nascimento dos Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Rafaela Almeida de Jesus, Tassyla Santos, Raissa Dahora de Sousa – colaboradoras.

E, assim, finalizamos o encontro agradecendo às colaboradoras pela presença e participação nas conversações e, logo após, organizamos o lanche para o retorno. Ao término de cada encontro sinto-me convocada a analisar cada narrativa apresentada pelas colaboradoras e na responsabilidade de construir o produto – intervenção pedagógica, porque a presença das colaboradoras evidencia o quanto elas estão incomodadas com as condições inferiorizantes em que vivem os jovens negros camponeses. Sair dessas condições a que foram condenados e trazer para o confronto político suas existências é emancipador.

6 CONVERSÕES ENTRE PARES: TECENDO IDEIAS COLABORATIVAS

(...)

*Nessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo chão
A nossa escola ela vem do coração.*
(Gilvan Santos, 2017)

Os processos da colonização e escravidão não conseguiram apagar da memória da população negra camponesa a força dos coletivos e o espírito de luta herdado dos nossos ancestrais. Eles foram e ainda são imprescindíveis na busca por direitos, pela afirmação, formação e emancipação dos sujeitos que historicamente produzem e compartilham saberes. Ao compreender a importância da interseção entre esses saberes, foi estruturado no dia 28 de outubro, o V Encontro desta pesquisa, com o objetivo de mapear elementos que possam contribuir na elaboração de uma intervenção pedagógica no Ceafen que contemple as especificidades e diversidade dos(as) estudantes negros (as) camponeses(as).

Para começar, recepcionei as colaboradoras com boas-vindas e o convite para o café, ao mesmo tempo assistiam a um vídeo com as imagens dos encontros III e IV tendo como fundo musical a canção “*Tá escrito*” do Grupo Revelação, que transmite uma mensagem de afeto, de esperança e resiliência diante dos desafios que enfrentam-os cotidianamente e da necessidade de resistir. Na sequência, expus a proposta das atividades a serem desenvolvidas para sistematização da intervenção pedagógica. Com esse intuito, foi apresentado uma canção “*Educação do Campo*” de Gilvan Santos, que afirma “*dessa história nós somos os sujeitos*”. A canção foi utilizada como recurso disparador para a

conversação e oportunizou a colaboradora Rafaela realizar a seguinte consideração: “*Não tinha essa compreensão sobre a educação do campo, em que a gente é visto como ser histórico*”. Evanilda complementou: “*Também não*”.

Essa percepção é consequência de uma relação de poder estabelecida por práticas colonialistas que nos coloca os sujeitos negros camponeses no lugar de inferior e de subordinado e do colonizador/dominador como superior. Por isso, muitas vezes, não se percebem como detentores do saber, considerando o saber/fazer como algo inferiorizado e não se reconhecem como sujeitos históricos. Neste sentido, é necessário

[...] combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART, 2002, p. 23, grifo da autora).

É com esse entendimento que reafirmo a importância da elaboração de uma intervenção pedagógica no Projeto EcoAfro para o Ceafen que possa contribuir no processo de emancipação dos estudantes do campo, considerando os diversos saberes identitários oriundos das comunidades camponesas. Portanto, a Educação do Campo, em sua dimensão humanizadora, está vinculada diretamente à vida no campo e ocorre na relação estabelecida com os povos tradicionais em um constante processo de luta identitária emancipatória. Nessa direção, Cardart, (2011, p. 149) afirma que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações.

Figura 65 - Discussão sobre os Saberes Identitários Políticos



Fonte: Savana fotografia (2023)⁴⁹.

⁴⁹ Da direita para esquerda: as colaboradoras Mirelle Santana Santos, Anailma Nascimento dos Santos, Evanilda Silva Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa, Geisiele Vieira Santana e Gyselly de Jesus.

Após reflexões sobre o conceito de Educação do Campo, abordei sobre minha experiência na Secretaria Municipal de Educação, explicitando que, há 20 (vinte) anos, a visão que se tinha das escolas do campo era uma concepção urbanocêntrica de educação. Não havia um planejamento voltado para atender as especificidades e diversidade dos(as) estudantes camponeses(as) e os conteúdos abordados eram completamente descontextualizados de suas realidades. Tinha-se uma visão estereotipada acerca desses sujeitos e das escolas localizadas nos espaços rurais para onde se destinavam recursos materiais e pedagógicos usados, desatualizados, que não serviam para as escolas da cidade (carteiras, mesas, livros, material para cozinha e outros). Ou seja, era uma Educação Rural que atendia a grupos populacionais que viviam no meio rural, mas sem as condições estruturais para a oferta de um ensino de qualidade. Assim, a educação ofertada a essas populações igualava-se à modalidade da que era oferecida às populações residentes no meio urbano - sem as condições estruturais, mas não considerava o protagonismo das populações do campo (CALDART, 2012).

Ademais, a maioria dos(as) professores(as) que saíam da cidade para lecionar nas escolas rurais não iam muito satisfeitos, porque tinham que ficar a semana inteira na região, muitas vezes não havia um espaço adequado para acomodar o(a) professor(a), outros não se identificavam com o jeito de ser camponês e ainda tinham os que iam por perseguição política. O professor que lecionava na cidade e se manifestasse politicamente contra quem estava no poder era transferido para as regiões mais distantes do município.

Para Caldart, Cerioli e Fernandes (2011),

[...] muitos professores/professoras do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas, tornam-se então provocadores de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo. E urgente romper com essa cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadores! Educadoras do campo (p. 58-59, grifo dos autores).

