



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS– PPGER
CAMPUS JORGE AMADO

LIS PIMENTEL ALMEIDA

**TECENDO CAMINHOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLITICO
PEDAGÓGICO DO CEEP DA FLORESTA DO CACAU E DO CHOCOLATE
MILTON SANTOS: Por uma educação/formação antirracista**

Itabuna

2020

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M528e Almeida, Lis Pimentel, 1989-

Tecendo caminhos na resignificação do projeto político pedagógico do CEEP da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos : por uma educação/formação antirracista / Lis Pimentel Almeida. – Itabuna: UFSB, 2021. -
128f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.

Orientadora: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Antirracismo – Educação. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil). I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/1922

LIS PIMENTEL ALMEIDA

**TECENDO CAMINHOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLITICO
PEDAGÓGICO DO CEEP DA FLORESTA DO CACAU E DO CHOCOLATE
MILTON SANTOS: Por uma educação/formação antirracista**

Memorial apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado profissional em Ensino das Relações Étnicos Raciais/PPGER, área de concentração em Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnicos- Raciais, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 28 de dezembro 2020

BANCA AVALIADORA:

**Prof.^a. Dr.^a CELIA REGINA DA SILVA (ORIENTADORA)
UFSB/PPGER**

**Prof.^a Dr.^a ANA CRISTINA SANTOS PEIXOTO
UFSB/PPGER**

**Prof.^a. Dr.^a LUZENI FERRAZ DE OLIVEIRA CARVALHO
UNEB/CAMPUS X**

Itabuna

2020

AGRADECIMENTOS

A Olódùmarè por me permitir fazer parte desse Xirê chamado Àiye!

A Exú, pai do movimento e comunicação, que me guia na práxis das encruzilhadas.

A Xangó por ser energia motriz em minha vida, me direcionando em busca das sabedorias ancestrais e a Iansã, senhora do sagrado feminino, condutora incansável ao caminho das conquistas.

Ao Ilê Axé Odé Omoponda Aladé Ijexá, meu eledá que se retroalimenta de afetos e cuidados em uma relação diaspórica com rainhas e reis descendentes de África e em especial a minha Yá Darabi, a sacerdotisa de Oxóssi que me guia nessa caminhada ancestral que é viver e consagrou cada passo que dei nesse percurso acadêmico.

Aos meus pais José Humberto e Junot Borges, aos meus avôs Raul e Miguel (in memoriam), os homens da minha história.

A minha vó Valda, que me ensinou o que é resiliência na vida.

A minha vó Rosinha, a matriarca que me ensinou a beleza das pequenas coisas e sempre me acolheu em seu colo e coração! Essa pesquisa nasceu também por sua história, a senhora é exemplo de resistência.

A minha mãe Arlete Pimentel, sem ela nada seria possível, através desse ventre sagrado vir ao mundo e desde os primeiros passos ela esteve presente em cada momento, em cada conquista, me incentivando, apoiando e amando incondicionalmente, eu sou porque você é, a senhora todo o meu amor e gratidão, sempre.

A minha irmã Fernanda e ao meu irmão Júnior, com vocês desejo sempre compartilhar todas as conquistas dessa vida.

Á Saskya Lopes, essa companheira que Iansã me trouxe e Oxum abençoou, a você, minha gratidão por tudo e por tanto! Todo esse caminhar foi mais leve ao ter seu apoio, companheirismo e paciência, que continuemos a trilhar epistemes de amor!

Ao meu grupo Só Amor, Ingrid a amiga dos tempos de outrora, que me ensina todo dia o que é a vida nas suas intensidades, Janrryer o amigo das levezas nas horas difíceis e uma inspiração no acreditar educação e seu poder de mudança, a Iajima a mulher que traz a força inspiradora da mudança, da coragem e do amor, essa dissertação também foi inspirada em você, em suas falas, em sua forma de ver e viver esse mundo.

Nas pessoas de Raissa e Eva, a todas e todos do Assentamento Terra Vista, por tantos aprendizados constantes, essa comunidade se constitui enquanto resistência contra hegemônica, mostrando que podemos tecer uma nova realidade através do poder popular.

Á professora Luzeni Carvalho, que a partir das formações sobre Educação do Campo juntamente com a professora Nalva Bogo, me proporcionaram direcionamentos sociopolíticos que me levaram a escrever o projeto que viria a ser essa pesquisa-ação.

Ao Centro Cultural Maria Vivinha, a casa da amiga/irmã Eva que me acolheu e onde constitui afetos e aprendizados de vida, foram muitas e muitos que passaram por nós e dividiu uma história, um sorriso e um gole de café.

À Valmira da Paixão e Rosimária Ribeiro pelo companheirismo, pelas madrugadas de escritas e discussões, por esse reencontro ancestral.

A dona Zéze, seu Almir e Rafael, que me acolheram em Arataca e me guiaram nos primeiros passos de começar essa jornada em um lugar até então desconhecido, vocês moram em meu coração.

À todas/os professoras/es e colegas do PPGER, com vocês me refiz em pensar uma outra sociedade antirracista e decolonial, seguiremos nos aquilombando!

À professora e orientadora Célia Regina da Silva, gratidão por ter me permitido crescer ao seu lado, pelas trocas, pela amizade, pelos ensinamentos constantes, a senhora é uma potência!

À professora Ana Cristina Peixoto por todos os contributos enquanto professora do PPGER e que, tão prontamente, aceitou fazer parte dessa banca de defesa.

A toda a comunidade escolar do CEEP Milton Santos, pelo acolhimento e ensinamentos, que tantas outras escolas nasçam do poder popular e continuem a pensar educação como um caminho de mudanças de vidas coletivamente. Gratidão a gestão nas pessoas de Luis Carlos Santos, Kátia Mirian C. Lopes, Naiara Silva Santana e Alexandre Magno Rusciolelli, sempre solícitos e partícipes nas propostas que construímos na/para a escola e as/os professoras/es, companheiras/os nessa busca incessante de sermos mais, nessa luta constante que é ser professor no Brasil.

Quando eu tiver a terra
 Semearei as palavras
 Que meu pai Martin Fierro gritou ao vento
 Quando eu tiver a terra
 Tê-la-ão os que lutam
 Os professores, os lenhadores, os trabalhadores

Quando eu tiver a terra
 Eu te juro, semente, que a vida
 Será um doce cacho, e, no mar das uvas
 Nosso vinho, cantarei, cantarei

Quando eu tiver a terra
 Darei às estrelas
 Astronautas de trigais, Lua nova
 Quando eu tiver a terra
 Formarei com os grilos
 Uma orquestra onde cantam os que pensam

Quando eu tiver a terra
 Eu te juro, semente, que a vida
 Será um doce cacho, e, no mar das uvas
 Nosso vinho, cantarei, cantarei

Camponês, quando eu tiver a terra
 Acontecerá no mundo o coração do meu mundo
 Detrás de todo o esquecimento, secarei com as minhas lágrimas
 Todo o horror da lástima e por fim, ver-te-ei
 Camponês, camponês, camponês, camponês
 Dono de olhar a noite em que nos deitamos para fazer os filhos
 Camponês, quando eu tiver a terra
 Colocarei a Lua no bolso e sairei a passear
 Com as árvores e o silêncio
 E os homens e as mulheres comigo
 Cantarei, cantarei, cantarei, cantarei

Quando Tenga a La Tierra – Mercedes Sosa

RESUMO

A presente dissertação parte do entendimento que é fundamental a presença da discussão racial, na perspectiva interseccional, estarem presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, mais especificamente no Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos, uma escola do campo, fruto da luta do Movimento Sem Terra por uma outra educação no Sul da Bahia, assim, objetivou-se traçar caminhos para a ressignificação do Projeto Político Pedagógico do Milton Santos através da formação de professoras/es e diálogo com a comunidade escolar. Para produção dos dados foi utilizado o método da pesquisa-ação, no qual utilizou-se da técnica do Seminário para diagnóstico e para constituição dos Temas Geradores, bem como, foi utilizado das avaliações processuais coletivas na construção dos passos da pesquisa. A metodologia interdisciplinar dos Temas Geradores constituiu as temáticas e o formato da formação de professoras/es. Dos resultados destacamos que houve avanços significativos na trajetória dos estudos de gênero, raça, classe e educação com a formação de professora/es e diálogo com a comunidade escolar, contudo, faz-se necessário dar continuidade à discussão dos fenômenos ligados à ocupação daquele espaço, graduar as analogias de conflito na relação homem-natureza, avaliar as contradições a partir do lugar onde se está e, para tal, é de suma importância que essas discussões estejam presentes e em constante atualização no Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional. Enquanto produto deste percurso de pesquisa-ação, propõe-se que o aporte teórico desenvolvido ao longo da pesquisa afigure o papel de um estandarte para a ressignificação/materialização de um PPP democrático e antirracista, e que parta do princípio da interseccionalidade de gênero, raça e classe no chão da escola, ao tempo que se propõe um curso de formação para professoras/es a partir de Temas Geradores e uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com as/os educandas/os durante o ano letivo.

Palavras-chave: Educação antirracista. Movimento Sem Terra. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The present dissertation is based on the understanding that it is fundamental for racial discussions, from an intersectional perspective, to be present in the Political Pedagogical Project of schools, more specifically at the Milton Santos State Center for Professional Education in the Cocoa and Chocolate Forest, a rural school, fruit of the Landless Movement's fight for a different education in the South of Bahia, thus, the objective was to trace paths for the re-signification of the Political Pedagogical Project of Milton Santos through teacher training and dialogue with the school community. The action-research method was used to produce the data, in which the Seminar technique was used for diagnosis and for the constitution of the Generator Themes, as well as collective procedural evaluations in the construction of the research steps. The interdisciplinary methodology of the Generator Themes constituted the themes and the format of the teacher training. From the results we highlight that there were significant advances in the trajectory of the studies of gender, race, class, education with the training of teachers and dialogue with the school community, however, it is necessary to continue the discussion of phenomena related to the occupation of that space, to graduate the analogies of conflict in the man-nature relationship, to evaluate the contradictions from the place where we are and, for this, it is of utmost importance that these discussions are present and constantly updated in the Political Pedagogical Project of the Educational Center. As a product of this action-research course, it is proposed that the theoretical contribution developed throughout the research should serve as a standard for the re-signification/materialization of a democratic and anti-racist PPP, and that it starts from the principle of intersectionality of gender, race and class on the school floor, while also proposing a training course for teachers based on the Generating Themes and a proposal for a didactic sequence to be developed with the students during the school year.

Keywords: Anti-racist education. Landless Movement. Pedagogical Political Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Assentamento Terra Vista, Arataca – BA	39
Figura 2 – Localização do CEEPFCCMS via satélite	46
Figura 3 – Entrada do CEEPFCCMS	47
Figura 4 – <i>Folder</i> do Seminário	90
Figura 5 – Mística das/os educandas/os na abertura do seminário	91
Figura 6 – Dinâmica dos marcadores sociais	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Educacionais de Arataca	39
Tabela 2 – Matrículas iniciais por ano e modalidade entre 2010 e 2019	52
Tabela 3 – Formação de professores	54-55
Tabela 4 – Principais organizações negras nacionais entre 1931 e 1980	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Agroecologia
AC	Atividade Complementar
ATV	Assentamento Terra Vista
CAGEO	Centro Acadêmico de Geografia
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEEP	Centro Educacional Estadual Profissional do Campo Milton Santos
CEEPFCCMS	Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos
CF	Constituição Federal
CID	Código Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIFF	Centro Integrado Florestan Fernandes
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência de Educação Básica para o Campo
CNEPT	Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo das Redes Públicas
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DFID	Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
DIREC O6	Diretoria Regional de Educação 06

EDUCACENSO	Sistema Informatizado de Levantamento de Dados do Censo Escolar
EFA's	Escolas Família Agrícolas
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EPI	Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional
FAED	Fundo de Assistência Educacional
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEMINA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBD	Associação de Certificação Instituto Biodinâmico
IBEA	Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais e mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
MOVA	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento Sem Terra
NTE 05	Núcleo Territorial de Educação 05
OPAS	Organização Pan Americana e Saúde
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos

PCB	Partido Comunista
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PROEJA	Programa da Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROSUB	Programa de Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio
PST	Prestação de Serviços Temporários
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional
TED	Tecnologia, Entretenimento e Design

TEN	Teatro Experimental do Negro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UnB	Universidade Nacional de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
PRIMEIRA PARTE	
1 TECITURAS: OS FIOS QUE SE CRUZAM E ME FAZEM CAMINHAR	17
1.1 O PPGER – Me refazendo educador nas direções decoloniais	26
SEGUNDA PARTE	
2 SÓ A LUTA CONSTRÓI: RESISTÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA	30
2.1 Resistências e a formação do Movimento Sem Terra na Bahia	36
3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS, DOS SUJEITOS, DO MÉTODO DA PESQUISA	38
3.1 Assentamento Terra Vista: o esperar de um recomeço	38
3.2 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa	43
3.3 Teia dos povos: do Centro Estadual de Educação Profissional Milton Santos ao Centro de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos	44
3.4 Eu sou o fruto da luta: Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos	45
3.4.1 <i>Infraestrutura do Centro Educacional</i>	48
3.4.2 <i>Estrutura Financeira</i>	48
3.4.3 <i>Gestão do Centro Educacional</i>	50
3.4.4 <i>Os níveis e modalidades de Ensino</i>	51
3.4.5 <i>As/os discentes: quem vive e sente o chão da escola</i>	51
3.4.6 <i>Docentes e a formação profissional</i>	54
3.5 Apresentação dos métodos utilizados para aferir o objetivo	56
4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MILTON SANTOS: DESVELANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	58
5 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEI 10639/03 E O DEBATE INTERSECCIONAL: TRAJETÓRIAS QUE NOS MOVEM POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO	67
5.1 Educação do Campo: É na luta popular que trilhamos conquistas	67
5.1.1 <i>Princípios Filosóficos e Pedagógicos que norteiam a Educação do Campo na perspectiva do MST</i>	73

5.2	Lei 10639/03: Uma trajetória em busca da (re)significação da História AfroBrasileira através da educação básica	75
5.3	Interseccionalidade para uma educação antirracista e anticolonial	8
6	INTERVENÇÕES PEDAGÓGICO-FORMATIVAS: DIALOGICIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIRRACISTA	88
6.1	Seminário como Prática de Formação e Escuta	89
6.1.1	<i>Síntese do Seminário</i>	93
6.2	Temas Geradores: Por uma outra epistemologia na Formação antirracista de Professoras/es	89
6.2.1	<i>Síntese da Formação com as/os professores</i>	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXOS	113
	CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: Contribuições metodológicas para a educação antirracista por meio dos Temas Geradores de Paulo Freire	114

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa se estabelece a partir da necessidade de abordar a educação etnicorracial no ambiente escolar a partir da lei 10.639/03 e, para tal, entendemos a necessidade de processos formativos que recaiam em uma prática de ensino antirracista e democrática, ao tempo que buscamos trilhar um caminho para a ressignificação do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo, conquistada por lutas sucessivas no Movimento Sem Terra no Sul da Bahia, O Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos que ao longo dessa dissertação chamaremos CEEP Milton Santos forma comumente chamada pela comunidade escolar.

Na primeira parte desta pesquisa são feitas tessituras de mim, desde a minha infância em terras “do cacau” até a chegada ao Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais - PPGER; desvelar-se não é um caminho fácil, por vezes me vi rememorando feridas, daquelas que os corpos dissidentes carregam, mas também rememorei alegrias, amizades, ancestralidade e, por fim, há sempre o entendimento que eu sou a minha história e estou exatamente onde deveria estar e, por isso, a escrita deste memorial foi reencontro comigo mesmo.

Na segunda parte desta pesquisa traz-se o percurso investigativo, através da pesquisa-ação para alcançar o objetivo proposto: traçar caminhos para a ressignificação do Projeto Político Pedagógico do Milton Santos, através da formação de professores e diálogo com as/os educandas/os e, para tanto, fazendo um percurso histórico da formação do MST no Brasil, na Bahia, especificamente no Sul/Extremo Sul, onde está localizado o Assentamento Terra Vista – Arataca-Ba, local o qual está inserido o CEEP Milton Santos. Para isso, utiliza-se como aporte teórico Azevedo (1982), Fernandes (2000), Stédile e Fernandes (2005) e Caldart (2001). Por conseguinte, adentramos ao Milton Santos e seu Projeto Político Pedagógico, trazendo o debate acerca da Lei 10639/03 e a necessidade da interseccionalidade estar presente nesse debate, assim, nos aportamos em autoras/es como Carvalho (2018), Nascimento (1978), Souza (2017), Bento (2002), Gomes (1996; 2005; 2011; 2012; 2016), Freire (1996; 2002; 2016), Gonzalez (1984), Carneiro (1995; 2005), Crenshaw (1989; 1991; 2002; 2016), Anzaldúa (2000), Lugones (2010; 2014), hooks (1995; 2013; 2015) e Louro (1997).

A *posteriori*, trazemos o capítulo onde iremos abordar quais foram os caminhos teóricos-metodológicos percorridos nessa pesquisa, quais os instrumentos de coleta de dados utilizados, quais as/os indivíduos partícipes, quais as proposições acerca do problema e a avaliação desse processo de pesquisa-intervenção. Para tanto, o procedimento metodológico se constituiu a pesquisa-ação, por ser uma pesquisa de caráter sócio-político onde as pessoas são e/ou fazem parte do contexto onde está inserida a pesquisa, com elementos da observação-participante e diário de campo enquanto coleta de dados.

Enquanto produto deste percurso de pesquisa-ação, propõe-se que o aporte teórico desenvolvido ao longo da pesquisa afigure o papel de um estandarte para a ressignificação/materialização de um PPP democrático e antirracista, e que parta do princípio da interseccionalidade de gênero, raça e classe no chão da escola, ao tempo que se propõe um curso de formação para professoras/es com tais temáticas e uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com as/os educandas/os durante o ano letivo.

PRIMEIRA PARTE

1 TECITURAS: OS FIOS QUE SE CRUZAM E ME FAZEM CAMINHAR

O presente memorial de Mestrado é parte integrante do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, constituindo uma das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais. *A priori*, a produção desse memorial teve início muito antes do meu adentrar no PPGER, assim posto, aqui voltaremos ao percurso que fiz para chegar até aqui, imbuído de todas as inquietações que o viver e o sentir a educação me trouxeram.

Nasci em Ipiaú, primavera de 1989, “são as águas de março fechando o verão, a promessa de vida no teu coração”¹, ano também do marco da redemocratização do Brasil com as eleições Diretas e ao mesmo tempo crise da lavoura cacaeira, que modificou profundamente a estrutura sociopolítica daquela cidade e a vida daquelas/es que ali estavam e os que iriam chegar. Ipiaú viveu tempos áureos com a lavoura cacaeira, foi uma grande produtora de amêndoas da Bahia², digo isso porque tal crise atingiu diretamente a minha geração, que cresceu sob a influência de uma geração anterior que tentava manter o domínio hegemônico na cidade através do poder econômico de outrora. Foucault (1979) diz que, no lugar onde o poder age com força, as ansiedades reprimidas são fortalecidas e assumem ações, formas, silenciamentos, se fortalecem e constituem parte da memória das pessoas daquele território, assim, socialmente, ainda perdura no imaginário popular a figura coronelista e importância dos brasões (sobrenomes) na cidade (saliento que sempre houve e continua a haver resistência a esse controle social). Ao recordar-me desse lugar de onde vim e resisti durante anos, lembro-me de uma fala da minha mãe sobre a crise do cacau e o que a educação significava para ela: “A gente já era pobre antes, continuou depois, então pra mim sempre foi assim, sempre soube e acreditei que só poderia ser diferente pra nós através da educação”. Minha mãe, Arlete, veio de Ubatã

¹ Música Águas de Março de composição de Antonio Carlos Jobim, lançada em 1972 por Elis Regina e Tom Jobim.

² Maiores informações podem ser consultadas em: SILVA, Patricia e TRINDADE, Gilmar. Paisagem no Ensino de Geografia Urbana: Olhares e Vivências no Centro Urbano Do Município De Ipiaú-Bahia. *Revista Ensino de Geografia (Recife)* V. 2, No. 2, 2019 DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2019.v2n2id241464>

para Ipiaú após casar com meu pai em 1987, e entre os empregos da feira da infância, conseguiu concluir o ensino médio, já em Ipiaú foi trabalhar no comércio e alguns anos depois acontece o divórcio, com duas crianças com menos de 5 anos de idade. Recordo esse momento específico que me marcou e me fortaleceu de uma forma que só pude perceber anos mais tarde, quando compreendi o quanto da força e luta do feminino estava presente nessa história, uma mulher pobre, início da década de 1990, indo de encontro às normas sociais (principalmente de uma cidade “coronelistas”), saiu de casa com dois filhos pequenos e foi enfrentar as labutas da vida, trabalhando no comércio. A este respeito, Louro (1997, p. 17) aponta: “o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompido por algumas mulheres. (...) Gradativamente, essas outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais”, mesmo que de forma controlada por homens, já que esse tipo de serviço historicamente foi considerado enquanto secundário.

Aos cinco anos adentra a minha vida outro pai e, com este, outra família; vem a ascensão social à classe média, uma mudança estrutural de vida. Dentre as mudanças, vem o acesso a uma educação privada, mesmo que ofertada aos custos da minha mãe; subir na hierarquia social nos faz sermos vistos como aceitos pela classe dominante. Assim, estudei em escola católica no pré-escolar, sendo logo convidada a me retirar por não seguir as rígidas normas, pois minhas inquietações com a sociedade sempre existiram, desde a mais tenra idade. Do ensino fundamental até o primeiro ano do ensino médio estudei no Colégio Rio Novo, escola fruto dos tempos áureos do cacau, fundada por coronéis que não queriam mandar seus filhos para estudar fora no ensino básico e que depois da crise, sem poder se manter, foi desmembrada e uma parte se tornou a Instituição Filantrópica Colégio de Rio Novo. Neste colégio obtive, de forma mais pungente, as percepções das contradições sociais; ali havia colegas de raças e classes sociais diferentes convivendo no mesmo ambiente, no entanto, com tratamentos diferenciados.

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira. (GOMES, 1996, p.69)

Era perceptível o recorte de gênero, raça e classe nesse ambiente; as meninas negras e periféricas eram alvos de piadas racistas, violências físicas disfarçadas de brincadeiras e ridicularização de qualquer representatividade de negritude, como o cabelo afro. Por vezes, vi algumas meninas negras e pobres serem as escolhidas para “ajudar” em trabalhos braçais, delegados sempre aos corpos ditos masculinos. “A discriminação racial no interior da escola

nem sempre é expressa sob a forma de hostilidade e agressão explícita ao negro, mas está presente enquanto discurso” (GOMES, 1996, p.77).

Eu, enquanto pessoa branca, classe média, ainda entendida sob a ótica do corpo feminino, perpasssei os enfrentamentos de gênero e sexualidade durante esses anos, as violências simbólicas e algumas vezes físicas eram silenciadas pela escola e pela família (ou escondida, pelo sentimento de vergonha), pois a minha construção de identidade ia contra a ordem social vigente ao não assumir o papel designado ao sexo biológico dito feminino (não por falta de tentativas, pois, não foram poucas as tentativas de transitar nesse papel social, no intuito de me enquadrar nos grupos sociais e ter a aceitação das pessoas que estavam no meu círculo de afetividade), um papel de ser feminina, em face de um discurso opressor do determinismo biológico.

[...] Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto ao sexo. (BUTLER, 2003, p.23)

Concordando que gênero é uma construção sociocultural que difere de sexo, um corpo com uma vagina não é necessariamente uma mulher, tampouco um corpo com pênis é compulsoriamente um homem. “É importante que os estudos extrapolem os limites dos corpos que se apoiam no entendimento que há um “eu social” para além de um “eu biológico”, e essa construção não é feita de forma naturalizada” (GONZÁLEZ, 2017). O gênero pode ser entendido de forma variável, a partir das experiências e do sentir de determinado corpo ao longo da vida. Essa ideia de naturalidade de gênero e sexo perpassa a construção social de heterossexualidade compulsória, onde homens e mulheres são complementos enquanto seres sexuais, naturalizando assim a desigualdade entre homens e mulheres em nome do determinismo biológico, compactuando com o binarismo masculino/feminino.

Essa construção naturalizada do binarismo construiu em meu psicológico e corpo dissidente, principalmente na adolescência, uma não aceitação de mim, e nessa caminhada de dores e sabores foi ao encontrar pares, dissidentes ou não, mas que estavam dispostos a lutar contra a imposição sistemática de gênero e sua relação de poder e controle sob os corpos, que encontrei caminhos de fortalecimento e subversão à ordem vigente. Importante salientar aqui, que as condições de classe e raça me permitiram adentrar espaços sociais que me consentiram

seguir essa caminhada; a exemplo disso, em 2019, 124 pessoas foram assassinadas no Brasil por homotransfobia, das quais 80% eram negras e 97,7% do gênero feminino³.

No ensino médio, aos 17 anos, decidi prestar vestibular para Licenciatura em Geografia, inspirado nas aulas da professora de geografia, única professora negra da escola, uma profissional extraordinária e uma pessoa acolhedora e incentivadora de sonhos. Entre os vestibulares que prestei, adentrei a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na cidade de Ilhéus-Ba em 2007, último vestibular antes da implementação do programa de ações afirmativas com cotas raciais e sociais daquela Universidade. No ano que entrei, essa era uma discussão ainda efervescente no meio acadêmico, havia grupos defensores das ações afirmativas enquanto reparação histórico social, pautadas em estatísticas e história de formação do Brasil e grupos que se pautavam nos discursos hegemônicos do racismo estrutural. Gomes (2011) afirma que, o racismo estrutural se pauta na crença de relações harmoniosas entre os diferentes grupos etnicorraciais do Brasil, frutos da relação construída entre portugueses colonizadores e os povos por eles colonizados, arraigando esse conceito no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar.

O curso preterido era noturno, já que era necessário conciliar com o trabalho em uma secretaria escolar em Ipiaú e usufruir do transporte das/os educandas/os. Essa era a realidade de 70% da turma: uma turma seriada de marcadores sociais, em maioria pessoas pardas e/ou negras, já no mercado de trabalho, mulheres professoras que tinham formação em outra área ou ainda não tinham formação superior, homens que ingressaram na Polícia Militar durante o curso, educandas/os advindos de escolas públicas e particulares, idades entre os 17 e os mais de 50 anos, entre outros. Aquela turma foi um universo de saberes, me ensinou o sentido de convivência nas divergências, de forma respeitosa, mas foi fora das paredes das salas de aulas que as inquietudes que transitavam no meu ser tomaram rumo.

