

## Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Étnico-Raciais

Rural Education And Teacher Training: A Dialogue On Ethnic-Racial Relations  
Cheirla dos Santos Souza  
Lucilene Moura  
Ana Cristina Nascimento Givigi

**Resumo:** O artigo tem por objetivo tecer reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais a partir da Educação do Campo, buscando compreender a importância da formação de professores para o desenvolvimento de práticas engendradas na superação do racismo. O Brasil é um país de maioria populacional negra e parte dessa população reside no campo, e é marcada por uma série de desigualdades, sejam elas de classe, gênero e raça. No entanto, no campo da produção científica ainda são poucas as produções com a temática racial, no contexto da Educação do Campo, o que pode indicar o silenciamento e a invisibilização em relação à temática. Considerando a existência e o vasto legado do campesinato negro é urgente que a Educação do Campo pautasse as discussões das relações étnico-raciais de forma mais efetiva. Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, sendo eleitos autores/as como, Gomes (2003; 2005; 2011; 2013); Cardoso (2004); Munanga (2008); Souza (2016); Farias e Faleiro (2017); Molina (2015); Caldart (2008; 2009); Almeida (2008); Guimaraes (2009); entre outros que vem, ao longo do tempo, se debruçando em pesquisas, que nos ajudam a aprofundar nosso olhar e nosso engajamento na luta por uma educação antirracista. Conclui-se que este olhar e prática política não é menor, uma vez que problematiza o caráter racista do estado, que pode-se notar na estrutura fundiária brasileira, sendo importante não suprimir o campesinato negro da memória da luta pela terra e nas estratégias para a reforma agrária.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; relações étnico raciais; formação de professores, campesinato negro

**Abstract:** The article aims to reflect on the treatment of ethnic-racial issues from the Rural Education, seeking to understand the importance of teacher training for the development of practices engendered in overcoming racism. Brazil is a country with a majority black population and part of that population resides in the countryside and is marked by a series of inequalities, whether of class, gender and race. However, in the field of scientific production there are still few productions with a racial theme, in the context of Rural Education, which may indicate the silencing and invisibility in relation to the theme. Considering the existence and the vast legacy of the black peasantry, it is urgent that Rural Education guides the discussions of ethnic-racial relations more effectively. As a methodology, we adopted qualitative research, with bibliographic review, being elected authors such as, Gomes (2003; 2005; 2011; 2013); Cardoso (2004); Munanga (2008); Souza (2016); Farias and Faleiro (2017); Molina (2015); Caldart (2008; 2009); Almeida (2008); Guimaraes (2009); among others that has been, over time, focusing on research, which helps us to deepen our view and our engagement in the fight for an anti-racist education. It is concluded that this political view and practice is not less, since it problematizes the racist character of the state, which can be seen in the Brazilian land structure, being important not to suppress the black peasantry from the memory of the struggle for land and in the strategies for land reform.

**Keywords:** Rural Education; ethnic-racial relations; teacher training, black peasantry



## Introdução

O artigo em questão foi desenvolvido a partir do desejo de instigar algumas reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo. A atenção das autoras para com essa temática é fruto do processo de discussões e formação junto ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Desde o ano de 2015 temos esse importante curso de Mestrado no estado da Bahia, que tem se lançado, dentre outros, no propósito de pensar sobre o campesinato e suas experiências políticas e de conhecimento. Sabemos que a região Nordeste concentra a maior proporção de negros do Brasil e que essa é também uma realidade da Bahia, sendo significativo o percentual na área rural do estado, totalizando 77,55% - somando pardos e negros autodeclarados -, segundo o censo do IBGE de 2010. Isso tem despertado, neste curso de Mestrado, trabalhos atentos à questão racial no Campo, entre eles os das pesquisas das autoras, que teceram reflexões sobre as questões étnico-raciais, algumas das quais retomamos aqui. O interesse em discutir essa temática surge da observação de que no campo da produção científica ainda são raras as produções com a temática racial no contexto da Educação do Campo, o que pode apontar o silenciamento e a invisibilização em relação a isso. Também sugere o pouco desenvolvimento sobre o conceito e legado do campesinato negro. Nesse sentido, consideramos urgente que a Educação do Campo pautasse as discussões das relações étnico-raciais de forma mais intensa, considerando a existência desse campesinato negro, que também é marcado por uma série de desigualdades que se interconectam, sejam elas de classe, raça, gênero, região, entre outras, que vem ao longo do tempo produzindo muitas opressões para essa população.

Acredita-se que a Educação do Campo, com todo seu histórico de luta e organização, seja capaz de dar visibilidade às questões raciais, considerando os processos histórico, social e cultural que envolvem o povo negro camponês e sua trajetória de vida, buscando estratégias para consolidação da Lei 10.639/03 e a construção de uma Educação do Campo antirracista. Outrossim, seja também capaz de discutir a formação do estado racista que foi condição para o



capitalismo brasileiro, o que implicará imediatamente no (re)exame da estrutura fundiária brasileira e dos pactos feitos pelas elites, mas também das ocupações e lutas em torno da terra, mediadamente racializadas.

Temos na história do nosso país, um legado marcado pela colonização baseada no regime escravocrata, que se fez presente por quase quatro séculos, e mesmo após a abolição da escravatura no ano de 1888, sabe-se que negros e negras seguiram sentindo o peso e as consequências deste regime – especialmente pelos modos com que as hierarquias raciais se arranjaram depois da abolição, que incide sobre suas vidas até a atualidade, fazendo-os experimentar todos os dias os efeitos do racismo, que se reproduz através dos indivíduos e das instituições.

Desta feita, devemos considerar que o sistema educacional é um meio de socialização e que em muitos momentos acabam por reproduzir a ideologia em relação à raça, reforçando os privilégios de uma etnia em detrimento de outras. Uma vez que nas escolas encontraremos o tempo todo professores e professoras – formados por uma educação de cunho racista - estimulando tipos de comportamentos, apagando saberes, invisibilizando lutas raciais, que só reforçam atitudes de superiorização da branquitude em relação às demais etnias. De forma que a escola, que seria um local ideal para refletir e integrar as diferentes realidades culturais e raciais, na maioria das vezes, acaba reproduzindo a lógica etnocêntrica, e, em consequência disso, valores e preconceitos sustentam os mecanismos de produção das várias formas de exclusão e desigualdades sociais na instituição escolar (SANTOS, 2017). Assim, é urgente que a escola reflita e (re)examine suas estruturas, concepções ideológicas e metodológicas, a fim de realizar um trabalho educativo que de fato atenda a todos/as. Diante dessas reflexões iniciais, apresentamos o objetivo do trabalho que é tecer reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo, buscando pautar questões que instiguem o reconhecimento de um campesinato negro e a necessidade de um trabalho específico com as questões étnico-raciais no campo para a construção de uma educação que de fato seja emancipadora e antirracista.