Mas o contato com os(as) discentes do Ceafen, predominantemente camponês(as) e negros(as), oportunizou ressignificar minha concepção sobre a Educação do Campo e sobretudo, com relação aos sujeitos camponeses, dada a sua rica diversidade de valores, cultura, identidades, formas de produzir, de ser, pensar, de ver o mundo, de ver-se (ARROYO, 2012). Essa concepção foi ampliada com minha inserção no curso de Pós-Graduação em Educação do Campo no Mestrado Profissional em Educação do Campo, uma vez que as leituras, estudos e

discussões possibilitaram compreender o significado que a Educação do Campo imprime ao campo enquanto espaço rico de saberes e de vida, compreendendo que o ato de educar acontece nas relações que os atores estabelecem em seus territórios por meio da participação nas organizações sociais.

E para compreender como ocorreu o processo educacional nas escolas do campo, realizei a seguinte provocação: Como era o ensino nas escolas do campo em que vocês cursaram as séries iniciais do ensino fundamental? Tem alguma coisa a ver com o que eu apresentei?

Figura 66 - Estruturação da resposta



Fonte: Savana fotografia (2023)⁵⁰.

As narrativas apresentadas foram:

Eu sempre considerei o ensino de lá muito fraco. A professora ensinava como antigamente, só que o tempo vai mudando. Quando viemos estudar no Colégio Municipal Julival Rebouças uma grande parcela dos meus colegas tiveram muitas dificuldades. Depois que a professora se aposentou vimos que o ensino mudou, a forma de leitura, a forma de explicar os conteúdos (ANAILMA, Quinto encontro, 2023).

⁵⁰ Da direita para esquerda: as colaboradoras Mirelle Santana Santos, Evanilda Silva Santos, Kailane dos Santos Santa Rosa e Geisiele Vieira Santana.

Figura 67 - Conversação sobre a provocação



Fonte: Savana Fotografia (2023)⁵¹.

A fala da colaboradora evidencia um dos problemas enfrentados pelos(as) estudantes camponeses (as) está relacionado à formação do(a) professor(a) que afetava o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, pois era muito comum nas escolas rurais a contratação de “professores leigos⁵²”, - aqui entendidos como profissionais que não são portadores de diplomação em licenciatura -, para ministrar aulas nas escolas do campo. Atualmente, em nosso Município, os professores são licenciados, mas não tem formação em Educação do Campo, mesmo com as políticas públicas implementadas para esse fim como: expansão das licenciaturas em educação do campo oferecidas por instituições federais de ensino; Plano Nacional de Formação de Professores(PARFOR) referente às ações governamentais colocadas à disposição dos Municípios, Estados e do Distrito Federal para o planejamento de suas políticas de educação; metas e estratégias do PNE para a educação do campo; e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que compreende um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo.

Desta forma, faz-se necessário buscar estratégias de formação de professores para que se identifiquem enquanto educadores do campo e implementem propostas pedagógicas que estejam em consonância com a cultura dos estudantes camponeses, contribuindo para o

⁵¹ Da direita para esquerda: as colaboradoras Mirelle Santana Santos, Anailma Nascimento dos Santos e Evanilda Silva Santos.

⁵² São profissionais criada pelo art. 77 da Lei nº 5.692, de 1971, para lidar com a carência de professores legalmente habilitados na forma do seu art. 30, e correspondem àqueles que não possuíam a habilitação legal necessária para lecionar em determinada série.

estabelecimento de uma educação libertadora e problematizadora, - ao contrário daquela que é da dominação (FREIRE, 2021, p. 98) -, tencionando estudos de temas voltados para Educação das Relações Étnico-Raciais, visto que a maioria desses sujeitos do campo são negros. Desta forma, a Educação do Campo poderá, segundo Molina e Freitas, atender ao desafio de se conceber e desenvolver a

formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar o projeto de educação integrado ao projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA & FREITAS, 2011, p. 24).

Outra narrativa apresentada a essa provocação foi realizada por Rafaela:

A professora era muito ignorante com a gente. Quando tínhamos alguma dificuldade, e perguntava pra ela, ela dizia “*ah, mas eu acabei de explicar isso e vocês não prestaram atenção*”. As condições da escola não eram boas mas tinha muito estudantes. Era uma professora para ensinar todas as séries juntas em um único turno. Ela sempre colocava o que tinha mais habilidade para ajudar os menores. (RAFAELA, V encontro, 2023).

Tassyla, acrescentou: “*era um ensino que não valorizava muito os saberes do campo*”. *Os professores não moravam aqui, por isso não tinham uma relação de pertencimento*”. Esse processo de transformação de mundo e autoafirmação humana citada pelos autores acima é extremamente desafiador para um educador que não tem a formação, principalmente ao se deparar por situações citadas por Rafaela “*escolas em más condições, turmas multisseriadas*”. Há escolas que não oferecem as condições necessárias para o fazer pedagógico (biblioteca, computador, TV, saneamento básico, eletricidade, jogos e outros), não possuem um currículo específico para salas/turmas/classe multisseriadas, além das turmas serem constituídas por estudantes de diferentes idades, o que muitas vezes exige trabalhar com diferentes conteúdos, exigindo a elaboração de vários planejamentos para uma mesma turma, sem contar que muitos(as) educadores(as) não têm uma relação de pertencimento com a comunidade nem conhecimentos sobre seus saberes, como afirma Tassyla.

É importante ressaltar que a organização de turmas multisseriadas ocorre muitas vezes devido ao número de estudantes insuficiente para constituir uma turma única, ao número de estudantes matriculados. No entanto, nas escolas que apresentam um currículo específico, material didático e professores com a devida formação, as turmas multisseriadas oferecem possibilidades de ensino e aprendizagem, por favorecer a troca de informações entre os(as) estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Nessa mesma direção, Arroyo (2010) afirma

A necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. A enturmação possibilita organizar o trabalho em sala de aula por grupos, ciclos ou fases de formação, permitindo que o educador potencialize o ato da leitura e a escrita, além de socializar, os conhecimentos, os saberes, que os discentes trazem das especificidades de suas experiências, trabalhando o tempo, o espaço, a produção, os rituais, os valores, a cultura, sendo está a verdadeira função da escola (ARROYO, 2010, p. 10-19).