Ainda no primeiro semestre me conectei ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), que havia tido contato e participado de discussões e ações ainda em Ipiaú. O amigo Júlio Simões (*in memoriam*) me apresentou a pessoas do partido na UESC e, após conversas, ele me indicou e me apresentou o livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1980), que diz que “todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência, sente-a como

³ Os dados podem ser acessados em <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violencia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>. Acessado em 01/10/2020.

uma necessidade indefinida de se transcender”. Seguimos em discussões e leituras Marxistas-Leninistas, tais como Marx, Mészáros, Lênin, Bauer, Trotsky e outros; as discussões que participei eram intensas no trilhar caminhos em busca das práticas políticas que possibilitariam mudanças estruturais na sociedade capitalista e quais os caminhos e estratégias socialistas as/os trabalhadoras/es deveriam construir para a revolução proletária. Nunca me filiei ao partido e participei de alguns encontros no decorrer do ano até me afastar, por entender que havia divergências em formas de pensar/lutar, mas fortaleci amizades sinceras naquela época.

Em 2010 concorri a uma bolsa de Iniciação Científica e iniciei a pesquisa que abordava a reprodução do espaço urbano em Ipiaú e seus impactos sócio-urbanos na cidade, entre os anos de 2007 e 2010 a partir da chegada da Mineradora Mirabella do Brasil.

O desenvolvimento da mineração está intrinsecamente ligado ao modo de produção capitalista, bem como as ações sociais que estas empresas oferecem é o capital como relação social, isso porque não existe a construção de um quadro social que visone o bem-estar dos seus trabalhadores e da sociedade, o que acontece é um quadro sócio-institucional onde os trabalhadores são acomodados de maneira a serem explorados pelas relações de trabalho do capital (PIMENTEL, 2011, p. 10).

Nesse interim, já residia em Itabuna e ia a Ipiaú semanalmente, onde experienciava minha primeira atuação profissional na Educação Básica, ao lecionar Geografia para educandas/os dos 6º e 7º anos do ensino fundamental em uma escola particular em Ipiaú. Esta viria a ser uma experiência significativa em minha vida, visto que, adentrar ao universo profissional da docência trouxe novas responsabilidades, desafios e inseguranças. Sob o pensamento de Freire, busquei o caminho de ser formador de outras pessoas e ao mesmo tempo formado por elas. No entanto, eventualmente, essa *práxis* ia de encontro à cultura imposta pela escola e ao que estava engessado no imaginário das/os educandas/os, conforme Freire, a prática da transferência de conhecimento. “É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar, não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE, 2016, p.47), e essa vivência se emaranhava nas contradições da falsa ideia de democracia que perpassava o autoritarismo; junto a isso, havia os dilemas da prática docente em lidar com os conflitos sociais e os preconceitos que estavam inerentes nessa engrenagem, como o racismo, o sexismo e a homotransfobia. Foi um percurso complexo e doloroso, pois o falso discurso democrático capitalista perpetua o ter acima do ser e “é difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras” (FREIRE, 2016, p. 48). Essa experiência durou um ano

letivo e, por conseguinte, defini que não iria exercer a prática docente enquanto profissão, o que acabou por acontecer duas outras vezes em momentos pontuais ao aceitar “tirar férias” de uma professora da educação básica pública em Itabuna, momentos que trouxeram reflexões sobre as diferenças educacionais do público e privado; enquanto a instituição privada prezava o ter e tinha a possibilidade de obter recursos para uma educação objetivada para adentrar as Universidades em cursos considerados elitistas, a instituição pública que experienciei prezava o ser e lutava por mais investimentos na educação.

Dentre as experiências vividas na Universidade, nesse mesmo ano me aproximei do movimento estudantil; entre as aulas de campo e encontros regionais e nacionais houve aproximação com outras universidades e começamos a pensar pautas coletivas para a geografia e, na UESC, me aproximei do Centro Acadêmico de Geografia (CAGEO), onde as pautas principais eram a falta de estrutura para os cursos noturnos, como acesso a empresa de xerox, alimentação, creche, iluminação, aulas práticas e uso dos laboratórios, percalços vividos, majoritariamente, por educandas/os do turno noturno. Em meio a diversas demandas, em 2011 é deflagrada a greve estudantil nas Universidades públicas estaduais baianas; na UESC, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) apontou que cerca de 60% das/os estudantes eram a favor da greve que reivindicava, sobretudo, orçamento específico para assistência estudantil, creches, subsídios de refeições e construções de residências universitárias. A greve das/os estudantes foi unificada à greve das/os professores que reivindicaram a suspensão do decreto 12.583, que estabelecia os procedimentos específicos sobre a execução orçamentária e financeira das universidades, ferindo o princípio da autonomia, além de questões salariais e insalubridade. Decidimos então, coletivamente, acampar na UESC como forma de reivindicação, movimentação que gerou o coletivo chamado de MOBILIZA, importante movimento estudantil que discutiu e lutou por pautas estudantis, juntamente com estudantes de outras Universidades baianas, e fez um enfretamento ao descaso do Governo para com as necessidades e direitos básicos de estudantes. “O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham” (FREIRE, 2016, p.44). Foram 3 meses intensos de aprendizados e vivências, ali me conectei com companheiras/os para a vida e, com o fim da greve, me formei em licenciatura em Geografia.

Entre experiências no mercado de trabalho em recepção de hotel e administrativo da Universidade Estadual da Bahia, em 2015 recebo a convocação para assumir o cargo de Professor em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) em Arataca-Ba, no

Assentamento Terra Vista (ATV), e decido retornar para o Sul da Bahia e assumir o desafio de retomar a prática docente em 2015.

Ao percorrer as lembranças, revivo a memória da primeira vez que adentrei o Assentamento Terra Vista, para lecionar no CEEP Milton Santos: uma paisagem exuberante, rodeada pela Mata Atlântica, um caminho em cascalho que levava a passar por uma ponte sob o Rio Aliança, o rio que leva o nome da aliança que foi firmada pelos grandes latifundiários cacauicultores da região e hoje sela a aliança de luta das trabalhadoras e trabalhadores Sem Terra, que, através das ocupações desses latifúndios, ressignificaram suas vidas em uma relação dialógica com a natureza.

Alguns passos adiante vêm-se as barcaças de cacau e o galpão com a bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou Movimento Sem Terra (MST) pintada, bem como a imagem de Che Guevara desenhada, logo em frente está o Centro Integrado Florestan Fernandes, com crianças e adolescentes a correr e brincar na movimentação de irem ao encontro do transporte para irem embora. Em um caminho de árvores e frutos, me deparei com o muro do Milton Santos, pintado com a representação da luta campestre por um educando (ainda assim, o muro era a representação do Estado, que impunha imageticamente um distanciamento entre comunidade/escola). Cheguei ao local que me proporcionaria novas perspectivas de Educação e Ensino, Campesinato, MST e Agroecologia, Interseccionalidade.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. (FREIRE, 2016, p.50)

Ao percorrer o caminho até o salão de entrada do Milton Santos, me deparei com uma reunião de professores em regime de Prestação de Serviços Temporários (PST), que reivindicavam o recebimento de salários atrasados. Como quem chega sem se apresentar, me sentei e busquei entender o que estava a acontecer; durante as falas, as professoras eram as que demonstravam não aceitar aquela injustiça e se recusavam ao silenciamento, que outros entendiam ser o único caminho possível, por medo de represálias do Estado. Passada a reunião, em encontro com o diretor, recebi o meu horário laboral sem muitas delongas ou negociações: 20 horas, 8 componentes curriculares, 5 dias na semana, o desafio estava posto. Os meses seguintes se articularam entre organizar a minha vida pessoal e profissional, em programar e gerenciar as demandas de tantas turmas que se encontravam sem professor há algum tempo, e esse quadro perdurou os 04 meses seguintes, com o encerramento do período letivo anual.

Ano seguinte ultrapassei os muros da escola, buscando entender melhor a dinâmica do lugar onde esta se encontrava. O Assentamento Terra Vista foi o primeiro assentamento constituído na região do cacau, a partir de uma história de luta e resistência das/os trabalhadora/es organizados do MST (discorreremos no capítulo seguinte). Em visitas e conversas, percebi que as moradias do assentamento são organizadas em forma de agrovila, com casas padrão de alvenaria, com energia elétrica e água encanada; a organização da produção do trabalho é constituída, em maioria, de forma familiar, entre a lavoura e os trabalhos domésticos. Este último, na maioria das famílias, é imbuído às mulheres, que também fazem o trabalho na roça.

Hora ou outra há pessoas mais velhas em conversas com as mais jovens, as mestras e mestres do saber fortalecendo as memórias e etnicidades em um ensinamento ancestral, a oralidade enquanto semente de saber intergerações. Entre um café e uma prosa, as pessoas contam suas histórias de andanças, muita luta, suor e mãos calejadas, mas também muita alegria e esperança no que foi construído e no que ainda virá; são pessoas que, em pluralidade, se definem pardas, negras e/ou afroindígenas, identidades que se imbricam na luta agrária no Brasil, historicamente constituída pelos excluídos da terra, os milhares de povos do continente africano e povos Originários, oprimidos e explorados por um sistema genocida e escravocrata, que forjou uma desumanização ao ponto de renegar qualquer direito à terra ou meio de subsistência pós-escravatura a essa população. As lutas agrárias no Brasil podem ser entendidas como um contraponto ao regime racista e desigual implementado no Brasil, desde a invasão portuguesa ao genocídio dos povos indígenas, perpassando o período da escravatura; foi assegurada a concentração de terras às oligarquias em detrimento da escravidão de pessoas negras. (SOUZA, 2017).

A cada contação de história, o orgulho que as pessoas têm da conquista daquele território, o pertencimento construído coletivamente e a importância que o Milton Santos tem na vida e na memória das pessoas, alinhado ao fazer educação que construí junto às/aos educandas/os, fizeram a realidade desvelar-se em mim e eu entendi que queria ser mais e a educação seria meu meio; o querer ser formador e formado de outrora, agora tomava forma e consciência. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de terem se tornado capazes de ir mais além dos seus condicionantes” (FREIRE, 2016, p.27).

Nessa busca por conhecimento e outra forma de pensar educação, participei de encontros, seminários, rodas de conversa e cheguei ao ciclo de formação de educadores do

campo com 130 horas de duração dividido em módulos, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Assentamento Terra Vista, sob a coordenação das professoras Maria Nalva Bogo e Luzeni Carvalho, curso solicitado através da coordenação do Assentamento e das duas escolas. O curso tinha como objetivos:

Propiciar aos educadores um referencial teórico sobre Educação do Campo em suas diferentes dimensões; realizar estudos do Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como outros marcos legais da Educação do Campo; debater os desafios para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no tocante a: currículo, organização do trabalho pedagógico, gestão (UNEB, Projeto de Curso, 2015, p. 5) (CARVALHO, 2018, p.357).

Foram formações que ressaltaram a importância da construção do conhecimento e do debate teórico e epistemológico das questões do campo, da docência, do trabalho pedagógico e território. Nesse interim de ciclos de formação, nós, professores do Milton Santos, elevamos o debate da necessidade de reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Milton Santos de forma coletiva e discutimos essa pauta junto à gestão da Escola, que levou a demanda à professora Luzeni Carvalho, que estava presente frequentemente no Milton Santos e Assentamento Terra Vista; como resposta, em maio de 2017 acontece o I Seminário Participativo de Construção do PPP do Centro Educacional Profissional de Educação do Campo Milton Santos, com a participação de docentes, funcionárias/os administrativos, representações discentes, gestão e comunidade local, onde foram discutidos quais eram os desafios, as propostas, os problemas e os possíveis caminhos para essa reelaboração. Qual seria a função social da escola e da educação? Diante de tantas efervescências, foi deliberada a realização de um seminário que envolvesse a comunidade escolar como um todo, o que não se concretizou em 2017 (CARVALHO, 2018).

Nesse interim, eu já havia me aproximado do documento norteador das práticas políticas pedagógicas do Milton Santos, o PPP, e em discussões com outras/os docentes e a gestão pedagógica, nos momentos de Atividade Complementar (AC), tínhamos tido o entendimento da necessidade de reelaboração do PPP, e continuamos esse diálogo após o seminário ofertado pelas professoras Luzeni e Nalva. No entanto, durante o decorrer do tempo na escola, percebi que as questões raciais, como dispostas na lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e culturas afro-brasileiras nas etapas e modalidades da educação

básica, eram tratadas de forma pontual nas práticas pedagógicas, sem aprofundamento teórico, o que a professora Luzeni pontua como a epistemologia da prática.⁴

No PPP do Milton Santos existiam apenas delineações rasas de uma diversidade cultural que engloba a igualdade racial, e era nas jornadas pedagógicas anuais que aconteciam as construções das práticas pedagógicas para o ano letivo, período marcado por atividades pontuais, distanciadas da realidade local e com ausência da inclusão identitária de raça e classe que está imbricada na identidade das/os assentadas/os e educandas/os da Escola. Neste ponto, entendemos que, as pessoas do campo têm um valioso histórico de lutas de classe, e que não é possível discutir classe no Brasil dissociado de gênero e raça, e que havia a necessidade de discussões teóricas formativas sobre esses temas para que se pudesse ressignificar o PPP do Milton Santos de forma democrática e justa, assim, como mais um pequeno (porém, importante) passo de reparação e reconhecimento de identidades invisibilizadas, como um processo necessário e justo de produção de significados e valores históricos a partir da perspectiva da lei 10639/03, desenvolvi o projeto voltado para a ressignificação do Projeto Político Pedagógico do Milton Santos, que em 2018 foi aprovado para o Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

1.1 O PPGER – Me refazendo educador nas direções decoloniais

O PPGER oferece mestrado profissional, no Sul da Bahia, voltado para a população negra e povos originários, um programa de relevância social que oportuniza acesso à esfera acadêmica para uma população que teve esse acesso sistematicamente negado. No PPGER, são as/os próprias/os sujeitos sociais e/ou coletivos de resistência que estão a contar as práticas educativas decoloniais que têm sido desenvolvidas nas escolas e comunidades sul baianas. No PPGER cursei componentes curriculares de grande relevância para minha vida pessoal e profissional, bem como fiz e faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Negritude, Gênero e Mídia (GEMINA), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Célia Regina da Silva. Dentre as várias

4 Essa perspectiva de se limitar a aprendizados na própria prática pode implicar que o profissional em formação perceba somente a aparência do objeto, cativo de circunscrições e impressões e continuando com impressões do imediato em detrimento do mediato [...] apontamos um comprometimento da perspectiva da centralidade do trabalho como princípio educativo e da *práxis* na formação profissional dos educandos em todo o processo. Conceito citado na tese de Luzeni de Carvalho apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UnB, em 2018.

ações socioeducativas e afirmativas para superação do racismo e sexismo do GEMINA, uma me marcou profundamente: a experiência que tivemos ao construir o projeto “OBSERV@: mulheres negras, direitos humanos e mídia radical”, que intencionou o empoderamento e o exercício dos direitos humanos de mulheres negras encarceradas no Conjunto Penal de Itabuna-BA, visto que as mulheres negras são vítimas e diretamente afetadas pelo racismo institucional do sistema judicial brasileiro. “O recorte de gênero ajuda a visualizar a distribuição da violência que recai sobre a mulher negra, sobretudo as jovens (...) Essa é uma questão que ainda precisa ser devidamente considerada pelas pesquisas e pelo movimento feminista” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 3).

Para a culminância do primeiro momento desse projeto, participamos de uma formação em mídia, literatura, gênero e direitos humanos que tinha o intuito de nos capacitar teórica e tecnicamente para o desenvolvimento da proposta e, de tal modo, construímos materiais didáticos como poesias, contação de histórias, músicas e autoras a serem apresentadas no dia 20 de novembro no Conjunto Penal de Itabuna. Assim, numa manhã de quarta-feira, seguimos para o conjunto penal: eu, a prof.^a coordenadora Celia Regina, a prof.^a ministrante das oficinas Keu Apoema e as/os colaboradoras/es Imara Queiroz Bispo, Jéssica Santos de Assis, Joeldon Pereira Bento, Kelly Ribeiro, Lúcia Helena Gomes Ramos, Rosimária de Jesus Ribeiro e Mariana Bispo Miranda. Fomos recebidos pelo diretor da Instituição, Adriano Jacomé, pelo diretor-adjunto Bernardo Dutra e pelo gerente operacional da Socializa, Yuri Damasceno; fomos conduzidos para a área de socialização, onde havia cerca de 100 mulheres à nossa espera. Iniciamos o dia com um bate papo e música, depois contações de histórias e poesias, onde as mulheres foram incentivadas a intervir e, desse modo, aconteceu; algumas cantaram sentadas, outras foram até o microfone, o violão, algumas se emocionaram com as contações de histórias, outras se viram em Carolina Maria de Jesus ao declamarmos poesias e, ao final, foi passado no telão as fotos tiradas no decorrer do evento, ao tempo que era servido um acarajé para simbolizar essa quarta-feira de resgate ancestral em lugar majoritariamente compreendido por mulheres negras do Sul da Bahia, subalternizadas e invisibilizadas por um sistema colonial patriarcal. O GEMINA seguiu e segue com essa e outras propostas, pois sabemos que a luta é uma constante, principalmente nesse cenário de silenciamento e opressão onde as mulheres marginalizadas estão inseridas, mas que tem buscado enfrentar os seus algozes e ecoar seus gritos ancestrais em busca de uma vida digna.

Paralelo ao GEMINA, fui cursando os componentes curriculares do PPGER, entre eles: Os Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnicorraciais com o professor Rafael Siqueira, que trouxe debates acerca dos processos de ensino-aprendizagem, como: epistemologias pós e decoloniais, a educação etnicorracial sob perspectivas interseccionais e as perspectivas para o ensino de História da África, cultura africana e indígena e das relações étnicorraciais voltadas para a Educação Básica, onde nos foram apresentados autoras/es como Gayatri Spivak, David Kopenawa, Avtar Brah, Ramón Grosfoguel e Viviane Vergueiro, onde trabalhamos com a proposta pedagógica da construção de glossários, utilizando da lexicografia para uma construção objetiva de um material linguístico decolonial.

No componente curricular Políticas Públicas e Relações Raciais, com a professora Ana Cristina Peixoto, nos foram apresentadas políticas sociais contemporâneas, principalmente as voltadas para a educação, sob a perspectiva de raça, gênero e classe, onde construímos um caminho de diferentes análises críticas, de problematizações acerca das políticas públicas e o enfrentamento ao racismo institucional, bem como as estratégias para a promoção da igualdade racial e de gênero a partir dessas políticas públicas, principalmente no ensino básico, além de trazer o debate para a região sul da Bahia e suas memórias e cultura AfroBrasileira. Para tanto, utilizamos um referencial baseado em autoras/es como Maria Aparecida Bento, Moreira Candau, Flávia Piovesan, Henrique Cunha Jr, Yvonne Magguie, Leis 10639/03 e 11645/08, dentre outras referências de ampla relevância para repensar nossa forma de ser/fazer educação na dinâmica de quem está no ensino básico.

No componente curricular Historiografia da População Afro-Indígena no Sul da Bahia com o professor Casé Angatu, fizemos reflexões a partir de autoras/res como Ailton Krenak, Marcia Mura, Frantz Fanon, e Catherine Walsh, onde discutimos a importância da descolonização dos saberes que foram estabelecidos por um espectro eurocêntrico na formação de professoras e professores, e que precisávamos ir desde os fundamentos epistemológicos, para agregar as perspectivas da herança intelectual africana, até as perspectivas afroindígenas, focando sobretudo na memória e construção identitária das pessoas do sul da Bahia. Esse componente culminou em uma entrevista com uma pessoa que representasse a memória ancestral em nossa vida/comunidade, no Sul da Bahia: Quando escutamos os nossos saberes construímos e decolonizamos nossos conhecimentos! Uma atividade rica em significados ancestrais.

No componente Gênero, Sexualidades, Negritudes e Pobreza: um Debate Interseccional, discutimos a descolonização do gênero como perspectiva política na/para a América Latina, bem como o feminismo negro e seus desdobramentos, as pessoas LGBTQIA+⁵ e a negritude em uma perspectiva de produção artística e a ocupação discursiva da mídia e dos espaços acadêmicos pelos ativismos. Assim, discutimos autoras como Chimamanda Ngozi Adichie, Maria Lugónes, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Veena Das, Benedita da Silva e Glória Azaldua, discussões essas que culminaram no I Fórum Sobre Femicídio e a Questão Racial no Sul Baiano, no dia 20 de setembro de 2018, no Campus Jorge Amado – Itabuna (BA), sob a coordenação da Profa. Dra. Célia Regina da Silva e as/os educandas/os do componente curricular. Nesse Fórum foram debatidos os efeitos, as causas e o contexto de ocorrência do Femicídio e a violência de gênero no Sul da Bahia; além disso, foram pensadas estratégias de enfrentamento e prevenção ao Femicídio, como a formação de redes e medidas socioeducativas. Todas as propostas estão divulgadas na Carta Coletiva que foi construída por todas/todos ao longo do evento. Dessa forma, o PPGER foi um programa que me convidou a pensar uma educação antirracista, comprometida com a diversidade, diversidade essa vivenciada na turma da qual fiz parte, onde todas e todos aceitaram o desafio de pensar uma outra educação, ao tempo que “nos pensávamos” outros seres humanos; assim, constituí uma fundamental jornada de crescimento profissional, mas para além, foi uma jornada de encontro e reencontros ancestrais, na busca por uma outra sociedade.

⁵ LGBTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers, intersex, agêneros, assexuados e mais.

SEGUNDA PARTE

2 SÓ A LUTA CONSTROÍ: RESISTÊNCIAS E A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO SEM TERRA

Iniciaremos esta dissertação perfazendo um traçado histórico que nos levará ao CEEP Milton Santos, lugar onde desenvolvemos nosso projeto de pesquisa, uma escola conquistada através da luta popular pelo Movimento Sem Terra do Sul da Bahia. Para tanto, o aporte teórico foi constituído por Azevedo (1982), Fernandes (2000), Stédile e Fernandes (2005), Stédile (2000; 2011; 2012) e Caldart (2001).

A história de como e onde teve início o Movimento Sem Terra será constituída não por um momento ou um fator específico; esse movimento vai se constituir ao longo dos anos enquanto consequência da luta por sobrevivência e resistência do povo camponês⁶. No entanto, há alguns fatores e momentos históricos de grande relevância e entendimento que aqui iremos tecer: os aspectos socioeconômicos das modificações que a agricultura sofreu no Brasil, intensificado na década de 1970, como o Plano de Integração Nacional e a política agrária, que visavam a proteção e o crescimento econômico de grandes agricultores por meio de incentivos e subsídios para a modernização da agricultura das grandes propriedades, incentivando a monocultura, principalmente no sul do país, excluindo as/os pequenas/os agricultores do processo da nova política agrária; o surgimento na Igreja Católica de movimentos pastorais que visavam as organizações políticas, sociais e humanitárias que se vinculavam às lutas de caráter socialista e consciência social, que na década de 1970 vem a ser denominado Teologia da Libertação; as iniciativas das/os trabalhadoras/es rurais de ocupação/retomada de terras, principalmente na região Sul, Sudeste e Centro-Oeste, e os fatores socioculturais e econômicos que eclodiram em lutas locais de repercussão nacional fortalecendo a articulação da luta camponesa, que tinha como principais reivindicações: o direito à terra, através da reforma

⁶ Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

agrária e a proposição de mudanças gerais e estruturais na sociedade. (AZEVEDO, 1982; FERNANDES, 2000; STÉDILE e FERNANDES, 2005; CALDART, 2001).

Na década de 1970 o Brasil passa por um processo intenso de modificações na dinâmica da agricultura, a *modernização conservadora*, que mantinha a estrutura fundiária vigente e os privilégios das oligarquias, ao preço da exclusão das esferas sociais subalternas do campo, da expropriação do povo camponês e sua proletarização (AZEVEDO, 1982). Esse foi um período de intensa mecanização das lavouras, principalmente no sul do país, onde houve uma crescente da burguesia agrária, grandes proprietários de terra que buscaram a modernização de suas lavouras para destinar ao mercado interno, optando por um modelo de produção expansiva (STEDILE, 2000).

Esse modelo capitalista de modernização, expulsou do campo um grande contingente populacional, já que a mecanização suprimia a necessidade da força de trabalho existente, esse processo, também conhecido como êxodo rural, culminou na mudança de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. As pessoas expulsas do campo eram “exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo da mão-de-obra” (CALDART, 2001, p. 69). Com esse processo da mecanização, em um momento inicial, houve uma grande migração para as regiões do Norte e Centro-Oeste do país, como Rondônia, Pará e Mato Grosso, regiões que o governo incentivava a colonização das fronteiras agrícolas para que houvesse mão de obra para o garimpo e extrativismo de madeira. No entanto, essas pessoas/famílias camponesas não conseguiram fincar nessas regiões, além das diferenças culturais, o bioma não tinha o perfil para a agricultura familiar à qual estavam adaptados como, por exemplo, a produção dos grãos de fácil acesso no sul do país. O projeto do governo de deslocar esse contingente populacional pra essas regiões e para as fronteiras internacionais do Brasil foi frustrado à medida que as informações iam chegando aos que ainda estavam nas outras regiões. Dessa forma, um grande contingente de pessoas se deslocara do campo para cidade, em busca do sonho do “milagre brasileiro”, que foi o período de intenso processo de industrialização que passava o país (STEDILE, 2012).

Com o crescimento industrial e a crescente demanda por máquinas agrícolas, os centros urbanos demandavam de mão de obra para as novas técnicas de produção, a exemplo a produção dos agrotóxicos e herbicidas e as máquinas para sua distribuição nas lavouras, necessárias para o aumento da produção e crescimento das monoculturas. Assim, tivemos um acelerado processo

de êxodo rural a nível nacional, em especial da região Nordeste para o Sudeste do país. Esse modelo capitalista de urbanização e industrialização infringiu ao povo do campo, pequenos agricultores, funções socioeconômicas determinadas, como demonstra Stedile (2011, p. 31):

a) Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os olhos dos camponeses – em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária – se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. b) O êxodo contínuo de mão de obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria, ou seja, havia sempre um exército industrial de reserva nas portas das fábricas, à espera de emprego. A baixos salários. c) Os camponeses também cumpriram a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária.