Para desenvolvimento deste artigo adotamos a análise qualitativa de dados conjunturais e estruturais retirados de apontamentos bibliográficos circunstanciados pela dimensão étnico racial. Segundo Minayo (2011, p.21) esta abordagem qualitativa volta-se para “(...) um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes”. Nesse sentido o trabalho propõe levantar dados argumentativos sobre a Educação do Campo e as questões étnico-raciais. Para tanto, recorreremos aos autores como Gomes (2003; 2005; 2013); Munanga (2008); Souza (2016); Farias e Faleiro (2017) Molina (2015); Caldart (2008; 2009), entre outros, que vem, ao longo do tempo, se debruçando em pesquisas, que nos ajudam a aprofundar nosso olhar e refletir as realidades postas.

Embora muito mais que responder questões, esse trabalho deseja problematizar o trato das questões étnico-raciais pela Educação do Campo. Algumas questões precisam ser pontuadas, como necessárias dentro desse debate, a saber: Como a Educação do Campo tem trabalhado as Relações étnico-raciais? As formas de trabalho são compatíveis com a necessidade de combate as práticas de exclusão e racismo no ambiente escolar campesino? A formação inicial e continuada para professores que atuam na Educação do Campo tem tratado de que forma essas discussões?

### **Estado e campesinato negro**

Estamos aqui caracterizando como campesinato negro não somente aquele que, definido pela sua condição auto declarada de preto ou pardo compõe o campesinato brasileiro, mas também aquele que habita o que Almeida (2008) define como terra de preto – aquelas ligadas ao uso tradicional ou religioso, que se organiza por meio de normas definidas pela tradição. Diz Almeida (2008) que estas normas de controle das terras, estão para além do código vigente (sem o infringir), aceitas por todos e por “(...) relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares, que compõem uma unidade social” (idem, p. 133). O acesso a estas terras pode ter ocorrido desde a colonização brasileira, como em (re)ocupações recentes, cujas lutas estão baseadas no direito ao território. O



grupo identifica-se por laços de territorialidade e significação coletiva sobre a sua importância. Estas terras, ocupadas por comunidades negras, podem ter sido doadas, entregues ou adquiridas, com ou sem formalidade legal, para famílias ou grupos de ex-escravizados e/ou concedidas pelo Estado em virtude de serviços nas guerras coloniais, cuja descendência lá permaneceu, cultivou e criou regras próprias e distintas do marco jurídico atual. Diz Almeida:

“Além de detectáveis na Baixa da Ocidental, nos Vales dos Rios Mearim, Itapecuru e Parnaíba, no Estado do Maranhão, e na zona limítrofe deste com o Piauí, são também observáveis no Amapá, na Bahia, no Pará, bem como, em antigas regiões de exploração mineral de São Paulo e Minas Gerais, onde as agriculturas comerciais não chegaram a se desenvolver de maneira plena (ALMEIDA, 2008, p. 147)

Também são terras de preto aquelas de quilombos ou terras de antigos alforriados, identificadas por Almeida, próximas a núcleos de mineração, em regiões do “Tocantins Goiano e da Serra Geral no Norte de Goiás, no Vale do Maracassumé, no Maranhão; e nas antigas áreas mineradoras de Goiás e São Paulo” (idem, p. 148). Ou também aquelas habitadas por camponeses negros, ex-escravizados que lá vivem em uso comum, e que, são designados como foreiros, pagando quantias simbólicas aos herdeiros proprietários, sem que isso represente interferência na liberdade, mas que mantém como questão a ser resolvida o caráter privado de sua posse.

Almeida, no entanto, não agrega a seu conceito as atividades exercidas nos interstícios da plantation, especialmente no período de desarticulação da escravatura, quando escravizados cultivavam no fundo das fazendas, nas roças cedidas à meia pelos senhores, nas beiradas das terras, etc de onde tiravam seu sustento e que foi alvo de muitas rebeliões para manutenção de dias livres para o cultivo próprio. Foram também lugar de habitação de duas a três gerações de famílias (FRAGA, 2014).

Cardoso ([1987]2004), por sua vez, constrói o conceito de “proto-campesinato escravo”, uma vez que a noção de camponês é para ele “(...) uma das mais escorregadias que existem, por referir-se a realidades muitíssimo variadas no tempo e no espaço” (CARDOSO, 2004, p.55). Estava Cardoso interessado em situar as atividades econômicas nas colônias escravistas que



escapavam ao sistema plantation e apresentavam outras configurações. Estas atividades, para Lepkowski (apud in CARDOSO, 2004) conformavam uma ‘brecha camponesa’: diziam respeito àquelas que eram realizadas para subsistência nos quilombos e aos pequenos lotes concedidos aos escravizados por senhores, para uso destes que, também trabalhavam na produção de seus senhores. Cardoso também examina as ideias de Mintz, em suas incursões de pesquisa no Caribe para quem as atividades camponesas estavam distintas entre: camponeses proprietários, quilombolas e o protocampesinato escravo, este que interessou a Cardoso. Assim, este conceito abrange as “(...) as atividades agrícolas realizadas por escravos nas parcelas de tempo para trabalhá-las, concedidos no interior das fazendas, e à eventual comercialização dos excedentes obtidos” (CARDOSO, 2004, p. 55).