Após apresentação do campo de possibilidades que as turmas multisseriadas propiciam, principalmente no que diz respeito à troca de informações entre os(as) estudantes e a construção coletiva do conhecimento, Anailma relatou:

Embora estude na cidade, em turma em que todos os estudantes são de mesma série, mesma faixa etária, a maioria é campestre; a escola tem material didático disponível, recursos tecnológicos (TV, chromebooks, notebook) e professor com formação na área. Mesmo assim, eu não consigo entender o assunto que ele explica. Mas, quando o colega se dispõe a me explicar eu entendo o conteúdo, não sei o que acontece. E isso não ocorre só comigo (ANAILMA, quinto encontro, 2023).

Durante a conversação, outras colaboradoras se posicionaram: *“Aprendo mais porque fico mais tranquila para expor o que não sei”*; *“A forma como o colega fala facilita a compreensão do assunto”*; *“Eu só consigo passar nas avaliações porque minha colega estudou comigo”*. Essas falas nos remetem à discussão feita por Arroyo (2010), salientando que se deve ir além de análises comparativas entre escola da cidade versus escola rural, entre escola seriada versus multisseriada e avançarmos no:

Entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender. Levou e leva a deixar de fora a riqueza e complexidade que é inerente à produção do conhecimento. [...] leva a avaliar, aprovar e, principalmente, reprovar milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de aprendizagem nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares (ARROYO, 2010, p. 10).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de se extrapolar os limites da sala de aula. Sobre isso, destaca-se o seguinte relato da colaboradora Kailane sobre as atividades realizadas por sua professora:

Eu gostava muito do ensino da minha escola, porque minha professora não se limitava. A mãe dela era bem velhinha e ensinava a fazer panela de barro e era muito legal. Ela nos levava para conhecer a cachoeira e explicava a importância de preservá-la. Colocava a gente para apresentar trabalhos e levava para visitar a comunidade pra falar sobre a dengue. Procurava sempre formas diferentes de ensinar e queria ver a

gente se formando. A turma era única com estudantes de várias séries e idades (KAILANE, Quinto encontro, 2023).

A fala da colaboradora destaca a concepção de que a educação não se dá num único lugar, nem tampouco se restringe a um único modo de organização. Os discentes aprendem com os mais velhos em diferentes espaços, com outras crianças em momentos de interação - conhecendo a cachoeira, visitando a comunidade - por possibilitar uma visão mais ampla da realidade. Desse modo, os convívios respeitando os tempos humanos “[...] vai além da lógica seriada ou multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários” (ARROYO, 2010, p. 12 - 13).

Durante a conversação, explanei que o Ceafen apresenta características que, mesmo estando situado na área urbana, lhe possibilitam ser uma escola do campo por ser constituída majoritariamente por estudantes oriundos(as), do campo e negros(as), conforme determina o Decreto nº 7.352/2010: é considerada “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

Diante do exposto fiz a seguinte provocação: Você se sente integrada e representada no Ceafen enquanto sujeito negro do campo?

Anailma, uma das colaboradoras desta pesquisa, narrou: “*Me sinto integrada e representada ao Ceafen por causa do projeto EcoAfro que é um projeto que trata das relações étnico- raciais, e de mim enquanto mulher negra. Mas, infelizmente, não há propostas nem discussões que me inclua enquanto jovem do campo*”.

Em concordância Kailane salientou

“Não muito. Me sinto integrada pelo Projeto EcoAfro porque traz discussões importantes para mim enquanto jovem negra. O Colégio parece não se importar muito com quem somos e de nossas dificuldades. Somente agora teve uma ação com a intenção de atender uma das nossas demandas que é o café da manhã, ainda assim, não me sinto representada” (KAILANE, quinto encontro, 2023)

Infelizmente, a escola brasileira ainda carrega a herança de nosso passado colonial que infundiu a cultura e o conhecimento dos povos dominantes e o apagamento dos saberes dos povos tradicionais. Nessa perspectiva, percebe-se, pelas falas das colaboradoras que a instituição escolar não consegue ter um olhar mais sensível para o atendimento da maioria dos(as) estudantes em suas especificidades, contribuindo para o sentimento de não

pertencimento nessas instituições. Dessa forma, a escola além de não propiciar o acolhimento dos(as) estudantes camponeses(as) por não dialogar com sua experiência e realidade, pode levá-los ao fracasso e à exclusão dentro da própria escola.

Nesse caso, é importante estruturar ações no sentido de alterar o jeito de atuar da escola como um todo, cultivar uma disposição e uma sensibilidade que permita a escola acolher esses sujeitos para que possam sair das inexistências a que foram condenados e trazer para o confronto político suas existências como afirma Arroyo (2021). Ao considerar que esses sujeitos são detentores de uma diversidade de saberes, Fanon (2022), recomenda que a circulação desses saberes deve se dar da base para a cúpula e da cúpula para a base, pois o engajamento deve envolver homens e mulheres com o intuito de emancipar as consciências dos oprimidos. Nessa direção, Nilma Gomes (2022, p. 58), nos adverte que “sem amor e afeto não há mudança de valores que nos levem a emancipação”. Desta forma, a autora salienta que é preciso agir com justiça, respeito, compromisso, honestidade, partilha e amor.