No final da década de 1970, surgem no cenário nacional os indícios da crise no setor industrial brasileiro, que iria se estender por toda década de 1980, conhecida como “a década perdida”. Assim, há uma ausência de alternativas para o povo camponês, que demonstra uma crescente disposição em lutar pela terra nos seus locais de moradia e começam a surgir ocupações espontâneas e resistência em terras que deveriam ser desocupadas, surgindo uma nova alternativa para o povo camponês, o que se constitui a base social que gestou o nascimento do MST. No entanto, é preciso compreender que essas ações de reação não são suficientes para explicar a organização do MST; há outros fatores sociais, culturais e políticos a serem mencionados para melhor entender a sua gestação (CALDART, 2001).

Novas feições e formas de organização foram se engrenando na luta pela terra e reforma agrária nas regiões do Brasil. Os conflitos foram contínuos, seja através da luta dos posseiros e pequenos proprietários, seja dos arrendatários, colonos, assalariados, que indicavam um processo de organização política e, agregado a isso, a Igreja Católica e o Partido Comunista (PCB) são instituições que disputaram esse espaço político e fazem parte da formação do MST (FERNANDES, 2000).

Nesse entendimento, teremos as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), principalmente da Igreja Católica e Luterana, que existiam desde o começo da década de 1960 e foram um foco de resistência da ditadura; em 1975 surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁷,

⁷ Organismo pastoral da Igreja Católica vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A CPT foi organizada em 1975, em Goiânia (GO), durante um encontro de bispos e agentes de pastoral, a partir de reflexões sobre a crescente onda de conflitos de terra que ocorriam nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. A CPT teve como referência doutrinária a Teologia da Libertação (cf. nota 12, p.0). Procurava aplicar na prática as orientações do Concílio Vaticano II. Embora iniciada no Norte e no Centro-Oeste, estendeu suas atividades para

e juntos formaram espaços políticos sociais que incentivaram a organização camponesa e o seu direcionamento, que seria através da luta pela terra, um caminho para se pensar em um outro modelo de vida e resistência.

A CPT teve grande importância na reorganização das lutas camponesas, pois a articulação feita com bispos, padres e agentes da pastoral ligados à luta pela terra trouxeram um viés ideológico importante para o movimento. Era também uma demonstração da autocrítica da Igreja Católica em relação ao apoio à Ditadura Militar, quando esse setor se propôs a divergir do governo ditatorial, ao apoiar reformas estruturais na sociedade, como a reforma agrária. A CPT trouxe para a prática a Teologia da Libertação⁸, trabalhando na conscientização dos camponeses sobre a importância da unificação a nível nacional do movimento, principalmente na organização com o nordeste, onde a luta pela reforma agrária foi reprimida de forma violenta, praticamente acabando com as ligas camponesas⁹ e desarticulando a luta por reforma agrária.(STEDILE, 2000).

Para Caldart (2001), um elemento de grande relevância a ser considerado é o momento histórico que o Brasil passara nesse período final da década de 1970, onde eclodia pelo país o movimento de redemocratização; o povo começara uma reação à ditadura militar, as organizações de trabalhadores se multiplicavam, as greves operárias de 1978 e 1979, tudo isso vai influenciar na retomada da luta pela reforma agrária no Brasil. Outro elemento citado por Caldart é o sociocultural, onde a importância da tradição de quase cinco séculos de resistência ao latifúndio faz parte do processo de resistência do campesinato Brasileiro e está incorporado ao MST.

Cada sem terra hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Costestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a

Quase todos os Estados do Brasil. Atua em todas as dioceses em que há problemas de terra. (Notas de Brava Gente, Stédile, 2000, p. 21)

⁸ A Teologia da Libertação não é uma nova disciplina teológica, mas um novo modo de fazer teologia, arrancando do inferno da pobreza e optando pelos condenados da Terra. A quem ainda vê, nessa forma de pensar, apenas um instrumental marxista, responde que Marx não foi nem pai nem padrinho da Teologia da Libertação. Mas há que reconhecer que Marx nos ajudou a ver no pobre não apenas um pobre, mas alguém feito pobre. Entrevista de Leonardo Boff, disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/585516-a-morte-pertence-a-vida-e-seu-ponto-culminante-ela-nos-permite-dar-um-salto-para-o-outro-lado-de-nos-mesmos-invisivel-a-nos-mas-real-entrevista-especial-com-leonardo-boff>, acessado em 14 de dezembro de 2018.

⁹ A formação das ligas camponesas começou por volta de 1945, neste ano acabava a ditadura do Governo Vargas, que durou 10 anos. As ligas foram uma forma de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram a expropriação, a expulsão da terra e o assalariamento. Foram criadas em quase todos os estados e organizaram dezenas de milhares de camponeses. (FERNANDES, 2000 p. 33)

memória da repressão sofrida por todas estas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo. (CALDART, 2001, p. 72)

São forças, ações, símbolos e significados que traçam novas formas de produção e reprodução no *espaço urbano*¹⁰; assim, os fatos narrados são indissociáveis para constituir uma narrativa histórica do MST; são um conjunto de fatores que, de forma entrelaçada, constituem uma unidade. Santos e Silveira (2001) colocam esse período histórico como um marcador na divisão territorial do trabalho, áreas outrora ocupadas dão espaço ao tecnicismo, a modernização explicando a fronteira agrícola e essa nova divisão do trabalho vinha no intuito de alinhar-se a um modelo internacional, que buscava a desvalorização das culturas alimentares familiares e tradicionais e a abertura da importação de novos consumos, atendendo aos interesses do mercado hegemônico.

Diante desse cenário, vamos citar aqui alguns símbolos e memórias da gestação do MST relacionados às primeiras ocupações, os quais mantiveram-se nos registros físicos e da oralidade ao longo dos anos. Partiremos da expulsão de colonos reдеiros da Reserva Indígena Nonoai, criada em 1847, dos índios Kaiang, no Rio Grande do Sul, que também estavam na disputa pela retomada de sua terra originária, e que em maio de 1978 se organizaram para a retirada das 1800 famílias de colonos reдеiros que ali se encontravam. (FERNANDES, 2000). A partir disso, essas famílias começaram a dispersar no Estado e várias ocupações começaram a ocorrer, mesmo que de forma não organizada, como as ocupações nas Glebas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, e Reserva Florestal da Fazenda Sarandi, em Rodinha, que começaram com cerca de 30 famílias e chegaram a quase 300.

O movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da Gleba Magali, em Ronda Alta do Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. Muitas outras ocupações do Trabalhadores Sem-Terra, que aconteceram nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazem parte da gênese e contribuíram para a formação do Movimento. Assim, a sua gênese não pode ser compreendida por um momento ou por uma ação, mas por um conjunto de momentos e um conjunto de ações que duraram um período de quatro anos. (FERNANDES, 2000, p. 50).

Em dezembro de 1980, um colono que saiu das terras Nonoai¹¹, montou acampamento na Encruzilhada Natalino e vários outros colonos, reдеiras/os, parceiras/os, agregadas/os,

¹⁰ [...] espaço como conjunto contraditório, formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais; e, finalmente, [...] o espaço formado por um sistema de objetos e um sistema de ações. Foi assim em todos os tempos, só que hoje os fixos são cada vez mais artificiais e mais fixos, fixados ao solo; os fluxos são cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos. (SANTOS, 1994, p. 110)

¹¹ Nonoai é um município do Rio Grande do Sul, que compreendia as reservas indígenas de Nonoai, localidade ocupado por famílias sem terra ao longo de quase duas décadas, que em 1978 tiveram que desocupar essas terras

peões e assalariadas/os foram chegando e ocupando essa área, que logo chamou a atenção do governo; este, por sua vez, fez uma tentativa frustrada de desocupação, oferecendo emprego aos que ali estavam. Em seguida, em articulação com a CPT e outros movimentos sociais de direitos humanos, começou-se o levantamento dos latifúndios nos municípios próximos, e em junho de 1981 já havia mais de 3 mil pessoas nessa ocupação se articulando para ocupar outras áreas da região. Nesse momento, os camponeses já se articularam em lideranças, setores, grupos e comissões, se organizaram para resistir à crescente pressão do Estado (que tentava desmobilizar a luta a todo custo, chegando a interditar as entradas e saídas do acampamento e queimar barracos de famílias). A encruzilhada Natalino chegou a ter 600 famílias e se tornou símbolo de resistência, de formas de articulação entre si e com outras entidades e deixou importantes lições na formação do MST (FERNANDES, 2000). Foi na encruzilhada que as lutas se encontraram, e foi na encruzilhada que nasceu o acampamento que se tornou símbolo de resistência ao modelo latifundiário imposto pelo Estado Brasileiro e à modernização conservadora; ali fincaram e firmaram o propósito de lutar pela terra e reforma agrária, se recusando a viver na miséria e na fome que foram renegados os expulsos da terra. O acampamento Encruzilhada Natalino é a encruzilhada onde ideais políticos distintos (do povo campesino e do Estado), se encontrariam em uma disputa de poder pelo direito à terra.

Entre 1980 e 1984, vários movimentos de ocupação foram acontecendo no Brasil¹², e a articulação entre os estados foram se fortalecendo. No ano de 1982, em Goiânia, houve o encontro de 30 trabalhadores rurais e 22 agentes pastorais de 16 estados, onde discutiram possibilidade e experiências de luta pela terra; a partir daí começaram a acontecer reuniões regionais. Em 1983, a Coordenação Nacional Provisória dos Trabalhadores Rurais Sem Terra discutira a necessidade de uma articulação nacional e se recomendou que as lutas fossem articuladas com movimentos sindicais autênticos. Em janeiro de 1984, acontece o primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel, no Paraná, com a participação de 62 pessoas e representações de todas as regiões do Brasil, entre elas Sem Terra, sindicalistas, agentes da pastoral e assessores. Esse encontro representou uma importante vitória para o movimento rumo a unificação e formalização das lutas por reforma agrária, fincava-se aqui a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

para que os índios Caingangues retornassem ao seu território. Mais informações podem ser encontradas em <https://mst.org.br/2019/09/02/a-semente-do-mst-40-anos-da-ocupacao-macali-e-brilhante/>

¹² Uma descrição mais detalhada e analítica do processo de formação do MST, pode ser encontrada na obra de Fernandes, Bernardo Mançano. MST: A formação do MST no Brasil. Vozes. Rio de Janeiro, 2000.

Em 1985 acontece em Curitiba o primeiro Congresso Nacional com a participação de 1500 delegados, sob a bandeira de luta: Ocupação é a única solução! Movimento com características próprias de organização, que após o primeiro Congresso, fincou as seguintes bases de organização: Direção e Coordenação Nacional, Direção e Coordenação Estaduais, Coordenações Estaduais, Brigadas, Núcleos familiares, Comissões de secretárias e organizações setoriais: formação, educação, saúde, comunicação, cultura, juventude, direitos humanos, entre outras. Stédile (2000), que fez parte do processo de formação do MST, cita três características próprias do movimento: primeiro é um movimento popular, toda e qualquer pessoa pode fazer parte, diferente das formações do sindicato, onde por tradição, só o homem participava das assembleias; também não havia uma diferenciação de quem estaria na direção política, apesar de ser composta em maioria por trabalhadores do campo. Segundo é o componente sindical corporativista para atender aos agricultores, que tinham uma reivindicação essencialmente econômica, após a conquista da terra era necessária também a organização para luta por crédito, construção de estradas, preços dos produtos produzidos, etc. Terceira característica é o elemento político, onde o MST sobreviveu porque articulou interesses corporativos, particulares, com os interesses de classe e essa articulação política permitiu o crescimento e durabilidade do movimento.

2.1 Resistências e a formação do Movimento Sem Terra na Bahia

Na década de 1980, na Bahia, delineava-se um contexto de lutas e resistência do povo que vivia na e da terra. Com a crise da “década perdida” assolando o país, vários focos de conflitos entre as/os expulsas/os da terra e latifundiários foram denunciados, como o caso de repercussão midiática, o documento “Carta Aberta ao Povo, ao Governador e à Imprensa”, onde o bispo de Caravelas denunciara a prisão de 37 pessoas na região de Itabatã-Ba, onde pessoas estavam a cultivar em terras improdutivas. Também em 1980 houve em Porto Seguro o caso do conflito em Vale Verde, área já ocupada por cerca de 200 famílias; o governo do estado decidiu que essas famílias tinham direito a 15 mil hectares de terra e, no entanto, sem prerrogativas judiciais, grileiros da região expulsaram cerca de 176 famílias dessas terras, ameaçaram outras tantas pessoas do assentamento e o governo manteve-se omissivo a esse crime.

Diante de intensas transformações sociais que estavam acontecendo no Brasil e na Bahia, frutos da modernização conservadora aliada à impunidade das ações de grilagem e à

crescente concentração fundiária que estava atrelada aos interesses do Estado, a Bahia, um estado até então de bases agrícolas, constitui um quadro de acirramento da fome e da miséria e uma crescente violência contra o povo do campo, que encontrou na organização da luta o caminho mais viável de resistência e sobrevivência. Em 1983 aconteceu em Teixeira de Freitas, movido pelo movimento sindical e CPT, uma concentração de cerca de 3 mil trabalhadores pela reforma agrária, e esse momento foi oportuno para o surgimento de novas lideranças. Em 1985, Ademar Bogo, liderança do movimento no sul do país, chega a Teixeira de Freitas, em busca de articulação política entre os estados; ainda na semana em que Bogo chegou em Teixeira de Freitas, foi criado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município e, na semana seguinte, houve um grande encontro de Comunidades Eclesiais de Base em Teixeira de Freitas, que se aproximou dos sindicatos e juntos formaram uma Coordenação Estadual do MST com representação sindical ligada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). A partir daí, foram traçadas estratégias de expansão do movimento da Bahia e no Nordeste; outros militantes começaram a vir de outros estados para o extremo sul da Bahia, região de grande relevância para a expansão do MST na Bahia devido à localização geográfica que privilegiava percorrer através do litoral do Nordeste. Além disso, os políticos mediadores da região queriam a presença do MST, pois representavam experiências de sucesso de conquista de terra em seus estados (D'ICARAHY, 2018).

Em 1987 acontece a primeira ocupação de terra na Bahia sob a liderança do MST, e o movimento se articula para as outras regiões como o Sul do estado, a Chapada Diamantina e, gradativamente, para ocupar terras improdutivas em todo o estado (SILVA, 2017). Em 1989, o MST já tinha feito dois grandes ciclos de ocupações no Extremo Sul e avançou em outras seis ocupações em 3 regiões do litoral da Bahia; nesse momento, lideranças como Ademar Bogo e Jaime Amorim partiram para outros estados e militantes formados na Bahia como Valmir Assunção, Joelson, Lucinha e Adenilza ficaram à frente da organização dando sustento para a expansão do movimento (SANTOS, 2004). É sob a articulação e liderança de Joelson Ferreira que o MST expande para o Sul da Bahia, na região cacauzeira de Itabuna-Camacan, e organiza junto a outras/os companheiras/os a ocupação da Fazenda Bela Vista, que viria a ser o Assentamento Terra Vista, onde hoje está localizado o CEEP Milton Santos.

3 O PERCURSO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS, DOS SUJEITOS, DO MÉTODO E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Assentamento Terra Vista: o esperar de um recomeço

Nesta seção iremos apresentar o Assentamento Terra Vista, área de reforma agrária no Sul da Bahia desde a década de 1990, de grande relevância sociopolítica e ambiental a nível nacional e internacional, localidade onde está inserido o CEEP Milton Santos, *locus* da nossa pesquisa-ação. Para tanto, iremos fazer um breve histórico de formação do assentamento, suas lutas, desenvolvimento e conquistas educacionais.

O Assentamento Terra Vista (Figura 1) está localizado no município de Arataca-Ba, sob as coordenadas 15°15'04.5"S 39°26'39.2"W, dista 1,5km do Entroncamento Rio Branco¹³, 4 km do centro de Arataca e 508 km da capital Salvador.

O município de Arataca, onde está localizado o Assentamento Terra Vista, é pertencente à Microrregião Ilhéus-Itabuna, e Território de Identidade Litoral Sul, no Sul do Estado da Bahia. É banhado pelo Rio Aliança, que nasce na Serra Aliança. Tem uma área territorial de 397km², uma população estimada de 10.961 habitantes, sendo 5.588 residentes na zona urbana e 4.804 residentes na zona rural (IBGE, 2020) e limita-se, ao norte, com os municípios de Jussari e São José da Vitória, ao Sul com Santa Luzia, a oeste com Camacã, e a leste com o município de Una. No tocante à educação, Arataca estava aquém das metas da Bahia referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017 (Tabela 1), que tinha enquanto meta 5,1 para anos iniciais do ensino fundamental e 4,3 para os anos finais do ensino fundamental.

¹³ Entroncamento na BR 101 com a estrada estadual BA 676, na Rodovia Governador Mario Covas.

Tabela 1 - Indicadores Educacionais de Arataca.

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	95,6 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,4 %
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	2,7 %
Matrículas no ensino fundamental [2018]	1.449 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	382 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	115 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	28 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	23 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	2 escolas

Fonte: IBGE, 2020.

Figura 1 – Localização do Assentamento Terra Vista, Arataca – Ba.

Fonte: Elaborado por Alejandra (2014). Acervo do ATV.

No início da década de 1990, a região do sul da Bahia sofreu transformações socioeconômicas e urbanas profundas com a crise da vassoura de bruxa¹⁴; começou a crescer na região o número de terras abandonadas, improdutivas e outras sob disputa judiciais com as/os trabalhadoras/es demitidas. Estas e estes migraram então, principalmente, para outras cidades da região (IBGE, 1980,2000). Como consequência das crises, houve o aumento do desemprego, fome, dívidas agrícolas e brusca diminuição do preço do cacau; este cenário aliado à crise econômica que o país já estava passando, foram condições estruturais para o enfrentamento ao coronelismo¹⁵ da região e seu modelo opressor de subjugação das/os trabalhadores/as rurais, que encontraram no MST uma alternativa de luta por sobrevivência. Uma das fazendas onde o MST se organizou para ocupar foi a Fazenda Bela Vista:

As fazendas principais do Município de Arataca pertenciam as famílias: Cavanhaque, Almeida e os Furtados. Os atuais assentamentos Terra Vista e o Rio Aliança (esse último se chamava Contrato) pertenciam a eles. A fazenda Bela Vista, era da família Elias Cavanhaque, família que a sociedade temia, por ser uma das mais ricas da região. O sobrinho de Elias Cavanhaque (Eduardinho Cavanhaque) foi o segundo prefeito de Arataca. O atual assentamento Rio Aliança, vizinho ao assentamento Terra Vista, pertencia ao capitão Almeida, também um dos mais poderosos da cidade de Una, que controlava até mesmo a prefeitura da cidade (SANTOS, 2003, p.12).¹⁶

O Assentamento é o encontro de diversas trajetórias; são pessoas que, em sua maioria, migraram de cidades como Arataca, Camacan, Itabuna, Ilhéus, entre outras cidades da região. São moradoras e moradores que viviam como assalariadas/os nas fazendas de cacau, empregadas domésticas, meeiras/os, trabalhadoras/es informais que se viram sem renda e sem terra e acabaram por ocupar locais periféricos da região e, de alguma forma, juntaram-se na luta por uma vida mais digna.

O Terra Vista está no contexto de mudança da palavra de ordem, da mudança de paradigmas do MST, é uma vitória importante no coração do cacau e dentro de uma estratégia que nós precisávamos ocupar terra boa, perto dos grandes centros e perto das rodovias. Então nós tínhamos a definição de que não adiantava mais nós ocuparmos terra no fim do mundo, terras inférteis, [...] nós teríamos que produzir para mostrar que nós não éramos vagabundo, preguiçosos, um bando de irresponsáveis ocupando terra. Então, esse contexto, nos anos 90, faz surgir o Assentamento Terra Vista e com ele se avizinha nos anos 90 até 95 a questão da discussão da forma de se dividir a terra, da forma de ver a terra, da forma como produzir na terra e qual era a

¹⁴ O fungo basidiomiceto *Moniliophthora perniciosa* é o agente causador da vassoura-de-bruxa do cacauero, doença que se tornou um dos principais problemas fitopatológicos do Brasil (ALVES, 2012, p. 04).

¹⁵ O “coronelismo” é sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores de terras. Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência a nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil (Palavras introdutórias) (LEAL; NUNES; VITOR, 1976).

¹⁶ Como afirma Solange Santos, assentada no Terra Vista e ex-diretora do CIFF, essa é uma bibliografia secundária, tese da Mariana Cruz Almeida Lima.

organização necessária para gente produzir na terra. Aí nós saímos da questão simples, que era as associações que nós vínhamos organizando e partimos também para organizamos as cooperativas. Então, o Terra Vista tem toda uma contribuição na mudança de paradigmas dentro do MST. [...] Então não foi só uma questão de ocupar uma área, foi também de mudar de paradigmas do MST. [...] (Joelson Ferreira de Oliveira, entrevista em 25 de julho de 2016). (CARVALHO, 2018, p. 184)

Diante do descrito por Joelson Ferreira, em entrevista à Professora Luzeni Carvalho, houve uma construção estratégica para que a Fazenda Bela Vista fosse ocupada:

[...] No final de 91 a direção do MST manda vários militantes para ir pra Itabuna, onde a gente montou a nossa a segunda regional nossa, que é a regional Sul. A primeira era a do Extremo Sul. Nós começamos a dividir o Estado por região. E montamos uma casa lá na Avenida Ilhéus, em Itabuna e passamos a fazer trabalho de base, onde a gente começou a trabalhar. Nós já tínhamos uma celulazinha em Camacan. Então, nós fizemos Camacan, Paraíso, Ubaitaba, Itabuna, Arataca. Nós fizemos mais de 20 municípios o trabalho de base. Então nós passamos 90 dias montando um grupo. E o grupo voltou. E passamos 90 dias fazendo o trabalho de base que coincidiu também com outra estratégia que a gente tinha que era também a questão das mulheres. Então dia 8 de março de 1992 consolida a ocupação do Assentamento Terra Vista, onde 360 famílias vindo de vários municípios daqui do Sul, que eu já falei: Ubaitaba, Camacan, Itajuípe, Itabuna, Ilhéus, toda essa região aqui do Sul. Nós balançamos a região com a ocupação e mais, a terra foi criteriosamente escolhida, porque foi a primeira terra no coração do cacau a ser ocupada por sem-terra. Perto de uma rodovia, a BR 101, que dava acesso a tudo, próximo de dois grandes centros importantes, Camacan e Itabuna, tinha água e terra boa (Joelson Ferreira de Oliveira, entrevista em 25 de julho de 2016). (CARVALHO, 2018, p. 184).

Da primeira ocupação até a emissão de posse do direito à terra em 1994, foram cinco despejos violentos, que ocasionaram dispersão de muitas famílias, por temerem a própria vida. Nos dois anos até a posse da terra as condições eram precárias, a fome assolava as/os acampadas/os que resistiam sob o lema “Ocupar, Resistir e Produzir”, e assim foram anos produzindo e sofrendo com a destruição das lavouras a cada despejo.

Após a posse da terra, inicia-se o processo de territorialização daquele espaço, “[...] o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam” (SANTOS, 1994, p. 122), e as novas relações sociais desse território eram colocar o princípio da vida, acima do princípio da propriedade, como era até então naquele espaço.

A Teia dos Povos¹⁷ nos conta que o assentamento possui 913,6 hectares e 55 famílias assentadas; atualmente, o Terra Vista é referência em preservação ambiental, agroecologia e

¹⁷ Teia dos Povos. Conheça o Assentamento Terra Vista. Disponível em: <http://teiadospovos.redelivre.org.br/2013/12/13/conheca-o-assentamento-terra-vista/>. Acesso em: 25 de mar. 2019.

produção de mudas de espécies da Mata Atlântica, como Jacarandá, Ipê Amarelo, Pau-Brasil, Jatobá e Cedro. Desde o início da ocupação, foram recuperados 90% da mata ciliar do Rio Aliança, que passa pelo assentamento, além da manutenção de 34% da reserva legal da área, que fica no entorno da Unidade de Conservação do Parque Nacional Serra das Lontras. O Terra Vista possui ainda piscicultura, cultivo de frutíferas e hortaliças, reconhecidas como Produção Orgânica pelo IBD Certificações, e um viveiro que produz 150 mil mudas por ano. É também referência na produção de cacau orgânico, que produz o reconhecido chocolate Terra Vista, que conquistou em 2019 a certificação de origem geográfica.

No tocante à educação, a partir das lutas travadas pelas famílias do Assentamento Terra Vista por uma outra educação, é inaugurada em 2004 a Escola Florestan Fernandes e, em 2009, o Centro Educacional Estadual Profissional do Campo Milton Santos, dentro do Assentamento Terra Vista. Essa outra educação pensada pelo Movimento Sem Terra é construída em contrapartida ao modelo de educação pensado pelas elites, e propõe uma educação social², quem tem como princípio a prática política/educativa voltada para a transformação da sociedade, onde a escola possibilita de forma teórico-prática a formação de pessoas transformadoras de suas realidades.