Outra autora, Elione Guimarães (2009) também volta seus estudos para pensar as terras de preto. Ao utilizar fontes nominativas<sup>1</sup> e, voltada à busca de historiografia da escravidão, ela analisa um inventário que se arrasta por 20 anos em Mar da Espanha, Minas Gerais, a partir de 1867, substrai dele reveladores discursos de seus depoentes, dentre outros, que mostram a gênese de um campesinato negro nesta região agroexportadora. Pode-se identificar a economia autônoma de escravos enredando-se a outros modos de uso da terra por parte de libertos, com provas de significativa importância disto para a construção da liberdade e da vida negra. Assim, ela propõe ampliar o conceito de Almeida (2004) que define como terra de preto aquelas ligadas ao uso tradicional e religioso, incorporando a este conceito as terras recebidas por legado ou herança pelos ex escravizados na vigência do escravismo, mas que por motivos variados deixaram de pertencer a seus descendentes. Dessa maneira, essa ampliação permite que se coloque em relevo as lutas pela terra, seus usos, seus significados e todo esforço do povo preto para lá permanecer.

---

<sup>1</sup> A ligação entre fontes nominativas foi muito utilizada pela historiografia da escravidão na década de 80 para estabelecer relações entre nomes que apareciam em variadas fontes, de maneira serializada ou não, podendo segui-las em contextos diferentes, desvendando características deste contexto e formando percursos de biografias coletivas. A história social e a micro história inspiraram o uso destas fontes - inventários, censos, listas de compras ou matrículas, processos crime, listas paroquiais de batismo, etc – para reconstruir histórias de escravizados, operando verdadeiras descobertas sobre as estratégias de negros libertos, alforriados, aquilombados, assenzalados (SLENES, 2011)



Outros autores também percebem que havia extrema capilaridade na constituição dos padrões de propriedade, questionando a fundo a generalização da plantation, inclusive na região sudeste.

De todo modo, a existência de inúmeras pesquisas procuram rever a existência de camponeses, colocando em discussão o conceito e a forma de entender as relações econômicas na plantation, de modo que isso reconfigura a importância das estratégias negras desde o século XVII. As lutas pela liberdade ligam-se umbilicalmente à terra e às estratégias de luta do povo preto escravizado para manutenção de seu legado. Falemos disso um pouco mais.

O pacto agrário e burguês feito pelo estado brasileiro, privatista e racista, violou diretamente a população negra, produzindo estruturas desiguais e invisibilizando as inúmeras lutas e configurações camponesas negras durante o Império. Entender como, ainda que escravizados, o povo negro construiu estratégias nos poros e capilaridades da economia agrária exportadora, nos faz voltar os olhos para a estrutura agrária brasileira e os estudos sobre o tripé colonização-escavidão-plantation (BARICKMAN, 2003).

Atualmente, já é impossível negar a ausência de capilaridade e porosidade no sistema plantation – agrega-se a isto os estudos de formação de mercados internos e de diversidade relativa da estrutura agrária - e, com isso, avistar as insurgências, redes e rebeliões que incidiram para desestabilizar o poder senhorial ainda antes da abolição, bem como o papel fundante destas insurgências na abolição e na continuidade das relações que se estabeleceram depois disso (MATTOS, 2013; SLENES, 2011). As pesquisas históricas que emergem sobre o século XIX, a partir da virada historiográfica da década de 80, retomam essas configurações e, por isso, reacendem o debate sobre a importância da terra para o povo negro (GOMES, MACHADO, 2015; GOMES, REIS, 2007; GUIMARÃES, 2009; FRAGA, 2014), inclusive para a construção das significações da liberdade no pós-abolição. São variadas as pesquisas sobre a importância de negros e indígenas na abertura de fronteiras agrícolas, na mediação e abastecimento de alimentos de regiões, no garimpo e na abertura e utilização de estradas, etc.



O acesso a esta historiografia constrói um novo sentido para pensar nos marcos da luta negra pela terra, seja para aquilombados, seja para negros e negras livres, seja para grupos escravizados e assenzalados que resistiram durante os séculos de escravização, construindo estratégias e (re)fundando um legado complexo e enredado à terra que não pode ser desprezado. Slenes (2011) diz da importância do legado africano para a manutenção de laços e formação de comunidades negras, cultivados nas relações com a terra e entre famílias. Tais estudos também dão acesso a formas de cultivo, de sociabilidade, de formação de parentesco consanguíneo e ritual, de complexas formas de comércio e organização, de relações políticas entre campo e cidade, de utilização de transportes, de formas de abastecimento de redes entre negros – um complexo campo negro (GOMES, 2006) – mas, especialmente nos permite acessar uma história esquecida pela educação do campo – sendo primordial saber por quais motivações – que nos permite pensar sobre a construção das hierarquias raciais e a relação destas com o não direito à terra. Podemos adiantar que, sendo o povo negro àquele que trabalhou (trabalha) no campo brasileiro é primordial para a emancipação de uma nação negra como a nossa, que excluiu os negros e estabeleceu privilégios aos brancos, entender como se deu esta construção e estes jogos de acesso à cidadania, por meio da dissimulação das hierarquias (ALBUQUERQUE, 2009). Esta compreensão deve ocupar o cerne dos projetos de educação, especialmente àqueles que voltam-se à luta de classes, cuja estrutura é eminentemente racial, uma vez que isso também foi determinante no direito à educação destes povos, restringido oficialmente pelo estado brasileiro durante décadas e/ ou não possibilitado pela ausência de políticas específicas.

Embora essas reflexões mais detidas sobre o conceito de campesinato negro não seja objeto direto deste trabalho, é importante que o indiquemos como campo a ser explorado pela Educação do Campo e apresentemos questões quanto ao descaso do uso das fontes referentes a esse conceito para constituir o legado preto no campo, inferindo sobre questões de privilégio epistêmico e sobre o sujeito das epistemologias desenvolvidas sobre o campo brasileiro.





As violências do Brasil Colonial resultaram na exclusão, na inferiorização e mitificação de corpos negros, mas também na constituição de um rico legado de luta. Onde isto está na Educação do Campo? Durante todos estes séculos um legado mantido por mulheres negras, indígenas e povos tradicionais guardou conhecimentos sobre a terra, cultivo e organização no campo constituindo um legado circunscrito não só aos territórios negros (GIVIGI, 2020), mas que não está contemplado nas memórias da Educação do Campo. Não deveríamos perguntar por que?

A colonização do Brasil configurou, em meio ao conflito, um estado patriarcal, patrimonialista e racista, que excluiu grande parcela do campesinato e da população negra das instituições e dos espaços jurídicos de poder, cujas desigualdades também se pode ver no investimento racializado que configura as regiões brasileiras (GONZALEZ, 2008). O resultado é um desenvolvimento excludente, de segregação racial e de gênero, que esconde o jogo político de construção dos privilégios em detrimento da desigual construção de políticas públicas, inclusive para o campo.