Ao responder a provocação, Tassyla verbalizou: “*Não. A maioria dos estudantes negros é do campo, passamos por muitas dificuldades e a escola muitas vezes não reconhece isso*”. E, Gyselly complementou: “*Não, pra mim o Ceafen deveria elaborar projetos que possibilitasse entender como é a vida de um jovem negro do campo*”. Ao analisar as falas das colaboradoras, percebe-se que problematizar essa realidade e desmascarar os mecanismos da exclusão só é possível através de metas e ações propostas numa intervenção pedagógica na escola de maneira geral. Nesse sentido, Freire (1987) afirma que todo projeto precisa nascer de problematizações fecundas como o chão onde semeamos a semente que nos alimenta, ter eficiência, comungar de princípios e ser coerente com o sujeito e a realidade. Caldart (2011), alinha-se a esse pensamento afirmando que a escola do campo deve ser pensada a partir do projeto educativo vinculado aos sujeitos camponeses, combinando estudo com trabalho, cultura, organização coletiva, com postura de transformar o mundo[...].

Foi nessa direção que se realizou a seguinte provocação: “Há alguma barreira que dificulta sua interação ao Ceafen?” As respostas foram dadas em formas de desabafos:

“Sim. A gestão, coordenação, professores e funcionários não sabem o que a gente passa. Acordamos cedo, tem vezes que está chovendo. Essa semana o ônibus ficou pegando na ladeira e a gente teve que andar um bocado pra pegar outro ônibus. E quando a gente fala no Ceafen: “*Ah não, falta porque quer*”. E não vê a dificuldade que a gente tá passando para chegar no colégio.” (GEISIELE, Quinto encontro, 2023).

“Teve um dia que estava marcada a avaliação de física e faltaram alguns estudantes. Na minha região passam dois ônibus. Um deles quebrou e não deu para trazer todos os estudantes do Fojo que é a região que tem maior quantidade. Por isso, alguns estudantes faltou a avaliação e justificou a ausência. O professor disse que só faria 2ª

chamada com apresentação do atestado médico. Acho que ele não poderia adotar essa postura porque sabe que moramos na roça e que é comum o transporte apresentar algum defeito. O que mais gerou estranhamento é o fato do professor morar na roça. E ele sabe que quando chove tudo pode acontecer, principalmente defeito no transporte.” (ANAILMA, Quinto encontro, 2023).

As falas das colaboradoras nos revelam que a escola ainda não está preparada para todos e isso remete à importância de traçar e afirmar caminhos a serem percorridos pelo Ceafen que estejam alinhados com a identidade de uma Escola do Campo que, segundo Molina e Sá (2012, p. 325), se proponha a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo de constituição histórica do movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. Desta forma, a conquista do direito à educação escolar reclamado pelos Movimentos Sociais a partir da sua afirmação enquanto sujeitos, reivindica reconfigurações da escola a partir de suas identidades. O processo de concepção dessa escola exige muito mais dos educadores, coordenadores, funcionários, gestores e políticas oficiais. Implica perceber e compreender que é necessária a formação humana nessa complexidade em que se dá a Escola do Campo, que por sua vez, não se desloca do debate racial, como é o caso das escolas do campo localizadas no Recôncavo Baiano, por exemplo.

Dando prosseguimento a provocação, Gyselly pontuou: *“Eu estava fazendo reforço no turno vespertino e até desisti pela forma como os estudantes olhavam para a gente. Era muito estranho. É como eles fossem superiores, e nós um monte de nada”*. Anailma prosseguiu: *“A gente percebe uns olhares que nos dizem que aquele lugar não é nosso”*. Tassyla acrescentou: *“Dois meninos que estudavam no vespertino, que também moram na roça, pediram transferência para o turno da manhã porque eles disseram que só tem um povo metido, um clima tenso e uma galera que acha superior”*. É imprescindível que o Ceafen desperte para o entendimento que as desigualdades sociais, econômicas, regionais e raciais precisam ser superadas. É nessa perspectiva que Paulo Freire propõe a sua *Pedagogia do Oprimido*, e um dos tensionamentos trazidos pelo autor à instituição escolar diz respeito justamente à forma de olhar os educandos. Nesse sentido Freire (2021) revela:

não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2021, p. 55).

Anailma acrescentou: *“Eles acham que, pelo fato de estudar pela tarde, são ricos. Acham que são os reis. Uma vez eu estava na fila mais Kailane aí uma menina foi e disse: ‘Esse*

povo roceiro da manhã tá fazendo o que aqui pegando o lanche? ' Ai, nos retiramos da fila sem o lanche". É nesse sentido que Arroyo (2014), salienta que as formas inferiorizantes e subalternas de pensar e tratar os(as) camponeses(as), sobretudo negros(as) em nossa história, são respostas com conotações específicas porque são diferentes. No entanto, o Ceafen não pode naturalizar a forma como os(as) estudantes, sobretudo negros(as) e camponeses(as), são subalternizados(as). Mesmo porque os sujeitos que cotidianamente passam por esse tipo de opressão levarão tempo para curar o que foi ferido por dentro.

Neste sentido, Nilma Gomes (2022), afirma que “o enfrentamento ao processo histórico de desumanização de pessoas negras consiste numa luta, que nos exige revisitar traumas históricos e, justamente por isso, exige de nós amor”. Nesse processo, a Educação possibilitará reflexões e elucidações que precisam ser democráticas, progressistas e emancipadoras. A Educação precisa ser engajada, humana e que desperte uma consciência crítica e comprometida contra todas as formas de injustiças sociais, além de ser “revolucionária e profundamente anticolonial” (hooks, 2017, p. 11). Desta forma, é possível articular práticas que auxiliem a pensarmos uma educação transformadora e que não compactue com preconceitos, mas que sobretudo esteja comprometida com a diversidade.

No que se refere à definição do Ceafen, que mesmo estando situado na área urbana, apresenta características que lhe definem enquanto escola do campo, por ser constituída majoritariamente por estudantes oriundos do campo e negros(as), conforme determina o Decreto nº 7.352/2010, realizei a seguinte provocação: Você sabia que, de acordo com o decreto nº 7.352/2010, o Ceafen é considerado uma escola do campo? Todas colaboradoras confessaram desconhecer essa informação. Esse dado revela porque os estudantes não se reconhecem, nem se sentem representados enquanto estudantes camponeses(as) pelo Ceafen. Estão desinformados até mesmo com relação do perfil da instituição na qual estão inseridos(as). Percebe-se que há um processo seletivo no reconhecer as diferenças. Há intenções políticas de reconhecer uns coletivos e não outros, umas lutas e não outras (ARROYO, 2014, p. 140).