Após a conquista, em 2004, da Escola Municipal Florestan Fernandes, hoje denominado Centro Integrado Florestan Fernandes, houve um entendimento entre as/os assentadas/os que as crianças do assentamento (e outros circunvizinhos), deveriam ter acesso à continuidade do ensino sem a necessidade de se deslocar para a cidade; assim houve continuação nas lutas e mobilizações para que o Governo do Estado garantisse a escolaridade básica, no modelo educação do/no campo no Assentamento Terra Vista, como conta Joelson Ferreira em Entrevista a professora Luzeni Carvalho:

[...] no início do Governo Lula nós fizemos vários acampamentos, eu acho que isso foi 2003. Então, fizemos grandes acampamentos...fizemos duas grandes marchas que foi um marco histórico nessa luta nossa. Parados lá em Amélia Rodrigues (Bahia) o coronel Aluísio veio para impedir a marcha. Nós já tínhamos na noite passada montada uma estratégia que nós íamos seguir. Nós derrotamos o coronel. É...fechamos a BR no sentido indo pra Salvador. [...] E...aí nesse embate, nessa grande marcha nós fomos recebidos 4 horas da tarde pelo governador Paulo Souto [...] E nós terminamos indo pra uma audiência com o governador. Fez toda a discussão. Terminou toda a discussão lá pelas 8 e tanta da noite. Terminou, terminou...eu digo: “Governador, eu queria falar uma coisinha para o senhor. Nós precisamos construir 4 grandes escolas técnicas, porque não adianta nós desapropriar tanta terra e não ter educação. Sem educação não tem perspectiva nenhuma. Fiz esse floreado para ele. E...pedimos 5 escolas. Aí o governador me falou: “Você é muito insistente, eu não vou construir 5 escolas, porque o Estado agora não tem condições. Mas vou construir duas escolas...diga aí onde é que vai ser as duas escolas”. Deixei a Direção do

Movimento falar. Como eu carregava dentro das calças, dentro de um papel plástico o projeto da Escola Milton Santos, esperei minha vez de falar. O projeto estava pronto. Eu disse: “Eu tenho o projeto da escola aqui – bati na mesa e tirei ((risos)) de dentro das calças e botei na mesa. Daí Paulo Souto falou: “Não, não, não. Aqui nós temos uma...uma planta com 6 salas de aula com biblioteca e tudo. Eu vou fazer duas escolas dessas que você está falando. Só precisa vocês dizer onde é que vai ser. Aí eu estava com a planta do Terra Vista. Falamos na hora: uma no Terra vista e outra lá no Sudoeste (Joelson Oliveira, entrevista em julho de 2016). (CARVALHO,2018, p. 212)

A fala de Joelson Ferreira demonstra que foi através da luta que o Estado concedeu um direito básico ao povo, como disposto no artigo 4º, de 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que garante o acesso à educação básica obrigatória e gratuita da pré-escola ao ensino médio, mesmo aos que não estiverem em idade própria de ensino e oferecendo condições para o ensino de jovens e adultos, garantindo a adequação das necessidades e disponibilidades deste público específico para que permaneçam na escola (BRASIL,1996), ou seja, é um dever do Estado e direito de todas e todos o acesso à educação enquanto meio de atenuar as desigualdades e hierarquias sociais, assumindo o pressuposto fundamental do direito à educação.

3.2 Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa

Nesta seção, iremos caracterizar o Centro de Educação Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos, *lócus* da nossa pesquisa-ação. Aqui versaremos acerca dos sujeitos partícipes da pesquisa, os corpos docente e discente, a infraestrutura, estrutura financeira e gestão e os níveis e modalidades de ensino.

A regulamentação do Milton Santos saiu em 17 de fevereiro de 2006, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia sob a governabilidade de Jaques Wagner, na portaria nº 1962, que institui o Centro de Educação Profissional Milton Santos, sob o código 78142. Segundo o Projeto Político Pedagógico, o Milton Santos é instituído enquanto escola técnica do Estado da Bahia, mantida atualmente pela Secretaria de Educação e pela Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), e tem por objetivo a formação profissional de pessoas nas áreas das ciências ambientais, agrárias e tecnológicas, com uma proposta de formação de profissionais técnicos hábeis nas suas áreas de formação e afins, sob as bases legais da educação profissional e educação do campo.

3.3 Teia dos Povos: do Centro Estadual de Educação Profissional Milton Santos ao Centro de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos

Em 2012 aconteceu o I Encontro de Agroecologia da Bahia, no Assentamento Terra Vista, onde agricultores familiares, povos originários, acampadas/os e assentadas/os, pescadoras/es, juventude do MST e representações de movimentos sociais do campo se reuniram nesse encontro que perdurou por 3 dias, a fim de discutir as possibilidades de enfrentamento na defesa de seus territórios e caminhos para a soberania alimentar. Diante dos desafios colocados ao longo da Jornada, os coletivos visionaram a necessidade de um espaço continuado e plural para se pensar a emancipação das comunidades e fortalecimento dos coletivos. Assim, pensaram inicialmente em uma rede denominada “Teia dos Povos da Cabruca e Mata Atlântica” que, após a sua expansão para outros territórios do Estado, passa a se chamar “Teia dos Povos¹⁸”, cuja finalidade é:

Em formato de rede, ela tem o papel de traçar a agenda de ações anuais que auxiliam no desenvolvimento, empoderamento e emancipação das comunidades e elos que a integram. Participam e constroem a Teia assentados(as), quilombolas, indígenas, mestres de tradição oral, camponeses(as), estudantes, pesquisadores, educadores, crianças, juventude do campo e urbana. (TEIA DOS POVOS, 2020).

A Teia dos Povos assume o papel de pensar e realizar ações práticas baseada nas diversas demandas dos grupos que a compõem, dentre elas o enfrentamento dos problemas da organização da produção, degradação ambiental e soberania alimentar, tendo na educação um aporte para essa construção de um novo modelo de vida. Dessa maneira, a teia do povo propôs a construção/ressignificação de 4 escolas bases, fincadas em territórios estratégicos. São elas: *A Escola da Floresta do Cacau e do Chocolate, A Escola do Arco, da Flecha e do Maracá, A Escola das Águas e dos Mares e A Escola dos Tambores, Quilombolas e Terreiros*, que simbolizam a união e a difusão dos pensamentos, princípios, cultura, ações, reflexões e o modo de vida dos povos que tecem essa Teia. Nesse entendimento, a Teia (2020) pontua que, nessa outra educação, os saberes e conhecimentos compartilhados entre as gerações cumprirá o papel de preparar as crianças de hoje para serem os adultos de amanhã na busca de uma nova sociedade, que superem a ordem social hegemônica capitalista e se finquem nos princípios e fundamentos da autonomia, da soberania alimentar, da agroecologia e da sabedoria ancestral nessa nova sociedade; em 2017 acontece a conquista da mudança de nomenclatura da escola.

¹⁸ Mais informações sobre a teia dos povos podem ser encontradas em: <https://teiadospovos.org>

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE: à vista do que consta do processo SIIG nº 0068834-2/2017, fica determinada a partir de 2017 a mudança de denominação do CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO MILTON SANTOS código 1178142, localizado no Assentamento Terra Vista, 04, Fazenda Zona Rural, município de Arataca, transformado através da portaria nº 8301/2010, D.O.E. de 08 de dezembro de 2010, que ministra a Educação Profissional, passando a denominar-se CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FLORESTA DO CACAU E DO CHOCOLATE MILTON SANTOS, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia. Salvador, 25 de outubro de 2017. Walter de Freitas Pinheiro - Secretário da Educação. (BAHIA, 2017).

Esse caminho percorrido para que o Centro Estadual de Educação Profissional Milton Santos passasse a ser identificado como Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos (CEEPFCCMS) foi colocado na escola de forma tímida, sem maiores diálogos dos símbolos e significados desse processo; o que colocamos aqui é baseado nos encontros com a Teia e informações contidas no próprio site da Teia dos Povos¹⁹. A Teia se colocou presente no setor de educação do Terra Vista e, por conseguinte, parceira no construir pedagógico do Milton Santos, propondo um diálogo para a ressignificação das bases, diretrizes, currículos e Projeto Político Pedagógico desta e de outras escolas do campo da região. Para tanto, traz um debate conceitual com autores como Milton Santos, Paulo Freire, István Meszáros, Ana Primavesi e Roseli Caldart, bem como com as oralidades e ensinamentos dos mestres e mestras da educação popular, para que assim possam refletir e construir conjuntamente essa educação a partir dos pressupostos de pensar a educação do/no campo sob a égide da relação homem/natureza em todas as suas dimensões, de forma integrante e integrada e não dissociada do seu espaço de sobrevivência e do seu espaço de prática enquanto território de resistência (TEIA DOS POVOS, 2015).

3.4 Eu sou o fruto da luta: Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos

O Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos (Figura 2) foi criado no Governo de Paulo Souto para atender às necessidades e reivindicações do Assentamento Terra Vista e do setor de Educação do MST e é inaugurado no

¹⁹ Essas informações podem ser encontradas em: www.teiadospovos.org.br

Governo de Jaques Wagner, através da Portaria nº1962, publicada no Diário Oficial de 17/02/2006 e tem como código 78142.

Figura 2 – Localização do CEEPFCCMS via satélite



Fonte: Google maps satélite (2020)

O Colégio teve sua primeira jornada pedagógica nos dias 06, 07 e 08 de abril de 2009. Sua aula inaugural ocorreu no dia 13 de abril do mesmo mês e ano, com a presença de várias autoridades da região e com a presença do diretor da Direc 06 – Diretoria Regional de Educação, o atual Núcleo Territorial de Educação 05 – NTE05, o professor Edinei Mendonça, e tendo como primeira diretora a professora Rosaní Gentil Oliveira. Atualmente, o Centro (Figura 3) está alicerçado juridicamente pelo Decreto Estadual nº 11.355, de 4 de dezembro de 2008.

Figura 3 – Entrada do CEEPFCCMS



Fonte: Paixão (2019)

Segundo a gestão administrativa (2019), o Centro Estadual de Educação Profissional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos é considerada escola de porte médio, atendendo em média oito municípios do Território Litoral Sul e forma profissionais nas áreas de Agroecologia, Meio Ambiente, Zootecnia, Informática, Agroindústria, Segurança do Trabalho e Alimentos, além de oferecer cursos em alternância de Técnico em Agroecologia, nos formatos Programa da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa de Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio (PROSUB) e Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional (EPI) e o Curso de Agroecologia na modalidade de Alternância, que são regulamentados pela Portaria n.º4.369/2018.

O Milton Santos, juntamente com o Florestan Fernandes, ofertaram, em forma de parcerias com outras instituições e programas do Estado, cursos de nível médio e/ou técnico em outras modalidades e superior em momentos pontuais. Os Centros formaram a 1ª turma do Curso Técnico em Agropecuária, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 2010, com 35 técnicos para atender a demanda dos assentamentos no estado da Bahia. A partir dos resultados dessa experiência, formou também a 1ª turma de Bacharelado em Engenharia Agrônoma, com ênfase em Agroecologia. O curso foi uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o Pronera, em 2013. Em 2014, o centro

formou a 1º turma de Pós-Graduação da Especialização em Agroecologia Aplicada a Agricultura Familiar, no modelo de residência agrária.

3.4.1 Infraestrutura do Centro Educacional

O Milton Santos possui 8 salas para aulas; no entanto, para atender a demanda do turno noturno, foi concedido o uso de 4 salas do Centro Integrado Florestan Fernandes, conhecido entre as/os educandas/os como “anexo”. Assim, em 2018, havia o funcionamento total de 18 turmas, sendo 5 turmas no turno matutino e 13 turmas no turno noturno.

Na área interna, o Milton Santos conta ainda com uma quadra esportiva, um aviário, um campo agrostológico, quatro banheiros (dois direcionados para o uso das/dos discentes e dois para o uso das/dos funcionários), uma cozinha, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de direção; duas salas de depósitos e um laboratório de informática que também é utilizado como sala de aula no turno noturno. O Milton Santos não dispõe de refeitório ou auditório/sala de vídeo e biblioteca (por vezes, é utilizada a do Centro Integrado Florestan Fernandes). A alimentação é feita principalmente no pátio da entrada, nos espaços de sala de aula e entorno da escola; as atividades artísticas/culturais são desenvolvidas no pátio da escola, onde há uma estrutura montada para tal. Na área externa do Centro Educacional, o Milton Santos dispõe de uma Fábrica-escola do Chocolate e dois alojamentos (feminino e masculino).

3.4.2 Estrutura Financeira

Segundo a gestora responsável pelo setor financeiro (2019) e os dados disponíveis no transparência da escola²⁰, coletamos dados acerca dos recursos oriundos do governo Estadual e/ou Federal destinado a subsidiar o funcionamento da Escola:

- Fundo de Assistência Educacional (FAED), regido pelo decreto nº 137 de 26 de junho de 1991, que no Artigo 1º estabelece a destinação dos recursos: I - dotações orçamentárias; II - recursos financeiros que lhe sejam transferidos; III - recursos de origem interna decorrentes de financiamento ou doações; IV - parcela do salário-

²⁰ As informações podem ser acessadas em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/13232>

educação e no Artigo 2º destina: I – à manutenção das atividades didáticas, conservação e reequipamento dos estabelecimentos de ensino; II – a assistência ao estudante; III – ao programa de estímulo aos Centros Cívico. A gestora do financeiro nos conta que esse fundo permite um manuseio da verba de forma menos burocrática que os demais, e é destinado para compra de materiais que subsidiem a manutenção do espaço físico e pagamento de mão de obra para tais serviços (pintura e pequenas reformas), além das compras de recarga de botijão, materiais de livraria e materiais de limpeza. A instituição supracitada recebe em média R\$ 2,5 a 3 mil a cada três ou quatro meses, o que dificulta o acesso ao material e serviços necessários, que são de ordem permanente, já que os comerciantes da região por vezes suspendem novas compras quando o pagamento supera os três meses.

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é o repasse financeiro do governo federal para as escolas do Estado, municípios e escolas federais para alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional para todas as etapas da educação básica. São recursos de caráter suplementar para os 200 dias letivos, a partir do número de matrículas da rede de ensino, dividido em 10 parcelas, nos meses de fevereiro a novembro. A gestora do financeiro nos informou que as empresas são credenciadas pelo Estado e a Escola apenas executa o pedido dos alimentos, o que faz com que os alimentos não sejam adquiridos no próprio assentamento. O valor por estudante é R\$ 0,32 centavos e R\$1,07 real para os que estão em regime integral, o que dificulta em manter uma alimentação nutritiva, como a indicada pela nutricionista, pois acontece falta de alimentos que, por vezes, são doados por funcionárias, professoras/es, gestão e comunidade para conseguir cumprir o ano letivo ofertando as refeições.
- Programa de Aquisições de Alimentos (PAA): a escola é uma unidade beneficiária consumidora, na modalidade Doação Simultânea. As organizações da agricultura familiar elaboram projetos em articulação com a Escola que será beneficiada com os alimentos e a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), firma os contratos com essa organização e repassa a verba para o desenvolvimento dos projetos; à medida que os alimentos são entregues, a verba do período seguinte é liberada. Este projeto traz uma contribuição para a diversificação dos alimentos que irão compor o cardápio escolar, além de propiciar aos discentes uma oportunidade de usufruir de alimentos produzidos e distribuídos pela agricultura familiar.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), na modalidade estrutura para escolas do campo, é regulamentado pela Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, que destina

recursos do governo Federal para as escolas do Estado e municípios para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola, no intuito de fortalecer a participação social e a autogestão escolar, os repasses são feitos em 2 parcelas anuais de acordo com o número de alunos e com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

3.4.3 *Gestão do Centro Educacional Milton Santos*

Até 2018 a escola possuía 1 Diretor Administrativo ou geral, 1 diretora do financeiro, 1 diretor do mundo do trabalho e 1 diretor do pedagógico; no ano de 2019 foi retirado o diretor do pedagógico e a escola permaneceu com 1 coordenadora pedagógica. Todas/os trabalham em regime de 40 horas e foram escolhidos através de eleições diretas para uma gestão de 4 anos. Nessa eleição são votantes educandas/os, professoras/es e funcionárias/os; no entanto, só podem concorrer professoras/es do quadro efetivo, o que limita de maneira drástica o processo, pois, das/os 29 professoras/es, apenas 05 são efetivas/os. A gestão se coloca enquanto uma gestão democrática, pautada no artigo 14 da Lei de Diretrizes e bases da educação básica (LDB):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s/p)

Para além do preceito constitucional, a gestão democrática é um princípio pedagógico que incide de forma positiva no processo de aprendizagem. As pedagogias participativas e autonomia são componentes da natureza do ato pedagógico, e a participação é uma pressuposição da própria aprendizagem (GADOTTI, 2013). A gestão, ao se colocar enquanto participativa e democrática, se dispõe a pensar uma educação humanizada, pautada na responsabilidade coletiva, buscando ao mesmo tempo discutir sobre a escola que queremos e a sociedade que desejamos construir, rompendo com a cultura de estruturas hierarquizadas/burocráticas que se expressam ora no paternalismo, ora autoritarismo e na tecnocracia. O gestor administrativo nos conta que nem sempre é fácil percorrer esse caminho, principalmente em relação às/aos educandas/os, que participam em forma de representações eleitas através do grêmio estudantil, mas não participam de todas tomadas de decisões; estão mais presentes no que diz respeito a transporte e alimentação, bem como as/os funcionários administrativos, que se limitam a tomadas de decisões nos setores no qual exercem alguma atividade. A maior participação é das/os professoras/es, já que as decisões são discutidas nos

tempos de Acompanhamento Pedagógico de forma quinzenal; entretanto, é colocado ainda que estão em busca de caminhos para que a gestão seja cada vez mais participativa e democrática, que é essa a escola que se pretende construir, uma escola comprometida com um projeto pedagógico emancipatório.

3.4.4 Os níveis e modalidades de Ensino

O Milton Santos oferece cursos profissionais nas modalidades:

- Regime de Alternância - As aulas serão ministradas em regime de alternância, o que significa que educandas/os ficarão 15 dias imersos nas atividades teóricas e práticas do curso e 15 dias nas suas comunidades de origem. Os educandas/os terão orientação qualificada de professores e acompanhamento de monitores;
- EPI (Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional);
- PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos);
- PROSUB (Educação Profissional e Tecnológica na forma de articulação subsequente ao Ensino Médio);
- PRONATEC (O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

3.4.5 As/os discentes: quem vive e sente o chão da escola

Segundo a gestão da escola, em 2019 o Milton Santos contava com 570 educandas/os matriculados, sendo 190 no turno matutino, 280 no turno noturno e 100 nos cursos de alternância. Uma média de 40 educandas/os por turma, com faixa etária entre os 14 e 63 anos. O gestor informou que o público alvo são as pessoas do Assentamento Terra Vista e outras provenientes do campo (assentadas/os; acampadas/os; ribeirinhas; quilombolas; indígenas; agricultura familiar; área de reforma agrária), e das cidades circunvizinhas, como Arataca, Camacan, Jussari, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Una e Canavieiras. Além de atender ao menos 8 municípios da região Sul e Extremo Sul da Bahia, o Milton Santos ainda atende educandas/os de Prado, Porto Seguro, Itabuna, Teixeira de Freitas e Chapada Diamantina com os cursos de Alternância, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas iniciais por ano e modalidade entre 2010 e 2019

ANO	ENSINO MÉDIO TÉCNICO	EJA	TOTAL
2010	114	251	365
2011	229	367	596
2012	685	-	685
2013	105	388	493
2014	113	438	551
2015	105	331	436
2016	92	337	429
2017	140	330	470
2018	79	204	283
2019	71	357	428

Fonte: Site do INEP/EDUCACENSO

Segundo Paixão (2019), que pesquisou a evasão escolar no Milton Santos, entre 2016 e 2018 houve 242 evasões ou abandonos, ou seja, 15% do total de matrículas iniciais. Esses dados foram tabulados pela autora através do sistema de gestão escolar (SGE), acessado na própria escola. Entre os fatores que incidem na evasão escolar do Milton Santos estão os trabalhos sazonais, principalmente para os educandos do gênero masculino, que evadem nos períodos das lavouras de café; dificuldade de aprendizagem, principalmente nas áreas das exatas e suas tecnologias; dificuldades com o transporte escolar e o cansaço em estudar em uma localidade distante após o dia do trabalho (as/os educandas/os que trabalham com serviços da área civil e na lavoura são os que mais sofrem com essa dinâmica); a escolha do curso, alguns educandas/os relatam que ao se matricular não havia vaga para o curso pretendido e acabaram por escolher o que estava disponível, mesmo que não houvesse empatia com o mesmo; questões psicossomáticas é outro fator de abandono, pois a escola não conta com assistência social ou psicóloga para fazer acompanhamento de educandas/os que demonstrem qualquer questão de natureza psicossomática, o que infere na evasão; gravidez durante o período do curso, e pessoas com filhas/os tem dificuldade em concluir o curso (o Estado não oferece creche, mesmo a escola ofertando cursos em período integral); as/os educandas/os do turno noturno também apontam a

falta de práticas pedagógicas em campo, já que a oferta são de cursos técnicos que primam pela teoria-prática (PAIXÃO, 2019).

Ao falarmos da evasão escolar na Bahia, o atual Secretário de Educação do Estado, Jerônimo Rodrigues, afirma que mais 90% dos alunos da rede pública da Bahia são negros²¹ e desses 53% são mulheres; quando perguntado ao Secretário quais as políticas públicas direcionadas a combater a evasão escolar, Jerônimo fala do lançamento do programa “Mais Estudo”, que objetiva “o fortalecimento das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas da rede estadual de ensino”, e quando indagado sobre o papel da educação para superar o desemprego e o racismo que assola estruturalmente a população negra:

A educação tem sim um papel essencial, a médio e a longo prazo, na equação desses graves problemas, pois somente com educação é que podemos preparar melhor o cidadão para o trabalho e para vida, tornando-o menos vulnerável à pressão da violência e do racismo (RODRIGUES, 2019, online)

O secretário cita ainda o programa mais futuro, que concede bolsas para estudantes universitários e o programa meu primeiro emprego como soluções a curto prazo para combater tais questões, em nenhum momento é citado um programa e/ou políticas públicas para combater o racismo estrutural, no intuito de garantir a permanência das pessoas negras na educação básica.

Ao olharmos para o quadro da evasão escolar, reverberamos o que diz Sueli Carneiro: a evasão tem raça e tem classe no Brasil. 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos de idade estavam frequentando a escola em 2016, sendo a taxa de escolarização de brancos em 37,4%, em contraste com 29,4% de negras ou pardas (IBGE, 2016). Segundo o PNAD (2018), das pessoas em idade escolar do ensino médio (15 a 17 anos) que não concluíram o 9º ano, 16,6% são brancas e 25,5% são negras ou pardas; em relação ao EJA, 65,7% das pessoas frequentes nesse ciclo escolar são negras ou pardas e não encontramos dados das taxas de evasão com recorte de raça. Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo é 20,4%; destes, 11,7% para as/os idosos brancos e 30,7% para as/os idosos pretos ou pardos. Abaixo de 60 anos a taxa é de 9,9% para pessoas negras ou pardas e 4,2% para pessoas brancas (PNAD, 2018). Três em cada quatro pessoas entre os 10% mais pobres do país são negras, segundo dados do IBGE (2016). Sueli Carneiro, ao falar de educação e negação, reflete como os dados de evasão escolar estão interligados a exclusão/expulsão de pessoas negras no âmbito escolar; esse grupo

²¹ Entrevista de Jerônimo Rodrigues que pode ser acessada em: <https://revistaraca.com.br/jeronimo-rodrigues-a-cor-e-a-cara-da-educacao-na-bahia/>

social perpassa por uma educabilidade que conjectura um ajustar-se às normas impostas em relação à sua racialidade. “São, por exemplo, as que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas em relação à sua educabilidade, à subordinação racial que se refletem nos instrumentos didáticos e conformam a sua identidade no espaço escolar” (CARNEIRO, 2005, p. 279).

3.4.6 *Docentes e a formação profissional*

Em relação ao quadro docente do Milton Santos, temos 29 professores, dessas/es 1 é do quadro efetivo do Estado e 28 entraram por meio de processo seletivo em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), a maioria bachareis, um precedente dos processos seletivos para professores da educação básica profissional. Essa é uma pauta discutida e reivindicada por professores, a regulamentação dos concursos para o ensino profissional estadual e que os bacharéis passem por uma especialização ou capacitação voltadas para a licenciatura. No entanto, de forma geral, as/os professores do Milton Santos procuram se manter em constante atualização profissional (vide Tabela 3). Outra problemática é a contratação via REDA, que estabelece o tempo máximo que o profissional pode ficar sob esse regime (4 anos em 2019), o que dificulta a continuidade dos projetos e a vivência dessas/es profissionais com a comunidade. Tal fato nos mostra outro motivo relevante para que a escola tenha um projeto político-pedagógico coerente e pautado na realidade: para que nessa dinâmica de troca de profissionais, esse documento possa nortear as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola.

Tabela 3 - Formação de professores (início).

GRADUAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Bacharel em Ciências Biológicas	04
Bacharel em Filosofia	01
Bacharel em Segurança do Trabalho	01
Graduação em Agronomia	04
Graduação em Letras	05
Graduação em andamento Sistemas de Informação	01
Graduação em Engenharia Ambiental	02

Tabela 3 – Formação de professores (conclusão).

GRADUAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Graduação em Matemática	02
Graduação em Pedagogia	02
Graduação em Zootecnia	02
Licenciatura em História	02
Licenciatura em Geografia	03
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	Nº DE PROFESSORES
Especialização em Agroecologia	02
Especialização em Docência de Biologia	02
Especialização em Ensino em Geografia	02
Especialização em Gestão escolar	01
Especialização em História do Brasil	01
Especialização em História Regional e Cinema Produção e Análise	01
Especialização em Leitura e Produção Textual na Escola	01
Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática	01
Especialização em Metodologia do Ensino de História	01
Especialização em Psicopedagogia	02
Especialização em Educação do Campo (em andamento)	01
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	Nº DE PROFESSORES
Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicorraciais	01
Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicorraciais (em andamento)	01
Mestrado Profissional em Matemática em Rede (em andamento)	01
Mestrado em Educação e Contemporaneidade	01
Mestrado em Letras: Linguagens e representações	01
Mestrado em Nutrição e Produção de ruminantes	01
Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social	01
Doutorado profissional Interdisciplinar em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (em andamento)	01

Fonte: Autoria própria.

3.5 Apresentação dos métodos utilizados para aferir o objetivo

Nessa seção iremos abordar os métodos utilizados, os instrumentos de coleta de dados e quais as proposições acerca do objetivo dessa pesquisa-intervenção. Dessa forma, o procedimento teórico-metodológico se constituiu a pesquisa-ação, por ser uma pesquisa de caráter sócio-político, onde as pessoas são e/ou fazem parte do contexto onde está inserida a pesquisa. Thiollent (2011) aponta que, uma pesquisa só pode ser designada enquanto pesquisa-ação se houver uma ação das/os sujeito/s implicados no problema a ser investigado; a premissa é que o pesquisador, durante o percurso escolhido, interaja com as pessoas envolvidas na problemática, onde todas e todos desempenhem um papel ativo nesse percurso, desde a discussão do problema encontrado até a avaliação das ações desenvolvidas. Enquanto coletas de dados, utilizamos o seminário e a observação-participante.