É essencial que a Educação do Campo fale de como o racismo e o patriarcalismo configuram relações sociais que mitificam os sujeitos reais ou os subsume em nome de uma identidade nacional, edificada sob o signo da invenção da miscigenação (MUNANGA, 2008). Se a nação se amalgamou sob o “mestiço”, qual o lugar social do negro nesta composição? E mais, qual o lugar social do branco?

Desta maneira, há muito trabalho para o campo brasileiro. A Educação do Campo não está imune à diminuição do legado negro em suas elaborações e muito menos às ciladas do lugar do privilégio branco na construção e elaboração acadêmica. Precisamos pensar sobre isso, sob pena de continuarmos mantendo, entre nós, espelhos das hierarquias raciais. Enquanto isso, o campo brasileiro, majoritariamente negro, não se percebe assim, ou, quando se percebe, entende essa constituição como uma particularidade, herança também de uma compreensão abstrata da classe, sem raça e sem gênero.

Contudo, para compreensão deste contexto, precisamos entender que um dos perigos da interlocução com os sujeitos é, ao deslocá-los de sua faticidade



e materialidade, dissimular sua existência. A indivisibilidade entre as determinidades múltiplas que produzem o sujeito é que pode nos garantir o acesso a ele, a partir de sua experiência existencial e coletiva. Afastar-se disso e/ou fragmentar suas opressões pode falsear a sua condição nas hierarquias sociais (COLLINS, 2015). Desde modo, a condição racial, especialmente no Brasil, não pode estar separada da condição de classe e/ou gênero para que, ao pensarmos nos sujeitos, os alcancemos em suas potencialidades.

### **Educação do campo, raça e classe**

A educação deveria ter papel fundamental na alteração das desigualdades que marcam as hierarquias sociais no Brasil e justificam a posição inferior da população negra na pirâmide social. De fato, muitas lutas de sujeitos subalternos destinam-se a isso. Mas, é preciso dizer que a educação brasileira é marcada por um processo excludente, que favoreceu e reproduz os interesses da elite e do capital, por longo tempo. Também não podemos deixar de falar que estes interesses também são racializados e foram responsáveis por diversos arranjos políticos para a manutenção de privilégios de brancos no acesso à cidadania, e, por consequência à educação. Quando se trata do campo brasileiro as distâncias entre negros e brancos também se aprofundam, e especialmente podemos notar os investimentos capitalistas regionais que também são racializados, como já dissemos (GONZALEZ, Lélia, 2008). Nesse sentido, a Educação do Campo está para além de ser apenas uma proposta educacional, ela é construída na década de 80, como uma proposta emancipatória de educação – à esteira dos movimentos sociais do campo - na contramão do modelo vigente de educação do nosso país e eminentemente ligada a uma proposta de classe. Especialmente, nasce questionando o modelo da educação rural que desconsidera os saberes camponeses, conformando os sujeitos às necessidades técnicas do mercado capitalista (RIBEIRO, 2012) e preparando-os à servilidade ao agronegócio, destituindo-lhes de autonomia e direitos.

Para Molina (2006) o que diferencia o diálogo da Educação do Campo, em relação a outros sobre educação, é o fato de que aquela esta permanente ligada às questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza,



constituindo-se como um modelo de educação que apresenta uma reflexão sobre o Projeto de nação que se deseja construir, de tons popular e revolucionário, tendo como centro a desigualdade entre as classes e, por isso, ocupando-se dos trabalhadores camponeses e suas perspectivas. Logo, pensar a Educação do Campo é pensar em um projeto educacional que perpassse o território e dialogue com as formas de vida, com a cultura, com o trabalho, com os conflitos, com a organização desses sujeitos. Para Caldart (2008; 2009) é necessário pensar o campo como espaço que está em pleno movimento epistemológico, ontológico e educativo, contextualizando diversas existências.

A respeito da origem da Educação do Campo, Molina (2015) destaca que,

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

São inegáveis, portanto, as contribuições da Educação do Campo e dos movimentos sociais no que tange as lutas pelo direito a reforma agrária, aos direitos previdenciários, ao acesso ao crédito, saúde e educação da população do campo, sendo entendida como um projeto voltado à formação integral do sujeito do campo. Esses movimentos vêm, ao longo da história, contribuindo com diversos debates e também construções teóricas, relacionados à vida no campo e a defesa de elementos que representam a própria existência dos camponeses. Deste modo, trabalhar com as questões étnico-raciais no contexto da Educação do Campo é urgente e necessário para o enfrentamento do racismo, preconceitos e exclusões que afetam e oprimem a população negra camponesa.

Nesse sentido, é urgente compreender que,

Dentre os povos que lutam pela Educação do Campo, está o campesinato negro, que compõem o campo brasileiro de forma heterogênea, nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, são os trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro (FARIAS; FALEIRO, 2017. p,3)



Além de todas estas experiências políticas, de matrizes variadas, e que, por isso, alteram profundamente a memória da luta, e, ao serem incorporadas na Educação do Campo, ressemantizam a reforma agrária (STARLING, Heloisa, RODRIGUES, TELLES, Marcela, 2007), há outras questões que envolvem a incorporação do povo preto à educação do campo que precisam ser tratadas. A principal delas, que tem como consequência a existência deste povo camponês negro, em diversos agrupamentos, é a formação racista do estado brasileiro, cuja compreensão altera profundamente qualquer projeto de educação que se queira emancipatório.

A Educação do Campo precisa olhar para essa diversidade de sujeitos que compõe o campesinato e afirmar que, concomitantemente às questões de classe, há uma intensa problematização sobre a diversidade racial, e as hierarquias que daí advém, incidindo sobre os lugares a serem ocupados e a forma de tratamento dessa população. Estes sujeitos “possuem suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo (FARIAS; FALEIRO, 2017. p, 3).

Nessa perspectiva, questionamos como tem sido feito o debate das questões étnico-raciais na Educação do campo, de que forma essa modalidade de educação que representa um conjunto de sujeitos tem conseguido dar visibilidades para as questões de raça.