Ao seguir com as provocações, foi perguntado: quais mudanças pedagógicas poderiam ser adotadas pela escola que atendessem às especificidades dos jovens negros do campo?

A colaboradora Anailma narrou:

“Deveria ter mais um olhar de cuidado. Acontece situações que o professor desconsidera o contexto que nós vivemos e até para fazer uma avaliação de segunda

chamada exige atestado médico. Só que o transporte apresenta problemas e no período chuvoso é difícil chegar até a escola” (ANAILMA, quinto encontro, 2023).

Verifica-se que o projeto político-pedagógico da instituição escolar está permeado por princípios que distanciam-se do contexto social em que vive os estudantes camponeses. E com isso tem contribuído para perpetuação de práticas segregadoras e inferiorizantes. Sendo a terra, o trabalho e as relações de produção da vida imprescindíveis na formação dos sujeitos sociais, cada território vivenciado por esses sujeitos produz uma diversidade de saberes e formas diferentes de pensar o mundo que exigem a implementação de práticas pedagógicas diversas que atendam às especificidades dos diferentes sujeitos. Desta forma, Arroyo (2014, p.125), salienta que as teorias pedagógicas e didáticas somadas às políticas curriculares, avaliativas e de gestão são obrigadas a repensar de forma radical suas representações de povo, seja nas escolas, na educação popular ou na formulação/avaliação de políticas. Neste sentido, urge a reformulação dos princípios e ações que regem o Projeto Político Pedagógico de maneira que possa implementar objetivos, metas, propostas de ações concretas que contemplem os sujeitos negros camponeses.

Na sequência Evanilda pontuou: “*Deveria desenvolver projetos e trabalhos baseados nos saberes do campo*”. Mirelle salientou que seria importante realizar “*seminários que tratem sobre a relação dos seres humanos com a natureza com base nos saberes dos ancestrais*”. A escola dentro da lógica colonialista, muitas vezes, não desenvolve suas práticas considerando os saberes ancestrais - uma das especificidades da Educação do Campo – a *pedagogia da terra* - revelando a brutalidade da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos. Mas esse processo de deslegitimação de “outros” saberes, para além do colonizador, feito pela escola, sofreu resistência dos movimentos sociais que lutam por um outro projeto de campo, de cidade, de sociedade. (Arroyo, 2014). E nós somos capazes de traçar outras rotas, reeditando as nossas trajetórias a partir de nossas matrizes, contracolonizando como afirma Antônio Bispo (2023), por meio de práticas contrárias ao colonialismo e em defesa dos territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida.

Geisiele comentou: “*Deveria inserir professores do campo e trazer mais alimentos produzidos na roça para servir no café e lanche*.” Já Gyselly pontuou: “*Mais professores do campo para ensinar no Ceafen porque por ter mais conhecimentos de como é a vida no campo*.” Nota-se que as colaboradoras percebem a importância de educadores(as) que conheçam a diversidade de saberes do campo, valorizam a riqueza desses saberes e os contemplem em suas práticas pedagógicas contribuindo no processo de emancipação dos sujeitos camponeses. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, revelou a violência de

uma educação bancária ao abordar que a educação como prática da liberdade -, ao contrário daquela que é prática da dominação -, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens (Freire, 2021, p. 98).

No entanto, a inserção dos profissionais na unidade escolar que tenham uma compreensão da diversidade desses saberes não é uma função delegada às escolas públicas estaduais. No que diz respeito a aquisição dos produtos do campo para a merenda e lanche escolar é importante porque valoriza a produção dos pequenos produtores da agricultura familiar e das Associações de Moradores que produzem uma variedade de doces, salgados, frutas, verduras e outros. Neste sentido, vale ressaltar a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que oferta alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional para estudantes de todas as etapas da educação básica pública e da Lei nº 11.947, de 16/6/2009, ao determinar 30% do valor repassado pelo PNAE deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

Ademais, Kailane narrou: “[...] *falar mais sobre nossas dificuldades de ser negro e do campo com o intuito de valorizar nossas vivências e história*”. Constata-se um avanço da consciência pela recuperação da dignidade roubada. A história do negro camponês no Brasil está permeada por um conjunto de negações no campo: das subjetividades e das identidades, dos direitos sociais, humanos e culturais. Isso se dá mesmo com a instituição da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Neste sentido, Gomes, Silva e Aragão (2015), sugerem que “[...] devemos nutrir ações que promovam a educação do/no campo, a partir, também, de um olhar direcionado às questões étnico-raciais promovendo, de fato, uma educação de qualidade social”.

Os espaços educacionais não são constituídos exclusivamente pelos conhecimentos do currículo escolar formal, neles se encontram presentes também saberes, valores, práticas e tradições relacionados à cultura de um povo ou comunidades e que são transmitidos de geração para geração.

Com o intuito de mapear os saberes identitários emancipatórios produzidos pelos povos tradicionais a serem incorporados ao Projeto EcoAfro por meio de uma intervenção pedagógica, foi realizada a seguinte provocação: o EcoAfro desenvolve atividades que discute

as relações étnico-raciais? Quais saberes do campo podem ser inseridos no projeto para melhor atender aos(as) estudantes negros(as) do campo?