Fals Borda (1981), ao falar da pesquisa-ação cita seis princípios metodológicos: *Autenticidade e compromisso*, onde o autor aponta que nas lutas da classe trabalhadora, nas lutas populares há sempre um lugar para os pesquisadores e intelectuais; no entanto, é importante reconhecer seu lugar nessa luta de forma honesta, ter compromisso e trabalhar/pesquisar sob a premissa da ética, contribuindo para as lutas populares; *Antidogmatismo*, se por vezes os intelectuais assumem um compromisso pessoal genuíno com as causas populares, desaproveitam a fresta político/científica que lhes foi aberta ao impor, de forma rígida na sua pesquisa, ideologias, regras e ideias pré-estabelecidas, pois o campo demonstra que tais regras, em termos gerais, têm trazido um comportamento dogmático que não avança com a luta popular; *Restituição Sistemática*, onde “os pesquisadores participantes precisam partir da noção de que a cultura (ou a tradição) do camponês ou do operário não é conservadora como frequentemente se supõe, mas é de fato realista e dinâmica (p. 49)”; *Feedback para os intelectuais orgânicos*, pois é necessário dar-se um *feedback* dialético às bases intelectuais dos movimentos, os intelectuais orgânicos, pessoas compromissadas com a luta popular, das próprias bases que constituem os movimentos e constituíram vasta experiência de luta e conhecimento popular e científico; *Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão*, os intelectuais orgânicos, têm importante papel no movimento, ao “articular o conhecimento concreto com o conhecimento geral, o regional com o nacional, a formação social com o modo de produção e vice-versa, observar no campo as aplicações concretas dos princípios, diretrizes e tarefas” (p. 50). E, para garantir essa articulação, tem-se constituído um tempo específico, da ação à reflexão e vice-versa, em um novo nível de prática; *Ciência modesta e técnicas dialogais*, há

dois pontos fundamentais entre o ritmo e equilíbrio para o *feedback* cultural das bases para a minoria orgânica que são “a de que a tarefa científica pode ser realizada mesmo nas situações mais insatisfatórias e primitivas com o uso dos recursos locais” (p.53) e que o pesquisador necessitaria:

(a) abandonar a tradicional arrogância do erudito, aprender a ouvir discursos concebidos em diferentes sintaxes culturais, e adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir; (b) romper com a assimetria das relações sociais geralmente impostas entre o entrevistador e o entrevistado; e (c) incorporar pessoas das bases sociais como indivíduos ativos e pensantes nos esforços de pesquisa.

Borda (1981) nos traz orientações a partir de experiências em campo, e que experimentar e aprender são *direções emergentes*, onde pesquisadores enredados rompem com a díade sujeito-objeto, que traz em si características de dependência subordinada e exploratória na construção de conhecimento. O método observação participante deriva da busca por uma outra sociabilidade, de transmutar as relações entres pesquisadores e diferentes circunstâncias sociais, onde a/o pesquisador/a seja também um agente a serviço da conjuntura onde está inserida sua pesquisa; assim, o aprender não será apenas por meio de uma observação, mas no sentir e viver através do próprio trabalho com todas pessoas envolvida na pesquisa.

Dessa forma, ao pensarmos na nossa pesquisa-ação, após a organização e planejamento da pesquisa, a primeira fase foi o diagnóstico, onde escolhemos a técnica do seminário para tal. Thiollent (2011) nos diz que essa técnica pode ser utilizada nessa fase da pesquisa para que as informações, elaborações e decisões dos passos seguintes sejam tomadas juntamente com as pessoas partícipes desse processo, produzindo assim, material que será de natureza teórica e também de natureza empírica. Para tanto, foram convidadas pesquisadoras externas para discutir os temas elencados na fase de planejamento junto à gestão, e foram convidadas/os a participar desse momento as/os funcionárias/os administrativas/os, professoras/es, educandas/os e comunidade do Assentamento Terra Vista. Para Koshy e Waterman (2010), logo que a pesquisa-ação compreende a participação dos membros envolvidos na pesquisa, há uma combinação de conhecimentos nesse processo e o objetivo é aprender por meio de uma ação/teoria e, conseqüentemente, haja um crescimento pessoal e/ou profissional das pessoas envolvidas. Assim, enquanto desdobramentos do seminário, foram pensadas coletivamente as temáticas que seriam trabalhadas na formação continuada de professores, divididos em quatro encontros formativos, com uma carga horária 24h no horário destinado às Atividades Complementares.

Após a formação de professora/es, foi desenvolvida a ação didático-pedagógica a partir das análises dos dados e avaliações processuais que aconteceram durante a pesquisa: a sequência didática antirracista, para servir como base/opções metodológicas de temáticas afro-brasileiras em aulas. A sequência didática foi descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), edicionado através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC,1998), enquanto *projetos e atividades sequenciadas* para uso na área da Língua Portuguesa. Atualmente, as sequências didáticas são entendidas como sendo de caráter interdisciplinar para serem utilizadas nos diversos componentes curriculares da escola básica (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006 apud LIMA, 2018); ainda segundo Zabala (1998), sequências didáticas são: [...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...] (ZABALA, 1998 p.18 apud LIMA, 2018).

4 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MILTON SANTOS: DESVELANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Por princípio básico o Projeto Político-Pedagógico é um Projeto, porque reúne propostas de ações concretas a executar durante determinado período de tempo, é Político, por considerarmos a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na construção da sociedade, e é Pedagógico porque define e organiza as diretrizes e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Ao atrelar essas três dimensões, o PPP aufer a força de um estandarte - aquele que direciona caminhos a seguir (LIBANEO, 2004).

Refletir e arquitetar um Projeto Político-Pedagógico, é, em um primeiro momento, originar as questões base que garantam a percepção da totalidade do processo educativo, e assim, assegurar a escola pública como um espaço de democratização do conhecimento e formação social de pessoas.

A construção do Projeto Político Pedagógico parte da paridade e do registro da memória da história da Instituição de Ensino e, assim, admite o planejamento das ações a serem executadas em diferentes tempos, de forma a subsidiar e verificar as práticas pedagógicas. Este

é amparado constitucionalmente no disposto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, especificamente nos artigos 12; 13 e 14.

No artigo 12, incisos I e VII, é alocada a responsabilidade aos estabelecimentos de ensino, o que entendemos enquanto gestão, a incumbência de elaborar executar sua proposta pedagógica e informar aos responsáveis sobre a execução da mesma. No artigo 13, os incisos I e II são voltados aos docentes, que têm por obrigação participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir o plano de trabalho. Já no artigo 14, são orientadas as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, onde está colocado, enquanto princípio, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Assim, neste capítulo iremos refletir como está organizado o Projeto Político Pedagógico do Milton Santos, se o mesmo está interligado às relações socioculturais da realidade na qual a escola se encontra, se a escola responde à construção de um currículo que delineia as discussões étnicorraciais e embasa (ou não) as propostas pedagógicas curriculares antirracistas e decoloniais no chão da escola.

O Projeto Político Pedagógico do Milton Santos foi elaborado em 2012, tem 1.157 páginas com os anexos e 45 sem os anexos, e foi elaborado por ser uma exigência do governo do estado para a legalidade do Centro Educacional. Deste modo, a coordenação pedagógica admite que o PPP não foi construído de forma coletiva e sim para responder a uma demanda burocrática, e coloca a importância dessa construção junto à comunidade escolar. No primeiro ponto é apresentada a Unidade Escolar, referenciando-a enquanto conquista das/os Trabalhadoras/es Rurais Sem Terra da região Sul da Bahia, bem como a apresentação do Assentamento Terra Vista, onde a Unidade está inserida. Objetiva-se por atender às comunidades circunvizinhas ao oferecer cursos de ensino médio técnico/profissional de na modalidade integrado e educação de jovens e adultos na área das agrárias. Apresenta ainda, de forma sucinta, o perfil das/os educandas/os e profissionais da escola.

Em seguida, na fundamentação teórica, é citado que os princípios da escola estão pautados na proposta educativa da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e Educação Popular, sem maior aprofundamento dessas *práxis* pedagógicas, e aponta-se que a fundamentação foi desenvolvida a partir das reflexões das/os autora/es: Moisey Pistrak, Anton Makarenko, Istvan Meszáros, Carlos Brandão, Silvia Manfredi, José Paiva, Milton Santos e Karl Marx.

A educação no CEEP do Campo Milton Santos deve ser constituída como um processo permanente de formação humana e visa preparar os estudantes para a ação e transformação da realidade. A tarefa no trabalho pedagógico, é consolidar uma internalização de conhecimentos, valores e atitudes pautados na solidariedade na busca da emancipação humana (BAHIA, 2012).

A Pedagogia do Trabalho descrita no PPP coincide com o princípio do trabalho enquanto princípio educativo de Marx e fundamentos da escola do trabalho de Pistrak, bem como o princípio pedagógico de Makarenko, ao remeter as relações existentes entre trabalho e educação, a partir do conceito de atividade teórica e prática para afirmar o caráter formativo do trabalho correlacionado ao desenvolvimento da consciência humana.

O centro acredita que é possível educar pelo trabalho e para o trabalho. Por isso, a identidade da educação definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meios de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, o Centro precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores de modelos de atividades, de novas matrizes tecnológicas de produção econômica e de relações de trabalho e da vida, a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida para todos (BAHIA, 2012, p. 6)

Freitas (1995) ao tratar das relações entre trabalho e educação, situa a educação na concepção ontológica do trabalho não material, que na escola será o trabalho socialmente produtivo, onde as práticas educativas/pedagógicas serão mecanismos para a mudança de consciência, já que a tomada de consciência do ser humano virá a partir das práticas/atividades historicamente constituídas no seio da sociedade em que ela/ele vive e se apropria. Ao conceber essa premissa no PPP, o Milton Santos assegura a proposta de uma educação disposta a contrapor o modo de produção capitalista ao conceber um processo de trabalho/educação que não aliene o trabalho pedagógico ao estabelecer que todas as pessoas envolvidas na estrutura social da escola façam parte da produção do conhecimento ao propor o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, o que coaduna com experiências pedagógicas de Makarenko (1987) ao estabelecer a ideia de democracia coletiva, onde as regras de convivência e práticas pedagógicas devam ser deliberadas e estabelecidas através do e para o coletivo; este não apenas enquanto um conjunto de pessoas, mas um organismo vivo, constituído historicamente e em constante modificação.

Quanto a Pedagogia da Organização Coletiva, o Centro se fundamenta a partir do educador Anton Makarenko. Está organizada de acordo aos princípios da instrução geral e do trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula, tendo como objetivo o processo de constituição dialética da coletividade em seus diferentes aspectos- educação, instrução e trabalho produtivo. (BAHIA, 2012, p. 6)

Coadunando com o princípio do trabalho como trabalho educativo, os princípios filosóficos dispostos no PPP condizem com os princípios do Movimento Sem Terra, ao estabelecer as concepções de sociedade pautadas na educação para o mundo do trabalho, transformação social, desenvolvimento humano e exercício da cidadania e cooperação (BAHIA, 2012) e, ao se pautar na realidade como base de produção de conhecimento nos princípios pedagógicos, no entanto, não há referências diretas de autoras/res e/ou cadernos do MST onde estão dispostos os referidos princípios:

Passar do mero treinamento para o aprender a aprender e o saber pensar; Ser protagonista da qualidade e da competência; Participar ativamente do processo de modernização e humanização econômica; Manter-se atualizado diante dos desafios do futuro; Relação entre prática e teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. (BAHIA, 2012, p.9)

Já na visão e missão da Escola, ao tempo que reverbera a promoção da “Educação Profissional ofertando cursos para a formação do trabalhador tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade” (BRASIL, 2012. p. 11), propõe direcionar a educação profissional e tecnológica no intuito de atender ao setor produtivo e o empreendedorismo e formação plena para a cidadania (BRASIL, 2012), o que pode transcorrer em uma “visão” de educação a serviço do lucro, reforçando a prática mercadológica da educação para formação tecnicista neoliberal, incentivando o individualismo e a meritocracia. Há uma complexidade ao se pensar na Escola Profissional e dimensionar trabalho, educação e profissão, à medida que a modernização tecnológica é uma faceta da divisão social do trabalho que constrói no imaginário popular a ideia de formar a juventude somente para o mercado de trabalho de forma cívica e obediente (MANFREDI, 2002).

Ao chegarmos nos direcionamentos da organização curricular disposta no PPP, constatamos que essa organização se fundamenta nas regulamentações legais para a Educação Profissional da Bahia em consonância com as determinações da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras leis federais e estaduais transversalmente. É um currículo pensado por eixos e áreas de conhecimento, unidades curriculares, módulos curriculares, diferentes modalidades de ensino e hierarquizadas em diferentes ciclos temporais e espaços

formativos, com avaliação processual e continuada, para que possa considerar as diferentes modalidades que a escola oferta.

A modularização dos cursos proporciona maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. (BAHIA, 2012, p. 11)

Dentre as leis e diretrizes dispostas no PPP, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura AfroBrasileira e História e Cultura AfroBrasileira e Indígena na Educação Básica não são citadas, e quando se trata das temáticas voltadas para a educação racial temos algumas delineações rasas da simbologia das questões raciais em meio à Educação do Campo.

É voltado para a educação do Campo construído nos últimos anos pelo movimento político, formado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, por instituições educacionais e religiosas, organizações não governamentais e entidades. Nesta concepção, compreende-se o Campo como um espaço simbólico permeado pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social e de estratégia de sustentabilidade (...) A escola do campo assim pensada tem no diálogo com o saber elaborado historicamente, o compromisso de socializar e ressignificar os bens simbólicos e culturais produzidos pela humanidade, logo de acesso a todos. (BAHIA, 2012, p. 11)

Neste ponto, entendemos que, a Escola, enquanto mecanismo do Estado infere no Racismo Estrutural ao desperceber as questões etnicorraciais no PPP, já que a questão racial no Brasil sempre foi tema de conformidades e contestações e, se tratando da Educação, foi historicamente pensada e gerida pela elite reguladora do Estado, que usou mecanismos de controle institucionais, tal qual a escola, para impor por décadas na educação formal um currículo escolar que difundia a ideia da integração nacional, rejeitando as diferenças históricas e sociais entre descendentes de brancos, negros e indígenas no Brasil. Ao promover o discurso da igualdade formal e subverter a discussão das desigualdades brasileiras, a educação formal cumpre um importante papel na afirmação do mito da democracia racial.

“(...) erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...)”. No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo

brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.” (NASCIMENTO, 1978, pp.41 e 92).

E, de tal modo, cultivando terreno fértil para legitimação do racismo institucional²²:

O programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implementado do Brasil em 2005, definiu o racismo institucional como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ela se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p.22).

Assim, os avanços no campo étnico-racial no país, no contexto educacional, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, representam conquistas sociais asseguradas a população afrodescendente resultantes de lutas sucessivas, historicamente travadas por este grupo social em busca de políticas públicas afirmativas e é de suma importância, para além da legalidade, que esta política afirmativa esteja presente no PPP da escola enquanto direcionamento didático-pedagógico no combate ao racismo institucional e uma construção positiva da história, cultura e identidade AfroBrasileira.

A proposta metodológica e os princípios da construção curricular estão em consonância com os conceitos de Paulo Freire ao trazer uma proposta de educação problematizadora, que rompe com a educação neoliberal, onde a educação é entendida como uma comunhão de saberes, que as pessoas se educam em um ato constante de refletir criticamente e desvelar a realidade.

A compreensão e apreensão da realidade vão além da comunicação entre os homens, pois representa a compreensão do mundo, que encerram sentidos que se revelam nas diferentes formas com que o ser humano é capaz de expressar sua existência, percepções, contradições, conflitos e possibilidades (BAHIA, 2012, p.13).

²² Projeto de uma parceria que contou com: CEPPIR, Ministério Público Federal, Ministério da Saúde, Organização Pan Americana de Saúde (OPAS), Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), como agente financiador, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e teve como foco principal a saúde (CRI, 2006).

Freire, quando trata do homem como ser inconclusivo, traz a concepção do homem enquanto ser histórico, e por isso mesmo, são homens que *estão sendo*, que se percebem para além de si mesmos, que visam o futuro construído a partir de si e dos seus para todos, ora que esse caminho de maneira alguma poderá ser pensado de forma individual; daí a educação traz esse movimento, que deve ser permanente, da dialogicidade, do concreto, do exemplo prático e da teoria. “A articulação entre teoria e prática considerando que a ação não se esgota no fazer. É preciso avançar no processo de pensar sobre a prática efetivando uma *práxis* calçada na realidade concreta. É a dinâmica permanente da relação teoria e prática entrelaçada” (BAHIA, 2012, p.13).

O Estágio Curricular Supervisionado é parte obrigatória na matriz curricular da educação profissional e pode ser iniciado a partir do 2º ano nas turmas de ²³EPI e PROSUB e II módulo para as turmas de PROEJA; pode ser desenvolvido em instituições e/ou empresas que estabeleçam um convênio com a Escola, como também pode ser desenvolvido nas comunidades agrícolas, de agricultura familiar, de assentamento, quilombola, cooperativas, associativas, entre outras organizações que tem afinidade com a área que a/o estagiária/o esteja cursando.

No PPP a duração do estágio está em 400 horas, não podendo exceder 6 horas diárias e 30 horas semanais, divididos entre: “observação, participação e efetivo trabalho, nos respectivos anos e/ ou módulos que compõem a matriz formativa” (BAHIA, 2012, p. 14). O PPP salienta que o estágio deve “Vivenciar situações reais de trabalho diversificados, possibilitando percepção efetiva sobre o campo de atuação” (BAHIA, 2012, p. 14). Ao pensarmos na função do estágio, na lógica do capital, compreendemos que o Estado, ao perceber a necessidade do mercado de mão obra barata e tecnicamente qualificada, pensou na oferta de uma formação básica de conteúdos para uma formação geral da classe trabalhadora para a leitura e compreensão dos manuais das máquinas introduzidas na revolução industrial (SAVIANI, 2007); a proposta de estágio foi concebida nessa lógica neoliberal, o trabalho a serviço do mercado, mas, ainda de acordo com Saviani (2007), é no ato de se apropriar dos meios de produção, no momento em que a classe trabalhadora se insere no processo educativo, e à medida que as gerações seguintes eliminam as práticas negativas e reproduzem novas práticas positivas, que se configura um novo processo educativo, mesmo que dentro da lógica capitalista. Assim, para Saviani (2007), a narrativa histórica está atrelada à concepção de que

²³ EPI: Ensino Profissional Integrada ao Ensino Médio. PROSUB: Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

os processos produtivos, indispensáveis à formação humana a partir da dualidade entre educação e trabalho, desenvolvem-se ao longo do tempo.

Já o princípio ontológico refere-se à compreensão de que o sujeito aprende a ser sujeito a partir do trabalho como princípio educativo, ou seja, à medida que produz, deriva produto do seu trabalho e desse modo, quando a escola traz a proposta do estágio “(...) para o aluno ir ao local de estágio com um mínimo de condições de questionar dentro de sua opção podendo fazer uma relação entre a teoria e prática” (BAHIA, 2012, p. 14), dessa forma o PPP coloca o estágio como uma efetiva atuação do mundo do trabalho, ao assumir o trabalho enquanto condição humana de intervenção como princípio para o processo formativo.

O processo de avaliação do Milton Santos é regulamentado pela Portaria Nº 5.872, de 15 de julho de 2011, complementada pela Portaria Nº 5520/2012 – 7 de junho de 2012, que em seu artigo 42 parágrafos de I a V, em consonância com ao artigo 24º LDB, institui que a avaliação visa “fornecer subsídios para um diagnóstico dos processos pedagógicos e administrativos das unidades escolares e do sistema de ensino, com vistas à definição e acompanhamento das políticas públicas e projetos implantados nas unidades escolares” (BAHIA, 2011, p21). A partir dessa regulamentação, o PPP do Milton Santos propõe uma avaliação dividida em três momentos:

A avaliação diagnóstica – conduzida para identificar se os alunos estão ou não tendo dificuldades; avaliação formativa – contínua, desenvolvida ao longo e como parte do processo, como propósito de melhorar a dinâmica do ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem; e, por fim a avaliação somativa – quando o ensino está concluído, avaliando o que foi atingido em todas as atividades realizados pelo aluno no decorrer de um dado período (BAHIA, 2012, p.17).

A imposição no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas, vão ter origens e lógicas distintas, por vezes contraditórias; por isso, a avaliação não deve ser meramente técnica, ela deve dimensionar as diferentes visões, ideologias políticas, construções sociais e economicas, como posto no PPP do Milton:

Sendo a *escola*: local de Trabalho; local de produção de conhecimentos, lugar de desenvolvimento integral das pessoas, e lugar de formar sujeitos críticos e capazes de intervir qualificadamente na realidade para transformá-la. É a partir dessas funções atribuídas a escola, que é indicado pelo MST o que deve ser avaliado, enfatizando que avaliação não deve ficar restrita apenas aos conteúdos de aprendizagem. Deve considerar também a prática social, a participação, a apreensão do conhecimento, os valores, a militância social. Exemplifica que *de nada adianta um educando saber fazer contas na escola, conseguir tirar notas máximas, mas não conseguir usar essas contas para calcular os custos daquilo que faz ou produz.* (BAHIA, 2012, p.17)

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem; essa ação educativa poderá incidir no desenvolvimento da/o educanda/o ao coadunar com a natureza social e função socializadora da escola. Sobrinho (2008) aponta que, a avaliação na educação é uma prática social, e assim sendo, é intersubjetiva, relacional, com diversidade de valores, e se tratando de educação é necessário ter compromisso com os princípios e valores que mais universalmente realizam as finalidades essenciais da vida humana. “Deve ser uma reflexão radical sobre os significados dos fenômenos educativos; portanto, sobre os sentidos dos valores que estão sendo realizados na educação” (SOBRINHO, 2008, p. 197).

Assim, o PPP estima o caráter construtivo do processo ensino-aprendizagem, priorizando a educação que confere significados a aprendizagem: é preciso assimilar, processar, interpretar e não apenas decorar; já não se tem espaço para o processo de avaliação pautado no professor que transmite, estudante que recebe, essa educação bancária que Paulo Freire nos diz que coloca o homem como um espectador e não recriador do mundo. O ato educacional da avaliação deve estar referido na formação crítica do ser humano.

Os objetivos dispostos no PPP nos trazem um panorama dos prejuízos da inserção dos agrotóxicos, dos adubos sintéticos e das sementes geneticamente modificadas pós a segunda guerra mundial, que viria ser o modelo de desenvolvimento conhecido como revolução verde. De acordo com Emma (2015), em decorrência da Revolução Verde que se disseminou em todo o mundo a partir da década de 1960, este fenômeno se configurou enquanto um projeto de expropriação violenta dos camponeses, promovendo assim a:

“Concentração de terra e de renda; êxodo rural; desestruturação de comunidades rurais; erosão, salinização e perda de fertilidade dos solos; desmatamento e perda da biodiversidade; contaminação dos solos, água, animais, seres humanos, alimentos; maior resistência de doenças e pragas na agricultura; aumento da dependência tecnológica dos agricultores em relação a grandes empresas de produtos químicos, de sementes, etc.” (EMMA, 2015, p. 82).

O objetivo de todo este processo de fortalecimento da agricultura moderna através da Revolução Verde foi retirar dos agricultores o controle sobre as sementes e sobre a produção, reprodução e permanência no campo, em detrimento dos benefícios lucrativos das grandes corporações transnacionais, as quais constituem peça fundamental no regime de acumulação financeira e expropriação dos trabalhadores, que caracteriza a mundialização do capital.

Em contrapartida a esse modelo perverso de desenvolvimento, nos anos 90 o conceito da agroecologia começa a ser disseminado como um modelo de desenvolvimento que prima a

produção e a preservação do meio ambiente numa relação dialógica entre homem-natureza. De acordo com Gliessman (2000), o termo agroecologia já vinha sendo abordado desde a década de 1930, como sinônimo de ecologia aplicada à agricultura, mas foi somente a partir de 1989 que o termo agroecologia começou a ser utilizado no Brasil, com a publicação do livro “Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa”, de Miguel Altieri (1989). Miguel Altieri e Stephen Gliessman são autores considerados pioneiros e maiores divulgadores da agroecologia.

Embora a agroecologia tenha sido inicialmente concebida como uma disciplina específica que estudava os agroecossistemas, nas décadas seguintes, outras contribuições foram se somando a essa concepção para dar-lhe sua conformação atual: o ambientalismo, a sociologia, a antropologia, a geografia e o desenvolvimento rural, e o estudo de sistemas tradicionais de produção – indígenas e camponeses – de países da periferia do capitalismo. (GUHUR;TONÁ, 2012, pp, 60-61)

Assim, o Milton Santos discute a agroecologia enquanto uma ciência e um resgate ancestral dos saberes tradicionais dos povos que permeiam o território onde a escola se encontra, assegurando por meio da atividade produtiva as bases para a segurança e soberania alimentar dos seus, preocupadas sobretudo com um futuro socialmente justo e sustentável.

5 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEI 10639/03 E O DEBATE INTERSECCIONAL: TRAJETÓRIAS QUE NOS MOVEM POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO

5.1 Educação do Campo: é na luta popular que trilhamos conquistas

A Educação do/no Campo tem como proposta métodos formativos em nível profissionalizante, conta com legislação própria, que vem sendo constituída a partir da constituição de 1930, que passou a delimitar o ensino nos níveis Municipal, Estadual e Federal no Brasil. Segundo o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, a Escola do Campo é aquela situada em área rural ou urbana (IBGE), desde que atenda predominantemente a populações do campo. Abaixo as resoluções e principais portarias que regem a Educação do Campo a nível federal:

- **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002-** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos

para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

- **Parecer CNE/CEB N° 1/2006** - Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo.
- **Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008**- Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para Educação Básica do Campo.
- **Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010**- Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRO-NERA.
- **Lei n° 12.695, de 25 de julho de 2012** - Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil, na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo.
- **Portaria n° 86/2013**, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.
- **Portaria n° 674 de 1 de agosto de 2013** que Institui a Comissão Nacional de Educação no Campo, colegiado de caráter consultivo para assessorar o ministério da educação.
- **Lei n° 12.960 de 27 de março de 2014** - altera a LDBEN para constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino (conselho) para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, considerando para tanto a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.
- **Portaria n° 505, D.O.U de 22 de maio de 2015** que cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo das redes públicas – CNEPT.