### **O enfrentamento do racismo**

Acreditamos que para tratar das questões das relações étnico-raciais é necessário que a Educação do Campo se aproprie dos conceitos de etnia, raça, identidade negra, racismo, e tenha uma compreensão dos processos históricos, sociais, econômicos, e culturais que envolvem a história do povo negro. Dessa forma, vamos aqui apresentar reflexões sobre as construções históricas que envolvem a população negra, refletindo a partir de alguns conceitos que tem sido fundamental para a compreensão da produção das desigualdades, bem como para o fortalecimento dos movimentos de lutas contra- hegemônico.



A cultura ocidental vem por muito tempo determinando os padrões culturais, da ciência, da religião, do mercado e também os padrões da estética. A respeito disso, Gomes considera que:

[...] construir uma identidade negra de forma positiva em uma sociedade que nos apresenta uma história deturpada, cheia de negações e nos ensina, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, tem sido um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2005, p.43).

A história dos povos não ocidentais, incluindo o povo negro, foi contada dentro de uma perspectiva que coloca esses sujeitos no lugar de inferioridade, constringendo-os a embranquecer – buscar meios (seja emocionais, psíquicos ou sociais) para aproximar-se do polo branco, como estratégia para existir (FANON, 2008). Ora, se a vida negra é invisibilizada e/ou tomada como uma não-existência pelo projeto colonial, então há uma formação que nos ‘obriga’ a embranquecer. É preciso que se diga que, tais mecanismos articulados também produzem a manutenção do privilégio branco, uma vez que as desigualdades assentam-se na omissão do branco e ou/ na atividade de manter-se silente, conivente, sem marcar seu lugar (BENTO, 2014).

Seja a invisibilidade ou a negação são processos produzidos. Desta maneira, ao reconhecer que tudo de negativo que foi dito e escrito sobre o povo negro e a nossa história é uma construção social, preconceituosa e racista, que vem ao longo do tempo determinando a forma de tratamento e os lugares que ocupamos nessa sociedade, também sabemos que há mecanismos por meio dos quais é possível desconstruí-la e reconstruí-la em outras bases. Diz Nascimento:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do ‘sincretismo’ religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos os métodos e recursos – a história não oficial registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos por dentro e por fora (NASCIMENTO, 2016, p. 111)



Diante de tal construção, nascem movimentos sociais organizados de valorização da identidade negra, que contrapõem a história dita sobre nós e busca reconstruir sua história a partir da narrativa e participação do povo negro. Tais movimentos operam na denúncia do genocídio do povo negro, na denúncia da negação dos saberes e legado negro, na denúncia da assimilação (a coação para embranquecer) e na afirmação da população negra desde a década de 30 (NASCIMENTO, 2016).

Nas últimas décadas as mobilizações e movimentos de valorização da cultura e da identidade racial tem se intensificado, seja através das universidades, coletivos, comunidades negras, movimentos negros, grupos organizados, e comunidades virtuais. Acredita-se que a educação ainda seja um espaço privilegiado para se discutir as questões da identidade negra, para estratégias na luta e enfrentamento do racismo, das discriminações, dos preconceitos e desigualdades sociais. Contudo, discutir identidade racial é também discutir privilégios, o que imediatamente faz que o conflito seja a tônica do debate, requerendo das instituições de ensino, formação adequada e comprometimento com as questões étnicas raciais.

Para Souza (2016, p. 13):

as demandas étnico-raciais requeridas e produzidas no cotidiano escolar por meio das relações inter-subjetivas impõem aos profissionais da educação o desenvolvimento de recursos, repertórios e práticas que possibilitem a ampliação do debate das relações étnico-raciais com o objetivo de dirimir a discriminação racial que se manifesta sobre os segmentos populacionais negros.

Como primeiro passo, as instituições de ensino e de formação de professores precisam encarar que o racismo é real e atinge toda a população brasileira, das periferias ao campo, e é algo que as pessoas negras experimentam desde a infância e que interfere em toda a sua vida, com impactos negativos na sua autoestima, nas relações, na participação social, nos lugares que ocupam, e outros.

Segundo Gomes (2005, p. 52), 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 idéias e imagens referente 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.

Embora no Brasil a construção do pensamento na década de 30, em resposta às questões sobre a Nação, tenha dedicado-se a promover a ideia de coesão nacional, amalgamando uma identidade mestiça, onde os conflitos resolviam-se harmonicamente entre a casa grande e a senzala, os saldos foram muitos. As relações sociais organizadas a partir do patriarcalismo, para onde convergiam as sociabilidades, conforme o pensamento gilbertiano logo mostraram-se inconsistentes para resolver as disparidades estruturais entre as raças; contudo, contraditoriamente, continuam a movimentar os esquemas analíticos vigentes até o dia de hoje. É que o jogo de dissimulação que orientou a incorporação dos sujeitos negros no pós-abolição, onde a segregação racial não se mostra como tal, criando simulacros na política para a interdição dos sujeitos negros é complexo e articulado (ALBUQUERQUE, 2009). Para fugir de suas armadilhas é necessário observar os procedimentos de exclusão e demarcá-los como tal, evidenciando o racismo, algo mais visível diante das diferenciações atuais. Mas, são inúmeras as tentativas de negar o racismo, a partir da perspectiva da “democracia racial”, reproduzindo-se de diversas formas. Para Munanga (2008) a falsa ideia de democracia racial do nosso país é baseada, portanto,

[...] na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: Exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2008, P.77)

Por conta dessas tentativas de negar a existência do racismo, nossa sociedade tem dificuldades de falar sobre ele, querendo nos fazer acreditar na tese da democracia racial. Entretanto, a partir do momento que iniciamos um debate sobre essas questões, começam a surgir depoimentos a partir de



experiências próprias de pessoas que já experimentaram o racismo, ou daquelas que já presenciaram algum ato de preconceito ou injúria racial. Infelizmente, em nosso país não é necessário ter vivido muito para se ter uma experiência ou ouvir a história de vida de pessoas negras que já sofreram com o racismo. Essas vivências são precoces e desde a infância as crianças negras sentem o peso de nascer negra/negro em um país que hierarquiza o outro a partir do fenótipo, que por vezes, define as relações, os papéis, as oportunidades, e os espaços a serem ocupados pelos indivíduos em nossa sociedade. Nesse sentido, compreende-se que quanto mais o indivíduo tem a pele retinta, o cabelo crespo, nariz arredondado, mais sofrerá com o preconceito. Se tratando dos povos camponeses negros, esses preconceitos se ampliam, na medida em que o indivíduo é negro e camponês, pois incide sobre ele o racismo (sobretudo marcado pelo fenótipo) e o preconceito de uma construção social, que coloca os camponeses como povos atrasados, sem conhecimentos, que por muito tempo foi representado pela figura do “jeca tatu”, do analfabeto. Logo, compreende-se que se reconhecer enquanto negra/negro camponês nesse país não é algo simples e necessita de todo um processo de formação e reconstrução da sua história, da sua ancestralidade, do seu lugar, e de si mesmo.