As narrativas apresentadas a essas provocações foram: Anailma - “*Ampliar discussões sobre nossos ancestrais*”; Geisiele - “*Discussões sobre o uso de plantas medicinais*”; Gyselly - “*Desenvolver atividades analisando como é a vida de um jovem negro do campo e como é a vida de um jovem negro da cidade*”; Kailane - “*Discutir sobre a importância das mulheres rezadeiras*”; Mirelle - “*Apresentar relatos sobre os conhecimentos da população campesina e discussões sobre as dificuldades e potencialidades da região*”; Raíssa - “*Pesquisar e estudar os aspectos culturais do campo*”; Rafaela - “*Realizar projetos relacionados a educação financeira com os jovens campesinos*” Tassyla - “*Estudos sobre os saberes sobre a terra e as dificuldades enfrentadas pelos jovens negros que moram no campo*”.

De acordo com as sugestões apresentadas, verifica-se que os saberes identitários emancipatórios apresentados foram os *saberes ancestrais*, constituídos por um conjunto de conhecimentos, valores, práticas e tradições que se encontram na memória coletiva dos povos tradicionais, transmitidos de geração em geração, através da oralidade, da corporeidade, da vivência e diferentes registros. A busca pela compreensão que os sujeitos tradicionais são compartilhantes, produtores de saberes e culturas possibilita o enfrentamento ao projeto de colonialidade que tem contribuído para apagar, silenciar e marginalizar esses saberes que além de serem transmissores de afeto, tornaram-se historicamente, instrumentos de luta e resistência. Nessa perspectiva, Ailton Krenak (2019, p. 43), salienta que é necessário defender a manutenção de vínculos profundos com a memória ancestral como referências que dão sustentação a uma identidade.

Os *saberes da terra* são fundamentais para Educação do Campo por compreender a relação do ser humano com a terra, palco da produção de inúmeros acontecimentos humanizadores e conflitantes por ser produtora de saberes. Para Arroyo (2012b, p. 558), a Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora. Os *saberes da diversidade* que são produzidos nas diversas formas-, a partir de como os seres humanos se fazem-, fazem a história e são reconhecidos como sujeitos que se humanizam no fazer da história. Nesse sentido, Arroyo (2012a, p. 232) afirma:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos

diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

Dessa forma, os saberes da diversidade estão ancorados de forma subjetiva na relação de pertencimento que as comunidades tradicionais exercem sobre os espaços que ocupam: a territorialidade que se configura como as formas de uso e apropriação do território. Já os *saberes políticos* são verificados nas formas de organização dos povos tradicionais que, por meio do associativismo, passa a ter visibilidade, expressão social, política, ambiental e econômica. Essa forma organizacional produz saberes ao envolver a população camponesa nos processos participativos, da solidariedade e da cooperação, necessários ao alcance dos objetivos comuns, como forma de consolidar e dar efetividade a políticas públicas, ao despertar o espírito da coletividade.

Após mapeamento dos saberes emancipatórios elucidados pelas colaboradoras, houve o encerramento dos encontros, com o combinado que os encontros se encerrarão após a última reunião para aprofundamento das questões. Logo após, expressei minha gratidão pelos compartilhamentos, entrega e por contribuições na elaboração de uma intervenção pedagógica que poderá fortalecer outros jovens negros camponeses na tomada de consciência pela luta de direitos. Foram vivenciados momentos incríveis durante os encontros que favoreceram o fortalecimento de laços afroafetivos⁵³. Na oportunidade, Anailma realizou pronunciamento em nome da turma:

Agradeço em nome da turma, Carmem, pelo aprendizado. Muito obrigada pelo cuidado que teve com nós todas. A gente ver carinho em todo que foi proporcionado nesses encontros. Eu, particularmente, sou mais grata ainda. Acho que vocês souberam que passei por momentos difíceis nesses últimos dias e Carmem me deu um apoio que foi grandioso para que eu pudesse me levantar. Esses encontros nos fizeram muito bem e contribuíram para nosso crescimento enquanto jovens negras camponesas. Esperamos que o resultado dessa pesquisa contribua para o empoderamento de outros jovens negros do campo. Muito obrigada, Carmem! (ANAILMA, Quinto encontro, 2023).

⁵³ O conceito de “afroafeto” surge a partir dos afetos negados, conforme trabalho na dissertação de mestrado *Redes afro-indígenaafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas de pós-graduação e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás*, da pesquisadora Marta Quintiliano (2019). A autora afirma: “O afroafeto é a aceitação e disposição à solidariedade emotiva, uma aproximação pelo amadurecimento político e o reconhecimento que as variadas e históricas formas de opressão foram enfrentadas historicamente por uma rede de resistência que se fortalecia e se fortalece, sobretudo pelo afeto, acolhimento, cuidado e respeito. Trata-se do vínculo identitário que abraça a ancestralidade, a fraternidade e a empatia entre negras, indígenas e quilombolas” (QUINTILIANO, 2019, p. 86).

Figura 68 - Encerramento dos encontros

Fonte: Savana Fotografia (2023)⁵⁴.

Figura 69 - Encerramento dos encontros

Fonte: Savana Fotografia (2023).

Após a fala de Anailma, agradei mais uma vez ao grupo e em seguida fomos para o lanche e registro por meio de fotos. Sinto-me desafiada a mergulhar no processo de elaboração da intervenção pedagógica, confiante que não constituirá apenas um produto para atender às exigências do curso, mas será emancipador, servindo como instrumento político de afirmação dos sujeitos negros camponeses.

Nesse sentido, Paulo Freire em seus escritos sobre a pedagogia do oprimido revela que

[...] não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2021, p. 57).

⁵⁴ Da direita para esquerda: Adrielson Santana, Rafaela Almeida de Jesus, Anailma Nascimento dos Santos, Evanilda Silva Santos, Geisiele Vieira Santana, Carmem Lúcia dos Santos Lima pesquisadora, Mirelle Santana Santos, Tassyla Santos, Gyselly de Jesus, Kailane dos Santos Santa Rosa e Lis de Paula Lima.