Os direitos acima explicitados foram conquistados através do protagonismo dos movimentos sociais do campo e tomaram forma a partir da legislação de 1996, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) n° 9394/1996, e com elas a superação de um ensino unicamente com o olhar da educação rural²⁴ defendida pela elite, dando abertura

²⁴ Existe registro do conceito de educação rural desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo cria uma pasta da “Agricultura, Comércio e Indústria” para atender os estudantes das áreas rurais. Porém, esta fora extinta entre 1894 e 1906. Em 1909 voltou a ser discutida a educação para a população rural, no entanto, a escola como instituição de ensino para agrônomos. Em meados de 1917 quando aumenta o fluxo de migração da zona rural para a urbana, este passa a ser

para que o ensino passasse a levar em consideração os valores e a vida do homem camponês, expressando da seguinte forma na LDBEN:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir disso, a análise da Educação do Campo aqui, será dividida em dois momentos. O primeiro momento compreende o processo de mobilização, de trazer a público o tema da educação junto com a temática da reforma agrária. As ações dessa fase foram: I ENERA (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – 1997), Conferências Nacionais “Por uma Educação do Campo” (1998, 2002, 2004 e Diretrizes Operacionais), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Regulamentação da Pedagogia da Alternância. “Com a abertura política e legal desse período, os movimentos sociais passam a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo”. (FERNANDES, CERIOLI ; CALDART 2004, p. 25).

A utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Quando se trata das expressões Educação do campo/no campo, leva-se em consideração que se fala de um lugar que comporta diversidades específicas no trato com os sujeitos, a terra e com as tecnologias. É também um lugar de multireferencialidades, com cultura e valores próprios. Assim, a expressão *Do*, significa que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. A

entendido como problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

expressão *No* significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive (KOLLING; CERIOLLI; MOLINA, 2002).

Dessa forma, os movimentos sociais do campo, por meio da educação, lutaram pela fixação do homem no campo, respeitando suas vivências enquanto cidadãos. As propostas desses movimentos foram observadas e amplamente discutidas nas Conferências Nacionais para Educação Básica do Campo, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo²⁵. Como resultado desse trabalho, foi constituída uma comissão dos movimentos sociais para atuarem junto aos órgãos do MEC com o propósito de discutir a Educação do Campo.

A partir dessas discussões, tem-se uma grande conquista das lutas dos movimentos sociais e sindicatos rurais pela Educação do Campo: A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CEB/CNE n. 36/2001 e Resolução CEB/CNE n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Segundo Molina (2011), após a resolução, a Educação do Campo obteve avanços significativos na construção do Movimento da Educação do Campo, implicando em novas escolas do campo, na formação de educadores do campo e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. Essa resolução contribuiu ainda como instrumento de luta para pressionar a inclusão da Educação do Campo na agenda dos governos municipais, estaduais e federais.

De acordo com o Art. 2º Parágrafo Único das referidas Diretrizes, o campo representa uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a relação entre os seres humanos com as condições da existência social (relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais), passando a ser vista não apenas enquanto uma referência de produção agroindustrial/agropecuária dominada por uma pequena parcela da sociedade, mas sim como um lugar a ser reconhecido por sua diversidade política, socioeconômica e cultural.

Em 2003, o MEC institui, pela Portaria nº 1.374 de 3 de março de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com o objetivo de articular ações pertinentes à Educação do Campo, constituído por representantes do governo, da sociedade e dos movimentos sociais, para apoiar e realizar ações que sirvam para refletir sobre a vida, os interesses e os valores do camponês.

²⁵ MEC (Ministério da Educação e Cultura), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura); Universidade Nacional de Brasília (UnB), Escolas Família Agrícolas (EFA's), MOVA (Movimento de Alfabetização)

Foi instituída nessa comissão, também, a construção uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

Na Conferência de Educação Básica para o Campo-CNEC, realizada em 2004²⁶, foram reconhecidas as denúncias de violação de direitos das pessoas do campo e, a partir disso, iniciaram-se as discussões em defesa dos direitos sociais. Segundo o texto base da II CNEC, 2004, foram reconhecidas enquanto denúncia: a falta de escolas para atender a demanda; a alta taxa de pessoas do campo em idade escolar fora da escola; a falta de infraestrutura e formação docente adequada a realidade do campo; a necessidade de uma melhor política de valorização do magistério e apoio às iniciativas de renovação pedagógica; a falta de financiamento diferenciado para construir um melhor programa contra a evasão escolar, sendo um dos motivos para os altos índices de analfabetismo entre as pessoas residentes no campo; o deslocamento dos currículos das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (CONFERÊNCIA NACIONAL, 2004). Essa conferência foi fundamental para a visibilidade a nível Nacional em torno de um novo projeto de educação do campo, onde fosse verdadeiramente respeitada e valorizada a cultura, o desenvolvimento sustentável e a emancipação sociopolítica das pessoas do campo.

A partir desse momento da Educação do Campo, várias ações foram construídas em torno do projeto político-pedagógico da Educação do Campo, desde a organização curricular da escola, a formação de professores, as metodologias, os processos de avaliação, ampliação da compreensão teórica da concepção de educação, de campo, de desenvolvimento do campo, do trabalho camponês, até o projeto de desenvolvimento para o Brasil. (MUNARIM et al., 2013).

Adentrando ao segundo momento, no que diz respeito ao avanço das políticas públicas para o campo, voltadas principalmente para o acesso ao ensino técnico e superior, foi tido enquanto institucionalização e experimentação as políticas de Educação do Campo nos Estados (Projeto piloto de Pedagogia da Terra, expansão do PRONERA; Programa Saberes da Terra/PROJOVEM, PROCAMPO).

²⁶ A II Conferência Nacional Educação do Campo realizou-se do dia 02 a 06 de agosto de 2004 em Luzitania -GO com a participação da CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB- CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC e com o apoio de MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - CERIS - FETRAF.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. (MANUAL DO PRONERA, 2004, p. 01).

O PRONERA surge em 1998, como resposta às lutas dos movimentos sociais do campo; segundo Santos et al. (2010), até 2010 o programa foi responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de cerca de 300 técnicos, na ação denominada Residência Agrária, para atuarem na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar. Foram desenvolvidos projetos de EJA, Cursos Técnico-Profissionalizantes de nível médio e de nível superior, considerando o contexto socioambiental e a diversidade cultural do campo em todos os estados do território nacional.

A partir disso, tem-se em 2005 o Programa Saberes da Terra, que teve como objetivo oportunizar a jovens agricultores familiares alfabetizados, de 18 a 29 anos, a escolarização em Ensino Fundamental na modalidade do ensino de Jovens e Adultos - EJA, integrado à qualificação social e profissional. A carga horária total é 2.400 horas, sendo 1.800 horas presenciais, com jornadas pedagógicas, estudos presenciais, oficinas, e 600 horas no tempo comunidade, com atividades de pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes com a comunidade. Dois anos mais tarde, integrou-se ao programa PROJOVEM, sendo gerido através da Secretaria Nacional de Juventude em três modalidades: Adolescente, Trabalhador e Urbano.

O PROCAMPO, constituído em 2006, é um programa do MEC que apoia cursos de licenciatura em Educação do Campo, que visa a formação inicial de professores para a docência na Educação Básica em escolas do campo, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo realizado em regime de alternância em Universidades públicas e habilita para docência multidisciplinar, com currículos organizados por áreas de conhecimento.

A despeito das diretrizes gerais que definem os programas acima, os princípios são voltados para uma Educação do campo e quilombola; no entanto, vê-se na prática que os direcionamentos dessas diretrizes foram por vezes negligenciados nas disputas políticas que circundam o funcionamento dos programas, sendo necessária uma constante negociação/disputa por parte dos movimentos sociais. Para Guhur (2010) a efetiva

implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo está na dependência da luta organizada dos movimentos, em cada estado.

5.1.1 Princípios Filosóficos e Pedagógicos que norteiam a Educação do Campo na perspectiva do MST

Aliado aos princípios legais, esboçamos aqui os elementos necessários para a construção de uma escola do campo destinada a promover a formação integral dos sujeitos, através de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Estaremos pautados nos princípios e diretrizes da Política Nacional de Educação do Campo, e nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as escolas do campo, construídos ao longo dos anos de luta dos movimentos sociais do campo.

De acordo com o Caderno de Educação nº 08 do MST – 1996 podemos destacar que entendemos por Princípios algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas para nosso trabalho de educação do Campo; são o resultado de práticas realizadas e das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho.

A partir disso, atrelado às discussões voltadas para educação do/no campo do setor de educação do MST, temos os princípios pedagógicos para educação do/no campo:

- Organização dos componentes curriculares e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que as/os educandas/os-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do método para o qual estão sendo preparados;
- Combinação metodológica entre processos de ensino e de formação - processos, metodologias e postura docente que permitam a dialética necessária entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandas/os em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais;
- Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente;
- Visão de totalidade da Educação Básica;
- A realidade como base da produção do conhecimento – a prática social como ponto de partida e chegada;
- Conteúdos formativos socialmente úteis;

- Educação para o trabalho e pelo trabalho – trabalho enquanto princípio educativo;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, entre processos educativos e processos econômicos, entre educação e cultura;
- Gestão democrática e Auto-organização dos educandos;
- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
- Atitude e habilidade de pesquisa, atrelado a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão;
- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
- E ainda, pauta-se no princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o qual estrutura o projeto de universidade do Movimento Docente e Discente no Brasil.

É com base nesses princípios e fundamentos que se pauta o avanço das conquistas no âmbito educacional para a classe trabalhadora, de modo que é recorrente a relação entre trabalho, educação e movimentos sociais, pois os movimentos estão em luta pela superação desta sociedade constituída em classes, e tem se apropriado de teorias emancipatórias que possibilitam entender e analisar criticamente esta realidade na direção de transformá-la. Frigotto (2012) enfatiza a importância de três conceitos referente à formação, que Marx sinaliza como base para superação das relações sociais capitalistas:

- **TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do *homem novo*, que interioriza, desde a infância, a sua condição de ser da natureza e que, portanto, implica produzir, com os outros seres humanos, seus meios de vida e não viver da exploração do trabalho de seus semelhantes;
- **A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL**, ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista;
- **A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, ou tecnológica**, ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas), inerentes ao fato do homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, do lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver (FRIGOTTO, 2012, p.275).

Neste entendimento, alinhado aos princípios acima, o novo ser humano não deverá ser educado para a reprodução e manutenção das relações sociais do capital. Este, fragmenta as dimensões humanas e as reduz a funções mecanicistas, além de contrariar o sentido ontológico do trabalho, que historicamente serviu para humanização do homem e atualmente tem sido também desumanizante a ponto de ser condicionar um ser tão complexo, dotado de tantas potencialidades ao apêndice de uma máquina.

5.2 Lei 10639/03: Uma trajetória em busca da (re)significação da História AfroBrasileira através da educação básica

Ao falarmos de educação do campo, reconhecemos que esse povo traz em sua construção social saberes diversos, seja a partir da sua história de luta e resistência, no saber do manejo da terra enquanto referência de sobrevivência, seja nos modelos organizativos independentes que inferem um olhar contra-hegemônico da educação. Como aponta Nascimento (2009), a educação do campo significa antes de mais nada entender e assumir três compromissos básicos: o respeito às pessoas que foram historicamente desumanizadas, o compromisso com a educação a partir da intervenção social para modificar uma realidade de exclusões pedagógicas comuns nos âmbitos educacionais e, por fim, reconhecer a importância da cultura campesina seja resgatando, recriando e/ou conservando.

Assim, para entendermos o processo de ensino/aprendizagem na escola, é necessário ponderar a relação da/os educandas/os em seu lugar mais próximo (enquanto assentado), mas não apenas esse lugar; é fundamental reconhecer a sua ancestralidade e sua identidade AfroBrasileira. Raumi Souza (2017) conta que as lutas por terra e reforma agrária no Brasil são frutos do processo de colonização e escravização de pessoas indígenas, africanas/os e seus descendentes, no qual o Brasil colônia constituiu um projeto de exclusão social e territorial de tal modo que essas pessoas fossem excluídas de qualquer direito à terra após o período da escravatura, mantendo uma estrutura socioeconômica e cultural que perpetuasse a divisão sociorracial da sociedade, o que constituiu um vínculo entre as questões de raça, classe e luta por terra e reforma agrária.

É diante desse entendimento que aqui se faz necessário contextualizar a demanda por uma educação das relações étnico raciais e a conquista da lei 10639/03 com um panorama da

história do racismo no Brasil e contextos que se imbricam com a história do Brasil colônia. Estima-se, segundo o IBGE (2000), que entre o século XVI e meados do século XIX, cerca de quatro milhões de africanas/os chegaram ao Brasil na condição de escravos. A colonização portuguesa escravizava pessoas para direcioná-las ao trabalho na agricultura, mão de obra para trabalhos pesados e todo tipo de trabalho serviçal não destinado aos europeus, por serem considerados indignos. A situação natural de inferioridade em relação aos outros foi uma premissa construída pelos colonizadores sobre os colonizados para garantir e justificar a dominação sobre a América (QUIJANO, 2000), em particular sobre o povo indígena e povos africanos trazidos a força para o Brasil, e depois sobre o próprio povo brasileiro mestiço e afrodescendente. Os colonizadores motivaram a dominação de um povo sobre o outro disseminando a ideia de elementos de inferioridade baseado na manifestação visível de um fenótipo e, dessa forma, constituiu-se a ideologia da raça negra subalterna, manifestando-se e permeando o imaginário das pessoas um lugar de discriminação e subserviência das pessoas AfroBrasileiras, constituindo desde os tempos do Brasil colônia os benefícios concretos, o lugar de privilégio e supremacia branca na sociedade Brasileira. Para Munanga (2006, p.16):

Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.

Assim, a república brasileira inicia sob o comando de uma elite branca e burguesa, que disseminou a ideia de cor interligada à evolução. Maria Aparecida Bento ao falar das teorias evolucionistas inventada e disseminada no século XIX, articula:

Assim, enquanto as teorias evolucionistas inventaram a oposição primitivo/civilizado para qualificar a distância cultural entre os grupos humanos, as teorias funcionalistas, ao definir que cada cultura particular pudesse ser portadora de uma especificidade própria, irredutível e não-comparável, engendraram a construção da ideia de etnia. (BENTO, 2002, p.34)

Essa construção sócio imaginária do que seriam as etnias e seus costumes, cultura e valores vai antropologicamente ser tratada como construção das identidades a partir das diferenças, e essa identidade que será “elemento fundamental” para a exigência de direitos políticos reparatórios (BENTO, 2002).

Diante desse quadro social, foram editadas leis criminalizando todas as situações, crenças e costumes das pessoas negras ao longo das décadas, bem como foi sistematicamente interdito o acesso ao emprego formal e educação, sendo relegados às margens da sociedade,

no intuito de perpetuar um regime escravista, relegando essa população à base da pirâmide socioeconômica. Desta forma, o racismo brasileiro foi construído e aprimorado, delimitando os espaços que são considerados pertinentes às pessoas AfroIndígenas pela classe hegemônica, como os subempregos, a violência e a criminalidade. Nilma Lino Gomes (2016, p. 116) ao falar do racismo enquanto consequência do processo escravista, diz que o racismo brasileiro é um fenômeno complexo que se alimenta do nosso passado escravista, da não integração da população negra na sociedade de classes e das poucas políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Dessa forma e como consequência desse processo, no início do século XX ao passo que o mito da democracia racial é reafirmado socialmente, o Estado se funda no “racismo científico” do determinismo biológico que atestava, segundo pesquisas de comparações de traços biológicos, a inferioridade e ativismo do povo negro, defendidos por nomes como de Cesare Lombroso (Itália) e Nina Rodrigues (Brasil) para justificar a necessidade do embranquecimento do povo brasileiro e promover o financiamento da imigração européia (CDCN, 2013). Nilma Lino Gomes ao falar do mito da democracia racial difundido no Brasil, traz a perversidade imputada pelos colonizadores ao disseminar uma ideologia de exploração, violência e discriminação racial, onde as próprias pessoas negras são colocadas como culpadas por tal conjuntura:

A democracia racial é uma narrativa presente na nossa cultura, na política, nas relações de poder, no imaginário e nas micro-práticas sociais brasileiras que afirma a não existência do racismo e da desigualdade racial entre negros e brancos. Afirma que a situação de colonização pelos portugueses foi “mais branda e amistosa” do que em outros contextos de dominação colonial, devido a uma maneira “amigável” de relação entre senhores(as) e escravos(as), a uma propensão dos portugueses de se misturarem com os povos que eles oprimiam. Trata-se de um discurso mítico (e, na minha opinião, violento) que chega ao cúmulo de afirmar tudo isso resultou numa maior “tolerância e aceitação” do Brasil e dos brasileiros em relação a negros e negras. Sugere, portanto, uma harmonia entre as raças. (GOMES, 2016, p.118)

Será o movimento negro, a partir da década de 30 e 40 do século XX, que irá romper o silêncio e buscará mecanismos organizativos para lutar contra o racismo brasileiro. Destaque para a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 por Arlindo Veiga dos Santos, uma organização social que nasceu em São Paulo e se introjetou em outras regiões do país na busca de construir uma frente para enfrentar os problemas sociorraciais vividos na década de 1930. Gomes (2008, p.35) conota três motivos de grande relevância da Frente Negra Brasileira: o primeiro é que essa organização social influenciou politicamente uma sociedade complexa, ao buscar que a população negra estivesse presente em todos os segmentos sociopolíticos do

Brasil, com apenas 43 anos pós abolição da escravatura; o segundo motivo são as iniciativas geradas a partir dos homens que passaram pela FNB entre os anos de 1930 e 1950; o terceiro motivo é a “movimentação” desses homens e das suas idéias entre as regiões brasileiras, o que identificamos como um intenso movimento frentenegrino.

Outro destaque foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944 por Abdias do Nascimento que, ao ser procurado por pessoas majoritariamente pobres, sem escolaridade e negras, passou a realizar cursos de alfabetização, treinamento dramático e cultura geral para os participantes da entidade. Abdias almejava uma educação que também promovesse a identificação dos negros com sua própria cultura, desenvolvesse criticidade para com as discriminações sofridas e assumisse um protagonismo dentro da cultura afro-brasileira. (NASCIMENTO, 1978).

Em 1978, em resposta à violência racial sofrida por quatro jovens do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte por policiais militares do trabalhador Robison Silveira da Luz, acusado de roubo de frutas, as/os representantes de atletas, artista, entidades negras, Grupo Afro-Latino América, Grupo Afro-Latino América, Associação Cultural Brasil Jovem, Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas – IBEA e Câmara de Comércio Afro-Brasileiro, representada pelo filho do deputado Adalberto Camargo, iniciaram a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, que nesse mesmo ano viria a ser o Movimento Negro unificado (MNU), com a participação de mais de 2 mil pessoas no lançamento do Movimento nas ruas de São Paulo em plena ditadura militar²⁷. Dentre as principais contribuições do MNU estão a desmistificação da mestiçagem e crítica à ideologia difundida no Brasil do mito da democracia racial; a substituição do dia de 13 de Maio pelo dia 20 de Novembro, instituindo o dia Nacional da Consciência Negra; o combate aos estereótipos raciais introjetados na sociedade; a luta pelo respeito e reconhecimento das religiões de matrizes africanas; a ressignificação do termo *negro*, instituindo auto identificação/declaração da cor no Brasil, reafirmando a importância da identidade negra; a criação da área do Direito “Relações Étnicorracias” e a luta por políticas afirmativas na educação, através da implementação nos currículos escolares da História da África e AfroBrasileira no ensino básico (GOMES, 2016). A tabela 4 apresenta uma breve topografia das organizações negras nacionais iniciadas entre as décadas de 1930 e 1980, que

²⁷ Esses dados estão disponíveis no site da Geledes, em: https://www.geledes.org.br/militao-do-mnu-um-pouco-de-historia-nao-oficial/?gclid=EAlalQobChMIInYKq5snm7AIVhoiRCh12twclEAAAYASAAEgKVX_D_BWE

representam uma história de luta e resistência coletiva do povo negro.

Tabela 4 – Principais organizações negras nacionais entre 1931 e 1980.

CIDADE DE ORIGEM	NOME	PERÍODO
São Paulo	Frente Negra Brasileira	1931 até o Estado Novo 1937
Porto Alegre	União dos Homens de Cor – UHC	1943 até a Ditadura Militar
Rio de Janeiro	Teatro Experimental do Negro - TEN	1944 até a Ditadura Militar
São Paulo	Associação dos Negros Brasileiros	1945-1948
Rio de Janeiro	Teatro Popular Brasileiro	1950
São Paulo	Movimento Negro Unificado	1978 – Atual

Fonte: Autoria própria.

Até a década de 1980 as pautas dos Movimentos Negros foram tomando espaço na sociedade e, na constituição de 1988, foi definida a prática de racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a reclusão, bem como foi garantido o direito à conservação de sua cultura e a determinação que o Estado proteja tais manifestações culturais Afroindígenas, considerando patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial de tais manifestações culturais (BRASIL, 1988). No mesmo ano, o Estado fundou a Fundação Cultural Palmares (FCP), voltada para a preservação e promoção da história, cultura, valores econômicos e sociais decorrentes da influência AfroIndígena na formação da sociedade brasileira. Como resposta a todo esse Movimento Negro, em 1995 é criado pelo Governo Federal o grupo de trabalho interministerial com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra, e em 1996 é lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH -I)²⁸, documento onde o Estado propõe medidas a curto, médio e longo

²⁸ O texto integral pode ser acessado em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html>

prazo como estratégias para o combate à discriminação e às desigualdades raciais por meio de políticas públicas voltadas para a população negra. A curto prazo foram instituídas a inclusão do quesito “cor” em todos os bancos de dados e sistemas de informações públicos; estratégias junto ao Ministério do Trabalho para a eliminação da discriminação no emprego e ocupação; incentivo à criação e instalação de Conselhos da Comunidade Negra a níveis estadual e municipal; promoção midiática da presença de grupos étnicos que compõem a população brasileira em propagandas institucionais; apoio às iniciativas privadas que realizem discriminação positiva; estímulo às Secretarias Estaduais a produzirem seminários acerca da discriminação racial. A médio prazo ficou instituída a revogação de normas discriminatórias na legislação constitucional; criação de banco de dados para compreender a situação dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais da população negra no intuito de direcionar políticas afirmativas a essa população; ações afirmativas voltadas para a promoção do acesso à educação profissional e Universidades e às áreas das tecnologias inovadoras; determinação para que o IBGE criasse critérios específicos de identificação identitária; criminalização da prática do racismo nos Códigos Penal e de Processo Penal; estímulo à produção de livros didáticos que ressaltem a história AfroBrasileira e supere estereótipos, bem como apoio a convenções e produção de documentos para a legislação antidiscriminatória e planos de ação para diferentes setores do governo articularem estratégias de valorização da comunidade negra. A longo prazo foi pensado o incentivo a ações que preservem a memória e fomentem a produção cultural da comunidade negra e políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra (BRASIL, 1996). Hoje, o PNDH teve sua 3ª edição em 2010 e incorpora resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais que aconteceram desde 2003, que discutiram diversas temáticas voltadas aos Direitos Humanos, como a promoção da igualdade racial e educação.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), e em 1997 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), enquanto garantia salvaguardada na Constituição de 1988, que institui a educação como direito e dever do Estado e da Família e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Artigo 206, 1988). Em 1997, através dos PCNs, são

lançados cadernos de orientação com temas transversais; entre eles, há o caderno pluralidade cultural e orientação sexual²⁹, que ao falar da educação enquanto caminho para superação das discriminações étnicas, os direcionamentos desses cadernos serão “também a oportunidade de oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros” (MEC, 1997, p. 51). Entretanto, no texto não há um aprofundamento das dimensões conflituosas das relações sociais de poder, bem como a discussão dos privilégios brancos e como seria o desenvolvimento das práticas escolares em uma escola marcada pela cultura dominante da classe dominante inculcada no currículo escolar.

Desse modo, em 1999 é aprovada a lei 10639, promulgada em 2003, que traz a obrigatoriedade no ensino básico do estudo de História e Cultura Africana e AfroBrasileira e a inserção no calendário escolar do dia 20 de novembro em representação ao Dia Nacional da Consciência Negra. A referida lei foi aprovada com dois vetos, o primeiro que instituiu uma carga horária de dez por cento do conteúdo programático das unidades curriculares História do Brasil e Educação artística sobre as temáticas AfroBrasileiras e o segundo seria a formação de professoras/es com a inclusão de representações e/ou entidades de Movimentos AfroBrasileiros e instituições que tinham pesquisas vinculadas às temáticas. Tal lei viria a ser um mecanismo de luta para o enfrentamento ao racismo institucional no âmbito educacional; como desdobramento, foi criada em 21 de março de 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Em 2004 são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo a SEPPIR em parceria com o Ministério da Educação (MEC) a redigir as Diretrizes, no propósito de assegurar “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (MEC, 2004, p. 9).

Compreendemos aqui que o Brasil é um país herdeiro de uma sociedade colonial, imperialista e escravista, onde a população AfroIndígena historicamente ocupou o lugar da pessoa subalterna na sociedade, já que o poder sempre foi pertencente às elites burguesas. Desse modo, a lei 10639/03 torna-se uma importante conquista do Movimento Negro para

²⁹ O caderno pode ser lido na íntegra em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>
Acessado em 03 de agosto de 2020.

reassignificar a história e a cultura AfroBrasileira a partir do campo educacional, utilizado historicamente como mecanismo de promoção do mito da democracia racial.

5.2 Interseccionalidade para uma educação antirracista e anticolonial

A lei 10639/3 é fruto da luta do Movimento Negro por políticas públicas afirmativas de reparação histórica, e a escola, sendo também um organismo de formação identitária, é um espaço de disputa para uma construção identitária positiva da população AfroBrasileira. Nessa disputa é importante reconhecer as materialidades das desigualdades de raça, classe e gênero que permeiam a nossa sociedade e, conseqüentemente, a nossa educação; portanto, trazer o debate do entrelaçamento dessas categorias de análise é considerar construções de identidades que rompam com as concepções colonizadoras de uma educação eurocentrada, branca e cisnormativa, que coloniza e subalterniza quem foge desse padrão (QUIJANO, 2000). Para isso, trazemos aqui o debate interseccional apoiado em autoras como Kimberlé Crenshaw, Djamila Ribeiro, Audre Lorde, Maria Lugones, Gloria Anzaldúa, bell hooks e Lélia Gonzalez, para que a medida que pensamos uma outra sociedade, pensemos em uma outra educação.

Para tal discussão, refletiremos aqui a partir da primeira onda do feminismo (segunda metade do século XIX e início do século XX), incunhada pela luta das sufragistas, onde as mulheres lutavam pela participação na vida pública, acesso à educação superior, trabalho remunerado e, principalmente, direito ao voto. Esse movimento se deu principalmente na Inglaterra e Estados Unidos, sem colocar em debate as questões de gênero e raça.