Gomes (2005) apud Borges, Medeiros e d'Adesky (2002) aponta que o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. “Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p. 52).

Quanto à forma institucional do racismo, considera que,

implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 52)





As representações positivas do branco, visto como belo, inteligente, racional, e superior às demais etnias, impõem sobre o negro o lugar de inferioridade, que tem grandes impactos na construção da identidade da mulher/homem negro, infelizmente a escola por vezes contribui para a valorização da branquitude em detrimento das demais etnias, seja através da literatura, das figuras, das festas, dos vocabulários e outros. E infelizmente ao invés de contribuir com o processo de valorização das identidades étnico-raciais, reforçam os preconceitos, mesmo que de forma implícita. Por vezes, chegando até naturalizar experiências de racismo e violência, denominando de “brincadeiras”.

Para Gomes (2003, 171-172) é preciso pensar a escola

[...] como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

As escolas do campo precisam incluir na organização do trabalho pedagógico, no currículo, nos projetos e ações cotidianas o trabalho com as questões étnico-raciais, construindo junto com a comunidade estratégias para problematizar e desconstruir as narrativas hegemônicas sobre o negro e construir uma narrativa (que seja também autobiográfica) a partir da valorização do povo negro e da sua cultura, bem como a valorização da diversidade de identidades e culturas que permeiam o chão da escola e do território.

### **Formação de professores: ( re) construindo a história**

Dona Isabel que história é essa? De ter feito a abolição? De ser princesa boazinha que libertou a escravidão, tô cansado de conversa, tô cansado de ilusão. Abolição se fez com sangue que inunda este país, que o negro transformou em luta cansado de ser infeliz. (Mestre Toni Vargas)

A contradição entre a história contada nos livros da escola e as narrativas vindas das experiências coletivas, de grupos como a capoeira (símbolo de



resistência) sempre “encucou” a cabeça de muitas crianças. De um lado, a professora apresentava uma Princesa como uma mulher doce, e “boazinha” que libertou o povo negro da escravidão. Enquanto nos becos, vilas e terreiros do campo se ouvia que não havia nada de bondade na abolição, e que a luta se fez com sangue, sangue do povo negro.

Pouco se ouviu no quadrado das escolas sobre a luta e resistência do povo negro contra a escravidão, nem sobre o processo pós-abolição, em que o povo negro não tinha nenhum direito básico assegurado, e passou a viver de forma marginalizada. Entre a negação de direitos para o povo negro, estava o não direito a terras e a educação formal, o que conseqüentemente fez com que essa população permanecesse em condições de subalternidade e constante exploração da força do seu trabalho, longe da escola, fazendo surgir uma nova perspectiva de exclusão do povo negro, a “intelectual”. Para o enfrentamento desse processo de exclusão e marginalização do povo negro, alguns movimentos passaram a se formar ao longo do tempo, reivindicando direitos básicos e valorização dos negros/as.

Quando os negros/as conquistam o direito de acesso à educação formal, esbarraram-se em uma organização educacional submergida por uma estrutura racista, que reproduzia preconceitos e estereótipos em relação ao negro, uma vez que o modelo vigente de sociedade não reconhecia a população negra como parte dela, nesse contexto na escola não tinha espaço para um trabalho voltado para a reflexão do processo de escravidão e muito menos de valorização da cultura negra de forma positiva.

Diante desses processos históricos que precisam ser lembrados para a compreensão da realidade que hoje cerca a população negra, no caso do trabalho a compreensão por exemplo dos altos índices de analfabetismo que atinge a população negra camponesa, o trabalho análogo a escravidão, os índices de desemprego e subdesemprego, a violência, a condição de pobreza e extrema pobreza, entre outras mazelas sociais.

No contexto educacional, um discurso é bastante decorrente entre alguns professores ao afirmar que não sabem trabalhar a questão racial em sala de aula e que sua formação não ofereceu condições para lidar com as questões étnico-



raciais no ambiente da escola. De acordo com Souza (2016) a partir de uma pesquisa desenvolvida junto a professores de uma escola pública do ensino fundamental no interior da Bahia, a resistência de alguns professores no trabalho com os projetos sobre relações étnico-raciais está relacionada ao fato de que,

“a presença de conteúdos não tradicionais da proposta curricular da escola, exige mais empenho na busca sobre o conhecimento da temática, bem como maior abertura para compreender outros pontos de vista que, historicamente, ficaram de fora da seleção cultural do currículo” (SOUZA, 2016, p.129).

Não deixamos de reconhecer a importância da formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais, no entanto, por vezes, o que dificulta esse trabalho está para além da perspectiva da formação docente, em sentido restrito. É quando o professor esbarra em seus valores religiosos, morais, os preconceitos enraizados, e prefere colocar suas crenças como verdade absoluta- sem entendê-las como parte de um contexto racista - e se fecha para trabalhar com a diversidade. Na contramão dessas situações, acredita-se que as instituições formadoras precisam trabalhar na perspectiva da diversidade multicultural e multirracial, sem perder de vista os processos históricos e sociais que colocam os povos que foram colonizados num lugar de inferioridade em relação as demais etnias. É necessário desenvolver um trabalho político no sentido de demonstrar que só teremos uma sociedade verdadeiramente democrática, quando conseguirmos desarticular o racismo e toda violência provocada e legitimada a partir dele. Certamente, este trabalho desloca o exercício de poder, desnudando os lugares desiguais criados para manter privilégios de uns em detrimento de outros.