Portanto, cabe-me esforços e dedicação para elaboração de uma intervenção pedagógica, interseccionando os Saberes Identitários Emancipatórios da Educação para relações Étnico-Raciais com os Saberes Identitários Emancipatórios da Educação do Campo, sinalizados pelas estudantes negras camponesas no decorrer dessa pesquisa, de maneira que possa alargar as ações do Projeto EcoAfro e assim começar a ecoar mudanças afirmativas com relação aos sujeitos negros camponeses ocultados historicamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos na etapa de conclusão de um processo de estudo, pesquisa e escrita do que é apenas o começo. Por meio da escrita dessa dissertação, busquei apresentar uma discussão sobre a importância de buscar a intersecção dos Saberes Emancipatórios da Educação do Campo e a Educação para Relações Étnico-Raciais que possibilitasse a produção de uma intervenção pedagógica com o intuito de contribuir no processo de emancipação dos sujeitos negros camponeses numa perspectiva contracolonizadora.

Todo o processo desta pesquisa teve início quando me questionei de que modo o Projeto EcoAfro pode mobilizar saberes identitários emancipatórios na intersecção entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo. Diante desse problema, estabeleci como objetivo geral analisar os saberes identitários emancipatórios agenciados no contexto do Projeto EcoAfro e seus desdobramentos na intersecção entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação do Campo; e para alcançá-lo empreendi os seguintes objetivos específicos: mapear saberes identitários emancipatórios nas diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo; identificar saberes identitários emancipatórios em narrativas de jovens negros do campo, no âmbito do Projeto EcoAfro; e elaborar uma intervenção pedagógica pautada nos saberes identitários emancipatórios na intersecção das relações étnico-raciais e da Educação do Campo.

Identifiquei pelas narrativas das colaboradoras a necessidade de tencionar no Projeto EcoAfro os saberes identitários emancipatórios da Educação do Campo, visto que esses saberes não são incorporados aos conhecimentos produzidos pela escola. Se a escola desconsidera esses saberes, os estudantes que residem no campo vivenciam situações que podem desencadear em um processo de subalternização, ou seja, na marginalização ou exclusão de oportunidades educacionais. Principalmente ao considerarmos que esses sujeitos já enfrentam desafios como dificuldade de acesso; as intempéries que influenciam na rotina camponesa, além de enfrentarem o racismo, o preconceito e estereótipos que podem afetar sua autoestima e desempenho acadêmico.

Diante do resultado da pesquisa, foi elaborada uma Intervenção Pedagógica Afrocampesina com o objetivo de interseccionar os saberes identitários emancipatórios da Educação do Campo com os saberes identitários da Educação para Relações étnico-Raciais, com o intuito de preencher as lacunas do Projeto EcoAfro. A Intervenção está estruturada em Sequências Didáticas distribuídas nos 03 eixos – Escrivências I: Memórias, Estética e Diversidades Afrocampesinas, Escrivências II: Identidade, Ancestralidade e Territórios

Afrocampesinos e Escrevivências III: Memórias, e Lutas dos Movimentos Sociais Afrocampesinos – articulados com as competências e habilidades da BNCC, considerando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, conforme Pedagogia da Alternância.

A primeira contribuição que a intervenção Afrocampesina propicia é favorecer estudos e implementações de ações no Projeto EcoAfro relacionadas às vivências e experiências dos(as) estudantes campesinos(as) para atender às suas especificidades. A segunda contribuição dessa intervenção pedagógica é possibilitar aos sujeitos negros do campo perceberem suas presenças de forma afirmativa, carregando as positivities de sua condição como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos diversos, de culturas, de valores, contrapondo-se as práticas educativas que dominam e oprimem, desestabilizando práticas que produzem às invisibilidades e a subalternidade desses sujeitos.

A terceira contribuição dessa intervenção é no sentido de possibilitar aos estudantes negros(as) campesinos(as) estudos e discussões que oportunizem o reconhecimento da luta dos movimentos sociais pela implementação de ações afirmativas que contribuam para inclusão, emancipação e humanização dos sujeitos. Além de possibilitar o processo de reconhecimento de nossa verdadeira história, elucidando experiências sociais e políticas de resistência por meio de ações possibilidades de outras formas de ver e pensar esses sujeitos históricos.

Além das contribuições, esta pesquisa resultou na elaboração de uma Intervenção Pedagógica junto ao Projeto EcoAfro apresentando contribuições práticas. A primeira delas é a sua aplicação no Ceafen enquanto proposta de ensino pensada para atender aos sujeitos negros campesinos. O EcoAfro é operacionalizado na unidade escolar para atender a uma especificidade do ser negro. Mas, a maioria dos estudantes, além de ser negro, é campestre, e o Ceafen terá a oportunidade de atender a essa outra especificidade, uma vez que é considerada uma escola do campo de acordo com o Decreto nº 7.352/2010.

Outra contribuição prática dessa intervenção é a sua aplicabilidade em outros estabelecimentos de ensino localizados em espaços urbanos que atendem estudantes campesinos, como é o caso da rede municipal de ensino que tem duas escolas de ensino fundamental II, que atendem no turno matutino, preferencialmente, estudantes oriundos do campo. Como em um turno é insuficiente, no turno vespertino também atende estudantes campesinos(as).

Uma vez conscientes de sua condição enquanto sujeitos históricos, políticos, de conhecimentos, de cultura e de suas identidades coletivas, os estudantes negros campesinos poderão se organizar por meio de colegiados ou agremiações para lutar contra o preconceito, o

racismo e de melhorias com relação ao transporte, estrada e outras. Essa pode ser também uma contribuição prática da intervenção pedagógica Afrocampesina.