Em 1935, a antropóloga Margareth Mead lançou o livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*, sendo considerada uma das precursoras do debate de gênero ao fazer um estudo de padrões de comportamento de homens e mulheres em três tribos em Nova Guiné e chegar à conclusão que as características comportamentais masculinas e femininas não são naturais, mas sim uma construção social, onde cada sociedade define tais papéis e estes são passados intragerações (MEAD, 2000). Em 1949 é lançado o livro *O segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, com a conhecida reflexão “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio

da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1980, p.99), e através desse pensamento passou a ser considerada, também, precursora da ideia compreendida no conceito de gênero. Louro (1997) corrobora com a premissa de que Beauvoir foi uma existencialista, pioneira do movimento feminista e debate de gênero.

Já nesse período, na segunda onda do movimento feminista, os debates das diferenciações entre homens e mulheres na sociedade estavam divididos entre as teóricas socialistas, que partiam da premissa da divisão sexual do trabalho, na qual a opressão sexual, a família e as classes sociais no seio da sociedade capitalista causavam a discriminação às mulheres, e entre as feministas radicais, que compreendiam a opressão e discriminação sofrida por mulheres a partir da perspectiva da biologia, no baseamento da opressão pelo processo reprodutivo e objetificação do corpo feminino. Com o advento do patriarcado, o macho reivindica acemente sua posteridade; ainda se é forçado a concordar em atribuir um papel à mulher na procriação, mas admite-se que ela não faz senão carregar e alimentar a semente viva: o pai é o único criador (BEAVOUIR, 1980, p.29). Dessa forma, a discussão da opressão das mulheres por serem apenas mulheres virá do feminismo radical, a partir da teoria de que todas as mulheres eram atingidas de alguma forma pela opressão do patriarcado. Ao patriarcado foi atribuída a gênese da opressão de gênero e, daí, a violência contra as mulheres (MILLET, 1970).

Será na terceira onda do feminismo, a partir da década de 1970, nos Estados Unidos, que os Movimentos das Mulheres Negras irão manifestar a invisibilização às reivindicações das mulheres negras e seus papéis sociais nas atividades políticas do movimento feminista e evidenciar os padrões unitários de gênero traçados pelas mulheres brancas, principalmente de classe média. Deste modo, vozes como a de Ângela Davis, Patrícia Hill Collins, Audre Lorde, Barbara Smith, Gloria Anzaldua, bell hooks e Lélia Gonzalez irão translocar as referências teóricas para as mulheres negras, as mulheres lésbicas e as mulheres dos países subdesenvolvidos; a crítica ao gênero será centralizada a partir das categorias de racismo, colonialidade e heterossexualidade compulsória.

Aqui é importante ressaltar que, ao falarmos das referências teóricas de mulheres negras a partir desse momento histórico, estamos falando que foi nesse momento que elas tiveram suas vozes ouvidas na sociedade patriarcal hegemônica branca ocidental. Djamilia Ribeiro ao discutir lugar de fala e os percursos intelectuais das mulheres negras ao longo da história, nos lembra o discurso de Sojourner Truth, mulher negra nascida em cativeiro em Nova York que se tornou

aboliconista, escritora e ativista dos direitos da mulher, e em 1951 apresentou o discurso: “*E eu não sou uma mulher?*” na Convenção dos Direitos da Mulher nos Estados Unidos. Tal discurso evidencia que a luta e produção de mulheres negras já aconteciam, no entanto, eram invisibilizadas pela classe dominante (RIBEIRO, 2017).

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. (RIBEIRO, 2017, p. 16)

Lélia Gonzalez ao situar o privilégio epistêmico, nos diz que as vozes das mulheres negras são duplamente silenciadas, pelo sexismo e pelo racismo, e ao falar do Brasil, Lélia nos dirá que esse racismo, constituído de forma sintomática no seio da sociedade, se articulará de forma perversa com sexismo que incidirá em efeitos violentos na vida da mulher negra. (GONZALEZ, 1988).

Glória Anzaldúa, mulher negra, lésbica, norte-americana e descendente de mexicanos, cunhada nessa região fronteiriça entre os Estados Unidos e México, uma mulher chicana, traz uma delimitação do lugar de fala como forma de autoafirmação e reivindicação de falar/escrever a partir de suas próprias vivências, perfazendo uma fala direcionada. “Minhas queridas *hermanas*, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder – nunca tivemos nenhum privilégio” (ANZALDUA, 2000, p. 229); assim, Anzaldúa denunciava as opressões de gênero e de raça dessas duas sociedades a qual transitava. A própria narrativa de Anzaldúa é uma subversão, pois a sua narrativa autobiográfica apresenta uma linguagem que traz as variações linguísticas dessa zona fronteiriça, ao mesmo tempo em que recusa o espanhol, da cultura machista e sexista do México, recusa o inglês norte-americano, símbolo da hegemonia capitalista. Como diz Anzaldúa (2000, p.230): “não podemos deixar que nos rotulem. Devemos priorizar nossa própria escrita e a das mulheres do terceiro mundo”, é preciso subverter a ordem, questionar as epistemologias ocidentais que legitimam violências e criam hierarquias sociais.

Anzaldúa, ao falar das suas experiências *na fronteira*, não se trata apenas de um espaço físico geograficamente limitado, é também uma metáfora existencial, é o lugar onde os corpos perpassam as opressões vividas, que atravessam o cotidiano de tantas mulheres terceiro mundistas em suas lutas epistêmicas contra as opressões de raça, gênero e classe.

hooks (1995) ao falar das intelectuais negras nos diz que o sexismo e o racismo impuseram, desde os períodos da escravidão, uma construção imagética da mulher negra próxima ao primitivo, animalesco, que está na sociedade para servir; a exemplo disso, hooks (1995) e Carneiro (1995) apontam que essa construção iconográfica da mulher negra primitiva e hiperssexualizada vão fundamentar o estupro da mulher negra por homens brancos e o quanto o colonialismo vai utilizar dessa miscigenação forçada para criar a base do mito da democracia racial e a construção da hierarquização de gênero.

Dessa forma, o racismo no Brasil, bem como nas Américas, vai se estruturar nos cotidianos das sociedades de forma institucionalizada, já que as mulheres negras não serão inseridas nas estruturas sociopolíticas dessas sociedades. A mulher negra, para romper com tal estrutura, terá que lidar não só com as engrenagens do capitalismo, mas também com o pacto narcísico das pessoas brancas (BENTO, 2002). A colonialidade, aqui, reforçara o patriarcado em detrimento do gênero. Walsh, ao refletir sobre a categoria gênero na perspectiva de Lugones diz:

La colonialidad de género, entender que la raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización. Esta historia está cruzada por una negación de la humanidad de las mujeres no-blancas, indígenas y afrodiaspóricas. Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón. El capitalismo colonial e imperialista se ha beneficiado y se beneficia de una concepción de las mujeres no-blancas, como doblemente subordinadas, ya que pueden ser súper explotadas y abusadas brutalmente de muchas maneras, incluyendo sexualmente, precisamente porque son como seres no humanos y porque el eurocentrismo moderno ha concebido a los animales sin alma y sin sentimientos. (WALSH, 2013, p. 405)

Desta maneira, Lugones (2010) vai além ao afirmar que a categoria “mulher colonizada” é vazia, considerando que nenhuma fêmea colonizada é mulher. E a partir deste raciocínio ela traz o conceito de “diferença colonial” para analisar o sistema colonial de gênero com a supressão das intersecções de gênero/raça/classe, considerando que essas diferenças constituem os pilares do sistema de poder capitalista mundial até hoje.

As contestações das feministas do Terceiro Mundo, conhecidas como feministas da diferença, exigem que gênero se entrelace com raça, nacionalidade, classe social e sexualidade,

ampliando a discussão sobre poder e direitos, pois a interseccionalidade vai demonstrar que a dominação vai ter efeitos diferentes sobre as mulheres.

Ainda quando estudante de Direito, Kimberlé Crenshaw se deparou com o caso de Emma DeGraffenreid, uma mulher afro-americana que processou uma empresa por não contratá-la em virtude de discriminação racial e de gênero. O juiz negou provimento ao recurso, apontado que a empresa havia contratado pessoas da sua cor e contratado pessoas do seu sexo. Só não contratou pessoas que eram ambas. Crenshaw (1989) então analisa este e outros casos onde ela identifica uma injustiça social óbvia e compara a situação destas mulheres negras à de alguém parado no cruzamento entre duas ruas, uma de ser mulher e outra de ser afro-americana; atingida por essas duas opressões, no entanto, só poderia ser socorrida pela justiça se estivesse em apenas uma delas. Crenshaw (2016) e Lorde (2012) apontaram que faltava ao sistema de justiça a percepção do impacto de estar neste lugar de interseção.

Sob esta perspectiva, o termo interseccionalidade é cunhado por Crenshaw para tratar da chamada:

[...]associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Assim, a referida autora afirma o quanto é insuficiente apenas incluir a mulher negra nas estruturas analíticas estabelecidas. Ao fim, a mulher negra é subsumida nas fronteiras das interações entre gênero, raça ou classe.

Bairros (1995) reforça a perspectiva interseccional do gênero, o qual perpassa e é perpassado por raça, etnia, classe social, orientação sexual, faixa etária... Evidencia ainda as diferentes formas de opressão vivenciadas por uma mulher branca, heterossexual, jovem, de classe alta e as de uma mulher, negra, pobre, lésbica e velha. Neste mesmo sentido, Audre Lorde (2012) é incisiva ao afirmar que “*não há hierarquia de opressões*”, “*dentro da comunidade lésbica eu sou negra, dentro da comunidade negra eu sou lésbica*”.

Tanto para Crenshaw (2002), bell hooks (2015), Audre Lorde (2012) e Djamila Ribeiro (2017), a questão da cumulação das opressões de gênero, raça e classe é uma questão qualitativa e não quantitativa, portanto não mensurável; as opressões se entrelaçam.

Com outras nuances, Collins (1990) usa o conceito de matriz de dominação para pensar as interseccionalidades das desigualdades, onde uma pessoa pode se encontrar em diferentes posições, a depender de suas características. E as diferentes formas de ser mulher estariam nestas intersecções entre gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre outro. Em cada lugar, um ou alguns destes elementos são acionados de acordo com as circunstâncias.

Compreendendo a heterossexualidade como um mecanismo de produção de feminilidade e masculinidade. O sentido de mulher e a discriminação de gênero direcionada para todo Outro do masculino, na lógica da modernidade patriarcal, alcançou e continua a alcançar as mulheres, as pessoas transsexuais, transgênero, homossexuais e travestis. Assim, o colonizador impôs sobre as diversas formas de sexualidade encontradas, as suas leis e punições para fixar suas posturas binárias heterossexuais.

Lugones (2014) ao falar da homossexualidade enquanto contraponto a esse sistema patriarcal, traz à luz do conhecimento o sistema matriarcal de muitas comunidades indígenas americanas, onde a homossexualidade era entendida como o terceiro gênero e a igualdade entre os gêneros era a forma predominante de compreensão. Lugones (2008), em resposta à colonialidade de gênero na diferença colonial, propõe avançar a lógica da diferença, mantendo a multiplicidade na coalizão do ponto de vista da diferença.

A partir do *locus* da diferença colonial, do espaço fraturado, o movimento de resposta e concessão ao poder é antiteticamente uma forma criativa, reflexiva de não ceder e manter os saberes subalternizados. É uma noção de si como subalterna e a tecitura de respostas como resistência desde uma memória povoada, do pertencimento. É uma forma de estar no mundo compartilhado por uma coletividade comunal, pois o cotidiano que uma pessoa vive, também a compõe como um ser vivente.

Nesse sentido, ao pensarmos a educação enquanto espaço de resistência cotidiana, coadunamos com bell hooks em seu livro *Ensinando a Transgredir – A Educação como Prática de Liberdade* (2013), que encunha a necessidade de estratégias pedagógicas que desafiem a

estrutura dominante e rompam com a lógica burguesa patriarcal imbricada nos sistemas educacionais, ao tempo em que concordamos com Nilma Lino Gomes, que traz a reflexão de se pensar um outro currículo escolar, com bases antirracistas e decoloniais, onde as escolas se posicionem na busca de pedagogias que contribuam para a superação da discriminação de gênero, raça e classe; e, quando falamos de escola, estamos falando de uma mudança estrutural que rompa com a lógica imposta no sistema educacional através do mito da democracia racial.

6 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICO-FORMATIVAS: DIALOGICIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIRRACISTA

“Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” (Ângela Davis)

Nesta seção descreveremos como foram estabelecidas as intervenções pedagógicas na escola interseccionando o debate de gênero, raça e classe através do seminário e da formação de professores. Essas intervenções se construíram após dialogarmos com a comunidade escolar, que nos levou e adotar a perspectiva dialógica freiriana de pensar educação, onde vamos nos conscientizando a partir das contradições e, à medida que nos reconhecemos plurais e conscientes da nossa realidade, coexistimos na busca por uma educação libertadora. Assim, coadunando com os princípios da pesquisa-ação, utilizamos metodologicamente o que Freire denomina de temas geradores; “nesse sentido a investigação do “tema gerador”, (...) se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 1970, p.55). Essa prática é explicada por Freire como sendo o reconhecimento das conjunturas que cercam a realidade educacional onde a pesquisa está inserida; tais temas não devem ser apenas repassados, eles precisam ser refletidos de forma crítica para que os sujeitos tenham a possibilidade de tomada de consciência. Freire aponta ainda que os temas geradores podem ser de ordem universal ou de ordem mais singulares, o que ele também denomina como situações limites.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1970, p. 49)

O tema gerador estimula a partilha de saberes através do diálogo, no respeito ao debate, nas diferenças que o sujeito cognoscente traz em suas visões de mundo, e assim as pessoas envolvidas assumem responsabilidades diante do contexto sociopolítico e histórico comum a todas/os. É a partir da compreensão da realidade que cada um traz e é partilhada coletivamente que se torna possível desencadear as discussões problematizadoras, ao apontar as diferenças e contradições da produção da realidade sociocultural, proporcionando assim a tomada de consciência dessa realidade problematizadora. A primeira etapa dos temas geradores é a investigação, onde se busca a percepção das temáticas relevantes na realidade onde está inserida a pesquisa. Após tem a tematização, temos o momento em que os temas são apresentados ao grupo, que na nossa pesquisa se deu em formato de seminário de formação e escuta como veremos em seguida; no momento seguinte, os temas geradores são explorados e decodificados para que se chegue a *práxis* da reflexão-ação através da problematização (GADOTTI, 1991).

Tal método impele em uma dialogicidade com essa educação libertadora que conscientiza o outro ao tempo que conscientiza a si mesmo, não se trata de ter a comunidade apenas como sujeitos a serem investigados, há de se ter coerência com a proposta, o objeto de estudo não são as pessoas em si, mas sim os olhares e perspectivas diante da realidade, da visão de mundo, dos “temas geradores”. Nesse contexto, o que se espera do investigador é que “(...) se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe”. (FREIRE, 1970, p. 60).

6.1 Seminário como Prática de Formação e Escuta

O seminário foi construído após a fase exploratória da pesquisa, onde ouvimos os anseios da comunidade escolar em compreender melhor o PPP, a lei 10639/03 e seus desdobramentos, bem como os questionamentos e anseios, principalmente das/os professoras/es e educandas/os, acerca das questões de identidade de gênero e raça. Para tanto, foram convidadas pessoas externas e internas da comunidade para esse momento formativo. Na figura 4 está representado o *folder* construído para o referido seminário.

Figura 4 – Folder do Seminário

<p>I Seminário Gestão Democrática e o Projeto Político Pedagógico</p>	<p>09:20 Dimensão Formativa: A formação dos atores da escola e as políticas LGBTQI+ no Projeto Político Pedagógico (Prof^ª Msc Camila Pina)</p>
<p>“Estruturas para resignificação e materialização do Projeto Político Pedagógico do CEEP da Floresta, do cacau e do Chocolate Milton Santos”</p> <p>09/05</p>	<p>10:00 as 10:30 Intervalo</p> <p>10:30 Apresentação do PPGER/GEMINA, leis: 10.639/03 e 11.645/08: As relações étnico-raciais e o projeto político-pedagógico. (Prof^ª Dra Célia Regina)</p>
<p>7:30 Intervenção Artística.</p>	<p>11:10 Um caminho contra hegemônico na construção do Projeto Político Pedagógico: Experiências de construção e Materialização de Projetos Políticos Pedagógicos em Escolas do/no Campo (Represente setor de educação do ATV, Prof^ª Solange Brito)</p>
<p>8:00 Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico como ferramenta na superação dos Preconceitos de Gênero, Raça e de Classe: Um Olhar para uma Escola do/no Campo. (Prof Msc Alexandre – Vice do Pedagógico)</p>	<p>11:50 Formação da Equipe da Comunidade Escolar para Construção/Ressignificação do Projeto Político Pedagógico do CEEPFCC Milton Santos.</p>
<p>08:40: Currículo Escolar: diversidade étnica e as relações de identidade no chão da escola (Maria Domingas, Mestranda do PPGER)</p>	<p>12:20 Encerramento/Almoço.</p>

Fonte: Autoria própria.

O evento aconteceu no dia 08 de maio de 2019, no turno matutino, no salão principal do Milton Santos, e estiveram presentes educandas/os de todas as turmas de EPI e PROSUB, professoras/es, funcionárias/os administrativos, o vice do pedagógico, a vice do financeiro, a coordenadora pedagógica e representantes da comunidade do ATV. O seminário se iniciou com uma mística (Figura 5), proposta por educandas/os das turmas de Agroecologia, sendo estas e estes educandas/os moradores de assentamentos de reforma agrária; assim, a mística aqui, se coloca na perspectiva do MST como uma representação lúdica da realidade através de uma apresentação artística que expõe as contradições da sociedade, neste caso, o desmonte da educação e o desrespeito às pessoas do campo que, em contraponto a esse desmonte, a mística coloca que a própria educação é um caminho de luta. Para Rafael Souza (2012, p73), “A relevância da mística na formação de sujeitos históricos está em sua tentativa de criar uma esfera ideológica tendo como base a representação estética do mundo, cujo reflexo pode, em algumas situações, revelar os desafios da humanidade”. A mística, proposta pelos próprios

educandas/os, demonstra uma consciência da conjuntura social em que a educação pública e do campo se encontra a partir da perspectiva histórica-social de quem vive essa educação.

Figura 5 – Mística das/os educandas/os na abertura do seminário



Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida fizemos uma apresentação da proposta do seminário e convidamos as professoras pesquisadoras para compor a mesa, se apresentarem e iniciarem o momento formativo. O professor e vice-diretor do Pedagógico, Alexandre Rusciolelli, discorreu sobre a importância de uma gestão democrática e que isso deveria se refletir no PPP da escola; colocou também a necessidade de haver mais espaços formativos e que os preconceitos de gênero, raça e classe acontecem no âmbito escolar e devem ser combatidos no âmbito da escola e fora dela, sendo a educação o caminho para as mudanças estruturais da sociedade. Discorreu ainda sobre as leis 9369/09 e 11645/08, que foram instauradas nos currículos escolares de forma obrigatória, no entanto, na prática falta um melhor desenvolvimento das referidas leis e que as mesmas não se resumem ao mês de novembro; lembrou também que projetos com escritoras negras, filmes e autorias afrocentradas deveriam ser uma permanente na escola, e deveriam estar presentes no PPP.

A prof.^a Maria Domingas iniciou sua fala enfatizando seu lugar de mulher, negra, advinda da educação pública e seu papel atual como professora e militante do movimento negro. A mesma trouxe o vídeo da Chimamanda Ngozi Adichie: “*O perigo da História única*”, fazendo uma correlação com a pergunta: Porque é necessário falar sobre as questões

étnicorraciais no Brasil? A partir dessa provocação, foi feito um apanhado histórico das conquistas da população negra a partir da Constituição de 1988 até as leis 9639/03 e 11645/08, e encerrou a fala mostrando mulheres negras na literatura como Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro e bell hooks.

A prof.^a Camila Pina trouxe a discussão a partir da temática: “*Sobrevivências educacionais: o cisheteroterrorismo branco*”, onde discorreu sobre a sociedade pautada no homem branco, cisnormativo e hétero. Em seguida, discorreu sobre produção dos corpos a partir da visão biológica do binarismo macho e fêmea, trouxe os conceitos de sexo, sexualidade, identidade de gênero, binarismo e não binarismo e como o currículo escolar é construído a partir da lógica binária, silenciando e violentando os corpos que rompem com essa linearidade, sendo marcadas/os por um terrorismo contínuo no espaço escolar e na sociedade como um todo.

A prof.^a Célia Regina, ao responder a uma demanda das/os professores, apresentou o grupo de pesquisa GEMINA e o PPGER, traçando possíveis caminhos de entrada no programa. Em seguida, ponderou a importância de um currículo escolar antirracista e a importância de mulheres negras escritoras nessa busca por uma outra educação, citando Conceição Evaristo, Nilma Lino Gomes, Glória Azaldua, Sueli Carneiro e Djamila Ribeiro, fazendo uma reflexão a partir da dinâmica dos marcadores sociais, onde as/os educandas/os caracterizavam com uma palavra o que é ser menino e menina, branca/o e negra/o na sociedade, trazendo a importância da educação para modificar esse imaginário social racista e sexista da nossa sociedade.

A prof.^a Solange Brito pontuou a importância da Teia dos Povos na construção de uma nova sociedade; que a Teia agrega as pessoas do campo, das águas, das florestas e os relegados pela sociedade, e que esse movimento se constituirá através da agroecologia enquanto princípio de emancipação humana para a transformação estrutural da sociedade. As mulheres, guardiãs das sementes, têm papel fundamental nessa resistência ao modelo hegemônico de produção agrícola que o capitalismo impõe, e é necessária uma educação que rompa com a lógica da propriedade privada e do agronegócio. Em seguida, trouxe exemplos de escolas do campo que têm caminhado por essa outra sociedade, como a Escola Nacional Florestan Fernandes.

Encerramos esses momentos formando uma comissão para ressignificação do PPP, com representações da comunidade escolar, sendo dois educandas/os, a coordenadora pedagógica, três professoras/es, dois funcionários/os administrativos e três pessoas da comunidade do Terra Vista, com a proposta de quatro encontros, de forma quinzenal, para que houvesse tempo de diálogo de cada grupo com seus pares, com duração de 5 horas cada.

Tivemos o primeiro encontro no dia 22 de maio de 2019, com a representação de 1 educanda, a coordenadora pedagógica, 1 funcionária, 3 pessoas da comunidade e 3 professoras/es; nesse encontro houve discussões sobre quais os caminhos para a ressignificação do PPP de forma coletiva e se chegou ao consenso que era necessária uma formação voltada para a comunidade externa e funcionárias/os administrativos (são todas/os da comunidade do ATV); uma formação para professores que incidisse no debate com educandas/os e a participação da gestão em todos esses momentos. Debates as temáticas que deveriam estar presentes na formação de professores e que era necessário um diagnóstico do entendimento da comunidade acerca do PPP do Milton Santos, antes de pensar nas temáticas a serem discutidas em uma formação, caso a comunidade desejasse participar. Decidimos ainda que um novo encontro seria feito após a formação de professores e que manteríamos contato por um grupo que foi formado em uma rede social. Após o recesso “junino”, houve contatos e envio de materiais por e-mail; houve ainda tentativas de marcar novos encontros, o que não foi possível por motivos diversos das pessoas que compunham a comissão. Destas, algumas informaram a indisponibilidade durante o correr do processo e solicitaram substituição; a gestão tentou mecanismos de formação de nova comissão, mas ao entender que o processo não seria democrático, acordamos que seria feita nova comissão na formação junto à comunidade, o que não ocorreu em 2019.

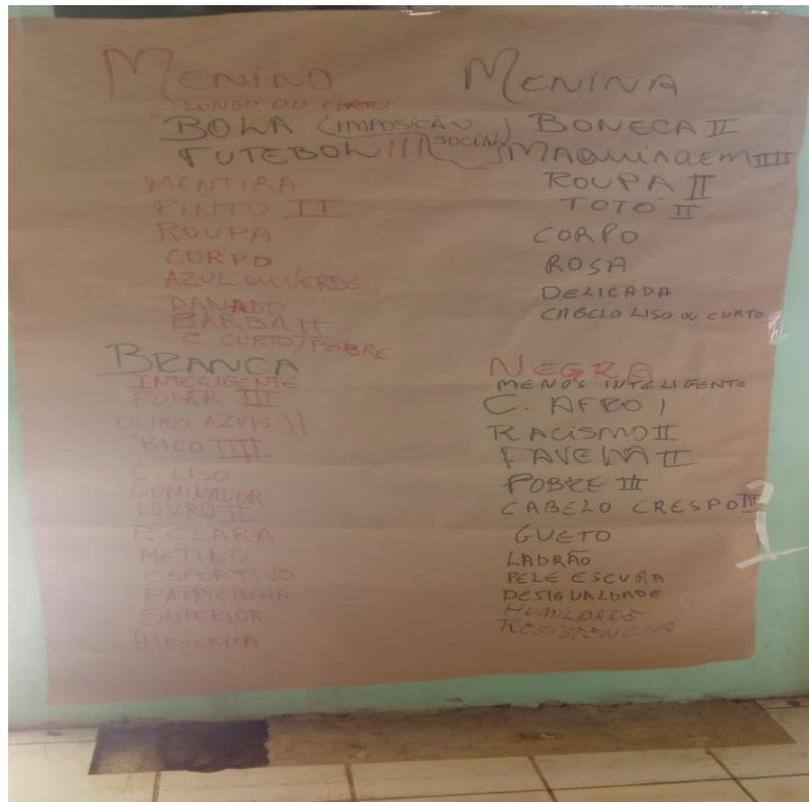
6.1.1 Síntese do Seminário

A maioria das/os educandas/os presentes disseram não conhecer a lei 10639/03 e 11645/08, mas que já tinham uma noção do PPP por ter havido outros momentos de discussão acerca dessa temática na escola, porém não sentiam necessidade da sua participação nessa construção. Ao adentrarmos nas temáticas de gênero e sexualidade, as pessoas presentes demonstraram uma dificuldade nas diferenciações de sexo biológico e identidade de gênero, ao tempo que a maioria trazia uma compreensão de orientação sexual, mesmo que enraizada a opinião hegemônica de que a feminilidade é algo que reduz a pessoa (principalmente homens cis) a um lugar de inferioridade e que não caberia a uma pessoa que se coloca como mulher trazer traços de masculinidade. Como diz Louro (1997), é importante reconhecer que na maioria das vezes os discursos sobre gênero de alguma forma englobam os discursos sobre sexualidade e por isso é necessário o exercício de apontar as distinções de identidade de gênero e identidades sexuais, com o cuidado para não cairmos em esquematizações dessas categorias e causar ainda

mais confusão. Louro observa ainda que esse medo em relação ao ser homem-feminino e mulher-masculina está intrinsicamente ligado à construção da homofobia e da mulher enquanto subalterna; é o medo em não ter socialmente legitimado o seu gênero na sociedade, e daí temos o gay feminino e a lésbica masculina como pessoas abjetas, não reguladas pela norma dos gêneros que a sociedade impõe.