Na trajetória do povo negro, observa-se que a escola desempenhou por muito tempo o papel de ocultar o racismo, através do currículo, por muito tempo legitimou uma perspectiva política/ideológica de representações universalizadas, tendo o modelo hegemônico como exemplo de organização, de sociedade, de pessoas, de relações. Sem nenhum espaço para a valorização das diferenças entre os povos, e esse, sem dúvida, foi um forte mecanismo para ocultar a presença e história do outro.



Nesse sentido, diversos movimentos sociais, entre eles o movimento negro, que de acordo com Gomes (2012 p. 740) “contribuiu para mudanças nas políticas educacionais reformulando os currículos com a implantação da Lei 10.639/03 da qual torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira”, passaram a questionar a ausência das questões raciais nos currículos escolares e criticar a reprodução da imagem do negro e da cultura de forma estereotipada. O desejo era de que para além de uma data simbólica (20 de novembro), que muitas vezes era tratada de forma folclorizada pelas escolas, que as questões étnico-raciais passassem a ser tratadas com mais seriedade, fazendo parte dos planejamentos políticos e pedagógicos de forma contextualizada e de forma contínua.

Mesmo diante de todo processo de lutas, em nosso país de maioria populacional negra, foi necessário criar uma lei para que os currículos escolares viessem atender a necessidade de incluir a história e valorização do povo negro de forma política e pedagógica. Sem sombras de dúvidas a aprovação da Lei 10.639/2003, sancionada no dia 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente da República Luiz Inácio da Silva, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história da cultura afro-brasileira na escola, foi uma grande conquista para o povo negro e toda sociedade que se coloca junto na luta antirracista nesse país. Essa Lei representa um compromisso com o combate e superação do racismo. Contudo, sabe-se que a lei por si só não tem o poder de se materializar, sendo necessário o engajamento e compromisso de todos/as.

Considerando que a formação inicial de muitos professores, antecedem a perspectiva da Lei 10.639/2003 e que a ausência de discussões e informações sobre o processo histórico e social do povo negro, dificulta para uma atuação consistente do professor, para que ele dê conta de uma discussão ampla em sala de aula. E não acabe por reforçar a ideia cristã de que “somos todos iguais”, de que o “mundo é assim desde que é mundo”, que é melhor deixar pra lá e etc. Nesta lógica, compreende-se que professores, coordenadores e diretores precisam de formação continuada, com base sólida, trazendo a perspectiva histórica a partir de intelectuais negos/as e também a partir daqueles que se propõe do lugar da branquitude assumir a responsabilidade da educação



antirracista, por compreender que esse é também papel dos não negros/as. Os educadores precisam também recorrer às experiências comunitárias, de grupos que construíram um legado de conhecimento sobre as ervas, culinários, sobre o cuidado com a biodiversidade, a manutenção com as sementes crioulas, por fim precisam construir uma prática baseada na ética, responsabilidade e sensibilidade para trabalhar com as questões étnico-raciais.

As escolas do campo devem tornar-se ambientes ricos de vivências e aprendizagens quanto às questões de igualdade racial, assim como também de valorização do campesino, de sua relação com a terra, com as forma de organização, com as vivencias baseadas na coletividade. Professores devem apresentar para as crianças, jovens, adultos e idosos uma nova perspectiva de história do povo negro, colaborando assim para que elas venham construir uma autoimagem positiva, e venham valorizar as diferenças do outro.

O professor precisa trocar as lentes e desenvolver um planejamento cuidadoso e atento, que tenha espaço para a escuta, para o diálogo, para desmistificar conceitos, para a valorização de novas narrativas. Para a escolha sábia dos materiais, para selecionar biografias, para pensar em atividades que tragam as experiências do povo negro, de organização, de trabalho, as manifestações artísticas e culturais, para dentro da escola. E pensar também na valorização da estética, na valorização da corporeidade negra, buscando sempre materiais imagéticos que contribuam para a identificação e reconhecimento dos estudantes de forma positiva e a realização de projetos de intervenção que dialoguem com essa perspectiva.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa possibilitou diálogos e reflexões sobre o trato das questões étnico-raciais a partir da Educação do Campo, considerando que o Brasil é um país de maioria populacional negra, e diante dessa realidade devemos compreender a existência de um campesinato negro, marcado por um processo histórico de exploração e exclusões sócio-raciais. Inicialmente, afirmamos que o preconceito racial se constitui em um grave problema que envolve toda a sociedade e, conseqüentemente, nossas comunidades e



instituições escolares que não estão imunes a este processo e, muitas vezes, o promove. O preconceito racial no espaço escolar é um assunto que causa desconforto e divide opiniões. Porém, diante de atitudes racistas no espaço educativo, é notório que tais atitudes comprometem a autoestima, a participação, a autonomia, e, conseqüentemente influenciam no processo de construção do conhecimento desses sujeitos.

Salientamos que diante de uma sociedade racista é fundamental que a educação se coloque na contramão desse processo, e colabore através das suas práticas pedagógicas, do planejamento, do currículo, dos projetos, análise de materiais e discussões em sala de aula e com a comunidade ao entorno, para mudanças engendradas na construção de uma educação antirracista. Acredita-se que o primeiro passo para esse processo é o comprometimento de professores, pesquisadores e movimentos sociais para aprofundar os conhecimentos sobre a temática e contribuir com a construção de outras narrativas e com a valorização do povo negro e de todo seu legado.

Não queremos com esta pesquisa generalizar, pois sabemos que há espaços de educação promovendo entre os sujeitos processos de aprendizagem e de convivência baseados no respeito às diferenças. O que inclusive nos leva a acreditar que é possível contribuir para o combate ao preconceito, através da escola a partir de um trabalho efetivo com práticas antirracistas que busquem a construção de uma história e autoimagem positiva do povo negro. Nesse sentido, as instituições devem desenvolver um trabalho significativo em relação à diversidade, sobretudo quanto à questão étnico-racial, deve abordar e pensar com toda equipe escolar, propostas de trabalhos para inserir de maneira sistemática e contextualizada conteúdos que abordem a questão racial, para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa. As instituições devem proporcionar formação continuada para que os professores tenham mais facilidade de trabalhar com a temática e ser capazes de colaborar para que na escola se construa práticas promotoras da equidade, justiça, alteridade e do respeito às diferenças.