A Intervenção pedagógica aqui proposta visa atender às especificidades dos(as) estudantes negros(os) campesinos(as) ao interseccionar os saberes identitários emancipatórios da Educação para relações étnico-raciais com os saberes identitários da Educação do Campo. Por fim, acredita-se que este trabalho de pesquisa tenha colaborado para pensar questões que atravessam os marcadores de raça gênero e educação do campo, reafirmando a importância de pesquisas que acionem a interseccionalidade. Ao seu modo, esta investigação também suscita aberturas para futuros trabalhos de pesquisa, sem desconsiderar os desafios práticos relacionados a implementação da proposta Afrocampesina.



Produto
INTERVENÇÃO AFROCAMPESINA:
possibilidades para o trabalho pedagógico.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-132.

ARROYO, M. G. Diversidade. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a. p. 231-238.

ARROYO, M. G. Pedagogia do oprimido. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012b. p. 555-571.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Miguel G. Arroyo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX**. Annablume, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Processo 23001000329/2001-55**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1934.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27842, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, ano 139, n. 67, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CERIOLI, E. J. K. P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Por uma educação básica no campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-30. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4).

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. (org.). **Por uma educação básica no campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUES, Renata; CANÇADO, Wellington [Org]. **Terra - Antologia Afro-Indígena**. Ubu Editora; 1ª edição, 2023.

CHRISTOFFOLI, P. I. Cooperação agrícola. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 159-165.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS NA AGRICULTURA FAMILIAR DO BRASIL (Brasil). Campanha fechar escolas é crime. **Contraf Brasil**, Brasília, DF, 21 nov. 2011. Disponível em: <https://contrafbrasil.org.br/noticias/campanha-fechar-escolas-e-crime-6fb5/#:~:text=Num%20pa%C3%ADs%20de%20milhares%20de,%C3%A9,%20sim,%20um%20crime>. Acesso em: 4 set. 2022.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

EMENCHE, M. L. R.; SIPPEL, J. A escrivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>. Acesso 4 dez. 2022>.

EVARISTO, C. Eco e memória: *Vozes Mulheres*. **Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 17-A, p. 113-122, 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.;

MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 133-147.

FERRAZ, S. F. S. Comportamentos de Bullying: Estudo numa Escola Técnico-profissional. 2008. 65f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Forense) - Instituto Nacional de Medicina Legal – Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Coimbra, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. S. S.; SILVA, D. L.; ARAGÃO, I. G. Educação no campo e as questões étnico-raciais: um desafio no cotidiano escolar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9., 2015, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Unit, 2015. Não paginado.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**: revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912/14702>. Acesso em: 21 dez. 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 4 dez. 2021.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, N.L.(org.). **O Movimento Negro Educador: Releituras, encontros e trocas de saberes**. Ed. Petrópolis: Vozes, 2022, p.19-69.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Saberes das lutas do movimento negro educador**. [Ogs.] Editora Vozes; 1ª edição, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p.223-244, 1984.

GUSMÃO, N. M. M. de. **A questão política das chamadas “terras de preto”**. Florianópolis: UFSC, 1990. (Texto e Debates ano 1, n. 2).

HOOKS, b. Compartilhar Histórias. In: HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. 3. ed. São Paulo: Elefante, 2022a. p. 97-100.

HOOKS, b. Conversação. In: HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. 3. ed. São Paulo: Elefante, 2022b. p. 81-86.

HOOKS, b. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, b. Numa sociedade racista, a recuperação está no acto e arte de amar. **Afrolink**, [s. l.], [202-]. Disponível em: <https://afrolink.pt/bell-hooks-numa-sociedade-racista-a-recuperacao-esta-no-acto-e-arte-de-amar>. Acesso em: 10 out. 2021.

HOOKS, b. **Vivendo de amor**. Tradução: Maísa Mendonça. [S. l.: s. n.], 1993.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

Hooks, bell. O amor como prática da liberdade. **Anãnsi – Revista de Filosofia**, Salvador, v. 2, 2021.

INCRA; PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (Brasil). **Manual de operações**. Brasília, DF: Incra: Pronera, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 502-509.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KREUTZ, L. Escolas de Imigrantes no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. de; FERNANDES, A. B. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 216.

MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

MOLINA, M. C. SÁ, L.M. **Escola do Campo**. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a. p. 324-331.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Carmem%20L%C3%BAcia/Downloads/milena01,+Gerente+da+revista,+N-8-Confer%C3%A2ncia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Carmem%20L%C3%BAcia/Downloads/milena01,+Gerente+da+revista,+N-8-Confer%C3%A2ncia%20(2).pdf). Acesso em: 11 de janeiro de 2023.

PALHARES, N. Negros são 71,7% dos jovens que abandonaram a escola no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: jul. 2022.

PNAE. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/1ccr/pnae.html>. Acesso: 13 de fev. 2024.

PONTES, M. L. Sujeitos Coletivos de Direitos. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 724-728.

PORTAL CATARINAS. **Sororidade**: o valor da aliança entre as mulheres. Disponível em: <https://catarinass.info/sororidade-o-valor-da-alianca-entre-as-mulheres/>. Acesso em 25 dez. 2023.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Brasil). O PRONACAMPO. PRONACAMPO, Brasília, DF, [2013]. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/#:~:text=O%20PRONACAMPO,%2D%20Decreto%20n%C2%BA%207.352%2F2010>. Acesso em: 4 set. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y casificacion social. **Journal of World-Systems Research**, [Pittsburgh], v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228>. Acesso em: 2 abr. 2022.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 295-301.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora; 1ª edição, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos a terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n.12, p. 44-51, ago. 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SOUZA, C. dos S.; MOURA, L.; GIVIGI, A. C. N. Educação do Campo e Formação de Professores: um Diálogo sobre as Relações Étnico-raciais Rural. **Kiri-kerê**: pesquisa em ensino, Vitória, v. 3, n. 4, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/download/31898/22610/101947>. Acesso em: 4 abr. 2022.