Sobretudo, destacamos que a vivência de povos negros no campo, habitantes das terras de preto, mas também presentes em todo campo brasileiro,



traz consigo experiências múltiplas de luta e permanência na terra, de enredamento ontológico a terra, cujas narrativas podem (e devem) abastecer as pedagogias desenvolvidas pela educação do campo e, em grande medida, (re)orientar a luta da reforma agrária como uma luta também antirracista e contrária ao espólio histórico sofrido pelo povo negro – junto ao povo indígena - primeiros trabalhadores camponeses desta terra brasileira.

Através deste artigo constatou-se a necessidade da Educação do Campo ultrapassar os limites das relações de classe, para reconhecer a existência de um campo que tem cor, tem traços, marcas históricas, o que exige da Educação do Campo a apropriação e aprofundamento dos novos estudos sobre o campesinato negro, sob pena de que o legado negro não seja reconhecido como produção da luta negra. Desta forma, devemos considerar que não há perspectiva de efetivação da Lei 10639/03 na Educação do Campo, sem a presença das discussões que envolvem o campesinato negro nos cursos de formação, como as licenciaturas em Educação do Campo, como aponta (FARIAS; FALEIRO, 207).

Diante das discussões apresentadas, salientamos que a Educação do Campo como projeto emancipatório avançou muito nas últimas décadas e precisa avançar ainda mais, sobretudo considerando que não se pode realizar movimentos contra hegemônicos desconsiderando o aspecto racial como produto de desigualdades no nosso país. Assim como consideramos que tratar as questões étnico-raciais e as desigualdades raciais são fundamentais para consolidar uma Educação do Campo potente para realizar movimentos contra hegemônicos (FARIAS; FALEIRO, 2007).

Um projeto emancipatório de fato enreda-se às vidas concretas e reais, com todas as suas determinidades, apontando seus paradoxos e cooptações, potenciais para a produção de aprendizados emancipadores. Isto implica que excluir o caráter racista do capitalismo brasileiro é desconhecer sua dinâmica e, portanto, não poder fazer-lhe frente. A Educação do Campo, nascida entre os povos, abastecida pela memória da luta pela terra, pela defesa da classe trabalhadora no campo e na cidade, é também negra e como tal deve



reconhecer-se para não correr o risco de colar-lhe a máscara branca na face. Avante camponeses! Temos muito a fazer!

## Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. De. **O jogo da dissimulação. Abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. – 2.<sup>a</sup> ed, Manaus: pgsca–ufam, 2008. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2010. Altera a Lei 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. Brasília, 2003.

BARICKMAN, Bert Jude. **Um contraponto baiano. Açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BENTO, Maria Aparecida S., Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria A. S / CARONE, Iray (org). **Psicologia social do racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

CALDART, Roseli Salette. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Escravo ou camponês? O protocampesinato negro nas Américas**. 1<sup>a</sup> reimpressão da 1<sup>a</sup> edição de 1987. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão In MORENO, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista. **Cadernos Sempre Viva Organização feminista**, São Paulo: SOF, 2015, pag. 13-42.

FARIAS, M. N., & FALEIRO, W. (2018). Educação do campo e as relações étnico-raciais. **Campo - território: Revista de geografia agrária**, v.12, n. 26, p 289- 312, abril de 2017.

FRAGA, Walter. **Encruzilhadas da Liberdade. Histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.



GIVIGI, Ana Cristina N. Mulheres do candomblé e suas lutas ontológicas: Caxutê, um terreiro camponês e a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, Vol. 17, nº 28, 02 2020.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

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 Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. Ed. ver. e amp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio, MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **Da abolição ao pós-emancipação: ensaiando alguns caminhos para outros percursos** in MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo, CASTILHO, Celso Tomas (org). **Tornando-se livres: Agentes Históricos e Lutas Sociais no Processo da Abolição**. São Paulo: Editora da Universidade, p. 19-41, 2015.

GUIMARÃES, ELione. **Terra de Preto: Usos e ocupação de terra por escravos e libertos (Vale do Paraíba Mineiro, 1850-1920)**, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos, REIS, João José. Roceiros, camponeses e garimpeiros quilombolas na escravidão e na pós-emancipação in STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org). **Utopias Agrárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

MOLINA, M. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Rev. Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis- RG. Vozes, 2011.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**. Significados da liberdade no sudeste escravista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MUNANGA, kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. Ed., Belo Horizonte: Autentica, 2008.



NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. IN: CALDART, Roseli Salete et. al. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, M, Lucilene. **Infância e racismo:** a construção da identidade negra no contexto escolar. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2017.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor. **Esperanças e recordações na formação da família escrava.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2011.

SOUZA, M.M. **Projetos Pedagógicos na escola e relações étnico-raciais:** o que dizem as experiências de professores. Curitiba, CRV, 2016.

STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org). **Utopias Agrárias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 287-305, 2007.

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

## Sobre as autoras

### Cheirla dos Santos Souza

cheirlinha@gmail.com

É Mestre em Educação do Campo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEducampo) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) do Centro de Formação de Professores (CFP). É Especializada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Candido Mendes. Integrante do Núcleo CAPITU - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade. Tem experiência em Coordenação de Alfabetização de Jovens e Adultos e na área de Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. Atuou como Conselheira Tutelar do município de Mutuípe (2010 - 2013) e como Coordenadora do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - TOPA (2014). Atualmente é funcionária pública no município de Mutuípe onde exerce a função de Orientadora Social junto ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS. É Integrante do grupo de Capoeira Axé Bahia de Mutuípe.

### Lucilene Moura

llupreciosa@hotmail.com

É graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e mestranda em Educação do Campo pela mesma universidade. Atualmente, é professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e pesquisa as questões de racismo e identidade negra.



## **Ana Cristina Nascimento Givigi**

kikigivigi883@hotmail.com

Professora Associada do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Pós Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher/NEIM/UFBA, Vice Coordenadora do Núcleo CAPITU - Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade /Cnpq e professora do Mestrado em Educação do Campo/UFRB, desde 2012, integrando hoje a Linha 3: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo. Orienta trabalhos em gênero, culturas e resistências, soberania alimentar, ancestralidade e decolonialidade, lutas ontológicas pela terra em intersecção com a raça e a questão agrária brasileira. Membro do Conselho Municipal de Educação de Amargosa-BA, representando 'Diversas religiões'. Atualmente, também é Pesquisadora Associada do NEIM/UFBA.