Após falarmos de raça e currículo, quando a professora Maria Domingas trouxe exemplos cotidianos e o TED da Chimamanda Adichie, foi perceptível os olhares e desconfortos de muitas pessoas presentes, o que foi reverberado quando a professora Célia Regina iniciou a dinâmica dos marcadores sociais (Figura 6), onde as/os educandas/os apontaram o que era ser menina e menino, branco e negro pra elas/es, o que demonstrou uma visão hegemônica de sociedade, uma divisão binária das identidades de gênero e uma percepção de negritude correlacionada a uma ideia de inferioridade e rejeição.

Figura 6 – Dinâmica dos marcadores sociais



Fonte: Acervo pessoal.

Gomes (2016) profere que as diferenças são construções sociais, desde a mais tenra idade somos ensinados a olhar a humanidade com toda a sua diversidade e diferenças: são diferentes corpos, cabelos, linguagens, peles, no entanto, como estamos em uma sociedade de dominação política, cultural e em estrutura de poder, somos formatados para enxergar essas diferenças de forma hierarquizada, o que é belo, o que é feio, quais serão os traços de inferioridade e superioridade e quando associamos essas relações ao povo negro percebemos o racismo imbricado nessa estrutura de poder, onde se constituiu a memória do negro no lugar do subalterno.

Durante o seminário a comunidade escolar interagiu com as pesquisadoras, participaram das dinâmicas, trouxeram para o chão da escola o que esses temas representam para elas/es e quais as problemáticas para as suas vidas. Diante dos apontamentos que foram sendo feitos, as pesquisadoras e pessoas partícipes do seminário foram elucidando questionamentos, trazendo para a luz do debate, de forma didática através de exemplos, vídeos, imagens e poesias as contradições sociais que preluzem na nossa vida cotidiana e no contexto escolar; ao final, as pessoas presentes apontaram compreender a importância de participar da ressignificação do PPP e dos debates feitos ao longo do dia, e que estes deveriam estar presentes nesse documento e no chão da escola, porque as temáticas que discutimos são aquelas que elas e eles vivenciam no seu dia a dia. Dessa forma, o seminário se mostrou uma metodologia dialógica que favoreceu um espaço de trocas e problematizações, onde todas as pessoas envolvidas eram sujeitos ativos nessa aprendizagem teórico-prática que percorreu caminhos de tomada de consciência a partir temas geradores propostos.

6.2 Temas Geradores: Por uma outra epistemologia na Formação antirracista de Professoras/es

Nesse lugar do sujeito em busca do conhecimento, é necessário compreender a importância do papel do profissional da educação enquanto ser colaborador, que transmite e recebe esse conhecimento, que desnaturaliza a ideia do profissional detentor do saber, dono da neutralidade acadêmica, deste discurso hegemônico da educação tecnicista e bancária que Freire (2002) critica, esse educador que apenas deposita assuntos e verdades nos educandos, acarretando-os à memorização mecânica dos conteúdos trabalhados. Esse educador, as vezes

sem perceber, aliena a ignorância sobre si ao outro.

Esse sujeito deve se colocar no lugar onde ele possa reconhecer que o ato de ensinar infere em êxito, que nada mais é que o ato da própria aprendizagem, que o ato de ensinar requer muito mais do que o emprego de regras e técnicas de reprodução, é preciso desvelar a realidade, transformá-la:

O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada (GADOTTI, 2003, p. 53).

Como dito anteriormente, os encontros formativos foram pensados coletivamente e os temas geradores abordados foram aqueles que as/os professoras/es designaram como necessária para uma formação docente antirracista, democrática e não sexista. Para tal, estes encontros formativos contaram com a colaboração de 13 docentes da Educação básica técnica do Milton Santos que participaram de forma diversificada dos encontros, 1 coordenadora pedagógica e 1 vice do pedagógico, nos horários e dias destinados a Atividade Complementar e totalizou 24 horas de formação. Atendendo aos preceitos éticos, suprimimos os nomes das/os participantes pelos seguintes identificadores: Prof^ª 1, Prof^ª 2, Prof 3, Prof^ª 4 Prof^ª 5 Prof^ª 6 Prof 7 Prof^ª 8.

- **ENCONTRO FORMATIVO 01:** Lei 10.639/03: Percurso Histórico e importância de estar presente no projeto político-pedagógico na prática docente

A Lei 10.639, foi sancionada em 2003 pelo Presidente da República – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino básico, seja na instância pública ou privada, do ensino de História e Cultura Africana e AfroBrasileira.

Com o objetivo de compreender a Lei 10639/03, o marco legal que a mesma significou para a educação antirracista e a importância dessa discussão estar no PPP, nesse primeiro encontro fizemos a leitura na íntegra da Lei; a maioria das/os professoras/es presentes admitiram nunca ter feito a leitura completa da Lei e alguns não se sentem à vontade de trabalhar com a referida lei, por não ter um conhecimento mais aprofundado da História e Cultura Afro-Brasileira, e que essa leitura e discussão coletiva cumpria um importante papel para ampliar o conhecimento. Três falas se sobressaíram na nossa discussão:

É bom saber que pra trabalhar essa lei, não é necessário falar apenas das músicas como samba, das comidas como a feijoada ou então de candomblé, é muito mais amplo que isso - Prof.^a 1

A gente como assentada e professora sabe a importância de tratar essas temáticas em sala de aula, a gente tá falando da gente, do nosso povo, dos próprios estudantes e isso tem que tá no PPP sim, quem chegar tem que ver essas temáticas nesse documento, que hoje entende ser um documento importante e não apenas mais um, é um documento pra nortear, pra dizer o que é essa escola e que educação ela pensa - Prof.^a 2

Eu nunca tinha lido nenhum dos dois e entendo ser uma falha minha, mas estou aqui pra melhorar, pra dialogar e agora pondero a importância dessas discussões e buscarei mais informações acerca do que discutimos - Prof.^a 3

Quando os professores indagam, reconhecem limitações e se propõem a buscar novos conhecimentos; nada mais é que reconhecer o que Freire (2016) nos diz: que a formação do profissional da educação é permanente a partir do momento em que se reconhece professor, e é preciso haver comunicação para que não se permaneça na ingenuidade ou prepotência acadêmica, deve-se buscar a curiosidade epistemológica, refletir sobre sua prática e buscar e refletir criticamente sobre ela. Ao tratarmos da lei 10639/03 partimos do que Munanga nos diz, que as/os educadoras/es no Brasil, em sua formação, não obtiveram o devido preparo para lidar com os desafios e problemáticas da diversidade, o que resulta em um contexto de manifestações discriminatórias, o que coloca esse ideal de uma escola democrática e antirracista em xeque a todo momento e a 10639/03 é um caminho para reverter tal conjuntura (MUNANGA apud GOMES, OLIVEIRA e SOUZA, 2010).

Ao final da discussão foi perceptível a compreensão de que a 10639/03 tem característica importância para a valorização do legado AfroBrasileiro presente na nossa sociedade desde o século XVI e que todo conteúdo referente a essas temáticas deverá estar presente no currículo escolar, logo, no PPP da escola, que deverá contemplar a cultura negra na formação da sociedade Brasileira, as suas contribuições socioeconômicas, culturais, políticas na nossa sociedade, bem como a afirmação positiva da identidade negra, através da valoração de uma história relegada ao desconhecido em um processo histórico de apagamento e silenciamento colonial. Gomes (2012), ao falar da Lei e currículo escolar, assinala que a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas Afro-brasileiras são mudanças de ordem prática na busca pela descolonização dos currículos, que traz à tona a discussão de quem tem o poder, quais os direitos e privilégios introjetados na nossa sociedade e consequentemente na nossa educação; é preciso descolonizar currículos, para caminhar na descolonização de mentes.

- **ENCONTRO FORMATIVO 02** O currículo Escolar como afirmador de identidades: gênero, identidade de gênero e sexo biológico

O segundo encontro foi dedicado a discutir a categoria gênero, o que é identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico. Para tanto, fizemos a leitura do texto *Gênero, Sexualidade e Educação* da Guacira Lopes Louro, escolhido por algumas professoras que já tiveram alguma aproximação com a referida autora e algumas explicações feitas por mim, pesquisador-participante. No começo do nosso diálogo discutimos o que seria identidade gênero, orientação sexual e sexo biológico; como disse Louro (1997), o argumento das diferenças biológicas (macho e fêmea), enquanto designador de papéis sociais, construída na nossa sociedade e revestida por uma “comprovação científica”, serviu e serve para justificar as desigualdades sociais e de gênero e, ao falar da construção de identidade, discorre que as pessoas podem ser hetero, homo, bissexuais independentemente de serem sujeitos masculinos ou femininos. O que é fundamental é compreender e considerar que “tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 22); assim, não há como determinar em que momento da vida se “estabelece” uma identidade de gênero e, ainda assim, essa identidade pode não ser fixa e se modificar a partir das experiências sociais de cada pessoa e /ou grupo social. A seguir algumas falas sobre essa formação:

Eu não sabia dessas diferenças, sempre tive dificuldade de diferenciar o sexo biológico da identidade de gênero, já a orientação sexual é mais fácil, acredito que por ser mais comum, está a mais tempo e de forma mais concisa sendo discutido na sociedade, vamos enxergando o quanto de preconceito está embutido na gente, sem nem percebermos – Prof.ª 4

Eu acredito que tem muito professor que não discute esses temas em sala, por colocar a sua religião a frente, as suas crenças pessoais, ou apenas por egoísmo, já que é algo que não lhe atinge, por exemplo, ser homem e hetero ou mulher e branca, enfim, são várias coisas que lhes trazem muitos benefícios e aí esquece qual o é o nosso real papel aqui? Quem são os estudantes que estão nessa escola? É o mínimo respeitar a identidade de uma pessoa, é o mínimo chamar alguém pelo pronome e nome de como ele ou ela se enxerga – Prof.ª 5

Para tanto, há alguns termos e dúvidas suscitadas pela maioria e, por isso, fizemos uma breve explicação do que foi apontando na nossa formação.

- **Identidade de Gênero:** Refere-se à identidade de uma pessoa quanto ao seu próprio gênero, que pode ser o mesmo do sexo biológico ou não, ou pode transitar entre os gêneros existentes ou nenhum deles. Importante salientar que nada tem a ver identidade de gênero com orientação sexual.

- Pessoa Trans: A pessoa que Des-obedece ao gênero imposto ao nascer, que o Cistema impõe ser equivalente com sexo biológico (macho ou fêmea). Compreendemos que ser homem/mulher é uma construção sociocultural, ninguém nasce com uma designação do que irá ser, nos tornamos ao longo da vida.
- Despatologização da transexualidade: Na década de 1990 a homossexualidade deixou de ser considerada uma doença pela Organização Mundial de Saúde (OMS) após anos de luta. Nesse mesmo sentido, por serem pessoas que se distanciam do modelo normativo, machista e patriarcal da sociedade, a transexualidade foi entendida como pessoas que sofrem um desvio de norma e/ou transtorno mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), ou seja, uma patologia. Há uma luta para que a transexualidade saia do rol de doenças e seja reconhecido que os corpos têm direito as suas subjetividades e que isso não impeça o acesso ao Sistema Único de Saúde para que aconteça a adequação de gênero, quando se fizer necessário.
- Cistema: É um termo empregado como forma de denúncia e/ou diferenciação do modelo de sistema dominante, ou seja, uma sociedade cissexita, transfóbica, racista, machista e patriarcal, dominada pelo homem branco, cis, hétero.
- **ENCONTRO FORMATIVO 03: Agroecologia e Educação do Campo**

Nesse encontro compreendemos a importância do debate agroecológico em uma escola do campo em assentamento do MST, que tem como princípio a soberania alimentar para uma sociedade mais justa e defende o ensino da agroecologia desde a educação básica como uma prática necessária para se pensar uma sociedade baseada em uma cultura que multiplica conhecimentos e reconhece a prática ancestral da agricultura camponesa. Para tal, nos ativemos aos textos disponíveis no site do MST, *Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão*, por Roseli Salete Caldart; *Agroecologia nas escolas do campo: caminhos e metodologias*, por Rarielle Costa e *Princípios e Diretrizes da Educação em agroecologia* estabelecidos no I Seminário de Educação em Agroecologia da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA).

Eu acredito que precisamos melhorar o diálogo, trazer mais as pessoas do assentamento pra cá e irmos mais pra lá, a nossa educação aqui, tem base nos cursos ligados a agroecologia, mas não estamos fundamentados sobre todos os princípios da agroecologia – Prof.ª 6

Sim, é preciso alinhar, é preciso que as bases agroecológicas sejam postas de formas mais firmes, mais discutidas, mais práticas, para os professores inclusive, é preciso sair do muro da escola, porque temos professores que acreditam no agronegócio, mas não trabalham a partir de opiniões, porque na fazenda tal deu certo, porque o importante é o lucro, precisamos deixar posto o que educação essa escola deseja ofertar e compreender que aqui agroecologia é muito mais que uma matéria, é um modelo de vida, de viver de forma justa – Prof.^a 2

A ABA (2013), dentre os princípios da Agroecologia, articula que a mesma é um processo de acúmulo de saberes, que dimensiona a formação humana de forma integral, onde há uma complexibilidade de interações entre o racional, o espiritual, o ético e o cultural para essa formação; portanto, pensar agroecologia é incluir todas as dimensões da vida, não olhando a agroecologia apenas pelo viés da produção de vegetais e animais inseridos nos agroecossistemas, mas fundamentalmente é necessário olhar para as relações humanas que se estabelecem nesses espaços, considerando os aspectos culturais, políticos e sociais dessas famílias envolvidas e salientando a importância de compreender como se dá o trabalho das mulheres, no campo da produção, da organização, da detentora de práticas ancestrais.

Caldart (2019) nos diz que trilhar o caminho de territorializar a agricultura camponesa, através do ensino de agroecologia desde a educação básica é fundamental para uma nova concepção de sociedade. “Ela sistematiza, no plano do conhecimento científico, o estágio atual de articulação de estudos e práticas que confrontam o modelo industrial capitalista de fazer agricultura, hoje conhecido como agronegócio” (CALDART, 2019, online). Uma das possibilidades contraditórias que vem hoje do campo e é de interesse geral da sociedade. Trata-se do avanço organizado da resistência camponesa à ordem perversa do capital para a agricultura, que multiplica práticas e conhecimentos, e firma traços de uma forma de produzir alimentos que é portadora de futuro para a humanidade.

- **ENCONTRO FORMATIVO 04:** Raça, Gênero e Classe na sociedade brasileira, a Interseccionalidade.

Adiante as discussões acima, entendemos ser o momento de discutir os intercruzamentos das questões de gênero, raça, classe e educação. Para tanto, trouxemos o texto *Educação, Raça e Gênero* da Nilma Lino Gomes e o documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero de Kimberlé Crenshaw.

Eu acho que alguns temas parecem difíceis de entender por falta de leitura, por não pensarmos de forma estrutural, até entre nós é possível perceber que existem

diferentes opressões e ainda assim lutamos juntas contra todas essas opressões – Prof.^a 7

A gente que é mulher e negra, sabe bem os enfrentamentos que tivemos quando estudantes, do cabelo de pixaim as rejeições, fazer essas leituras, ter discussões do tema são de sua importância para mudarmos nossa práxis, de proporcionar um ambiente diferente do que tivemos, que valorize a mulher negra, a identidade negra e toda sua contribuição pra esse país ser o que é hoje – Prof.^a 8

Ao falarmos do que é interseccionalidade partimos da fala de Crenshaw (2002), que aponta que existem vários eixos de poder e *mutualmente excludentes*; o racismo é distinto do patriarcado, que difere de opressão de classe, mas esses sistemas, esses eixos de poder, por vezes se cruzam e se sobrepõe criando intersecções de opressões, ao consideramos que as questões raciais são marcadas pelo gênero, homens e mulheres serão afetados de forma diferente pela discriminação racial, bem como pessoas de classes sociais distintas, os grupos que são marcados por essas intersecção de opressões sofrem com danos simultâneos.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Ao falarmos dessas opressões no âmbito escolar, como na fala da Prof.^a 7, nos remetemos à fala de Gomes (2005), que para se construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros(as). Gomes (1996) ao falar da educação, raça e gênero vai dizer que o tempo que se passa na escola é um privilégio nas construções identitárias, porque é na escola que construímos memórias, que estabelecemos relações, que produzimos experiências que nos marcará de forma profunda, e que os educadores e educadoras, por vezes, estão alheios a essa discussão e é preciso que todas as pessoas envolvidas no processo educacional entendam seu lugar de privilégio nesses percursos, que a ideologia racial e o preconceito de gênero não são formulados por esses profissionais da educação, essa ideologia está impregnada no dia a dia, no desenvolvimento docente, no seu percurso acadêmico, na sua licenciatura. Assim, a escola não é um espaço da neutralidade, é também um espaço de poder, de disputa ideológica, de conflitos e contradições e para tanto, vai estar presente nas relações entre educadoras/es e educandas/os a prática pedagógica das professoras/es precisa estar embasada em análises históricas, sociopolíticas,

antropológicas sobre a diversidade etnicorracial e as representações do que é ser negro, mulher, pobre nessa sociedade.

6.2.1 Síntese da Formação com as/os professores

Os encontros com as/os docentes foram, antes de tudo, espaços de reflexão e problematização sobre a prática profissional, pois conforme nos afirma Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Após as discussões, as/os professoras/es assinalaram a importância da formação docente e que as temáticas deveriam ser trabalhadas na sala de aula, mas de uma forma em que não nos colocássemos como detentores do saber como critica Freire, mas que buscássemos o caminho do diálogo, da escuta, das reflexões coletivas. Nesse momento, coloquei que uma das estratégias apresentadas por hooks (2013, p. 245) é que se pense em “comunidade de aprendizados onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” e esse caminho para que as/os educandas/os encontrem sua própria voz é um caminho necessário para romper com os privilégios de raça, classe e gênero presentes no cotidiano escolar. No entanto, ao falarmos dessa voz, hooks nos invoca para o cuidado em “entender erroneamente que haverá uma democratização da voz onde todos terão o mesmo tempo para falar e suas palavras serão vistas como igualmente valiosas” (2013, p. 246), quando na verdade o que há é um reconhecimento da particularidade de cada voz, onde as/os educandas/os se sintam respeitados e vistos; há ainda a importância de que essas pessoas se ouçam mutuamente (incluído as/os professoras/es), se encontrem nas suas histórias e dialoguem entre si e não apenas na fala da/do professor/a. A partilha de experiências e até mesmo a explicação de determinado tema abordado nas aulas, são momentos narrativos que podem estabelecer um acordo coletivo com a aprendizagem; essa dinâmica, como aponta hooks, evoca reações mais intensas em educandas/os da classe trabalhadora.

Diante disso, as/os professoras/es aludiram que seria importante continuar os estudos para seguir criticamente lutando contra os preconceitos que foram construídos socialmente no Brasil e atinge de forma tão latente a nossa educação, assim, percebemos que essa formação atuou de forma estratégica no combate aos preconceitos de raça, classe e gênero, por vezes, internalizadas nas/os professoras/es tanto pelo senso comum, como uma formação

acadêmica eurocentrada. Houve também um pedido de estratégias e conteúdo para melhor se discutir tais temáticas durante o ano letivo e a partir disso, foi construído uma proposta de atividades, a sequência didática para servir como aporte didático para as/os professoras/es.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1970, p. 38)

Iniciar essa escrita a partir de um memorial descritivo foi antes de mais nada um desafio; não somos ensinados a falar de nós, das nossas subjetividades, dos enfrentamentos percorridos para ser, ser mais, ser uno e plural, ser alguém que ocupa lugar no mundo e se orgulha da própria trajetória, essa escrita é o exercício da reafirmação da minha identidade.

Quanto a essa escrita no âmbito acadêmico, fomos catequizados sobre a premissa da neutralidade científica, do olhar sob o outro enquanto objeto de estudo, do profissional da educação que é detentor do saber, nesse sentido ratifico aqui a relevância social que o PPGER tem para o Sul da Bahia ao se voltar para pesquisas onde as próprias histórias são contadas, onde as escritas são de nós para/por nós, do nosso povo, nossa ancestralidade, do povo negro e indígena formadores dessa sociedade, dessa região e invisibilizados por um projeto colonizador perverso. O PPGER enquanto um mestrado profissional voltado para a educação básica vem contribuindo para uma educação da resistência, da voz e do grito, das práticas decoloniais e insurgentes no chão da escola.

Versando aqui sobre o PPP, a lei 10639/03 que institui o ensino obrigatório na educação básica de História e Cultura AfroBrasileira e o Milton Santos, *lócus* da nossa pesquisa-ação, percebemos que na análise que fizemos do seu Projeto Político Pedagógico, de forma geral, está alinhado aos princípios da educação do campo na perspectiva do MST, ao nos remeter as teoria de Pistrak e Marx a partir da prática do trabalho como formação humana integral a fim de superar a distinção do trabalho intelectual e do braçal, a qual divide, a partir da apropriação do conhecimento, por uma classe a condicionante de explorar a outra que não

teve acesso a esse conhecimento. O PPP ao conceber uma educação que permeia o desenvolvimento cultural e socioeconômico através da solidariedade e dignidade humana em busca de uma outra ordem social e política, e na luta em defesa da agroecologia, enquanto uma preocupação com a perenidade da própria humanidade, coloca como cerne da questão as pessoas do campo que resistem ao modelo capitalista por desempenharem importante papel como administradoras e conservadoras da biodiversidade, assegurando por meio de sua atividade produtiva as bases para a segurança e soberania alimentar dos seus, preocupadas sobretudo com um futuro socialmente justo e sustentável. No entanto, sentimos que há uma necessidade de um aprofundamento das autorias/teorias citadas para superar as ambiguidades com as teorias crítico-reprodutivistas, que impunha a função básica da escola na reprodução dos conhecimentos e condições infligidas pela classe hegemônica e, não menos importante, uma escola que se baseia nos princípios da agroecologia e de uma nova ordem social; faz-se necessário avaliar os fenômenos ligados à ocupação daquele espaço, graduar as analogias de conflito na relação homem-natureza, avaliar as contradições a partir do lugar onde se está e, para isso, é de suma importância a discussão identitária no PPP da Escola.

Se durante o texto se reconhece que as pessoas que permeiam aquele espaço são, em maioria, pessoas do campo, negras, afroindígenas, com um histórico de lutas pela terra, é pungente reconhecer que a luta pela terra está imbricada com a luta de classes e de raça e entendemos que não é possível discutir raça e classe dissociado de gênero e tais categorias de análise precisam ser a base norteadora de uma construção curricular antirracista e emancipatória. Os avanços no campo étnico-racial no país no contexto educacional, como a lei 10.639/03, representam conquistas sociais asseguradas a população afrodescendente resultantes de lutas sucessivas, de modo que essa escola não deve permitir que esse espaço seja um terreno fértil para a perpetuação do racismo estrutural, embricado no sistema de ensino brasileiro.

Diante do disposto no PPP e dos anseios percebidos nos diálogos com as/os professoras/es construímos coletivamente os encontros formativos, nos quais objetivamos um espaço de tomada de consciência, de reflexões das nossas práticas pedagógicas, de percebermos as lacunas deixadas na nossa formação baseada em currículos eurocentrados, do impacto das naturalizações diárias dos preconceitos perpetrados na nossa sociedade e o quanto esse processo limita o exercício da docência, dificulta trabalhar conteúdos que valorizem a nossa história, a diversidade, de compreender a práxis pedagógica a partir da realidade onde a escola está inserida e, ao fazermos isso, desconsideramos o impacto que essa formação acarretará na vida das/os educandas/os.

Contudo, ao longo da formação e discussões feitas a partir dos temas geradores decididos no seminário, percebemos que as/os professoras/es corroboraram positivamente para continuarmos a experienciar caminhos de superar as problemáticas apresentadas, seja de forma coletiva e/ou individual. Constatamos ainda a dificuldade em encontrar recursos didático-pedagógicos que auxiliem em sala de aula e, por isso, foi pensada a sequência didática como um aporte para se trabalhar tais temáticas com as/os educandas/os. Diante disso, consideramos fundamental que nós, profissionais da educação, continuemos a buscar aportes pedagógicos teóricos e práticos para seguir desenvolvendo conteúdos contra hegemônicos, ao tempo que diante da tomada de consciência, sigamos coletivamente com a comunidade escolar ressignificando o chão da escola que pisamos e, conseqüentemente, o Projeto Político Pedagógico do Milton Santos.

A busca por uma tomada de consciência coletiva é imprescindível e pungente, como diz Freire. Nesse caminho não cabe ingenuidade, muito menos neutralidade; há questionamentos a serem feitos incansavelmente por nós que nos colocamos na luta, ao tempo que nos colocamos como professores, não é possível se constituir educação sem compromisso, sem ética, como se fossemos alheios da realidade, distantes do mundo. É preciso ter resistência e compressão que os caminhos cruzados, as forças somadas, as mãos dadas na rebeldia de não aceitarmos as opressões, que evocaremos um futuro face as injustiças e nos afirmaremos enquanto polinizadores de uma outra realidade.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Glória Evangelina. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo**. Revista Estudo Feministas, v. 8, n. 1, p. 229-236, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>. Acesso em: 28 novembro de 2019. Argentina. pp. 201-245.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGROECOLOGIA. I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: **Construindo Princípios e Diretrizes**, 2013, Recife, Pernambuco. Anais. Recife: ABA-Agroecologia, 2013.

AZEVÊDO, F. A. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BAHIA. **Regimento Escolar**. 2011. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2016/regimento-escolar-20115b15d.pdf>>.

BAHIA. Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos. Governo do Estado da Bahia. **Projeto Político-Pedagógico**. Arataca, Bahia, 2012.

BAIROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. **Estudos Feministas**, n 3, 458-463, 1985.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão, 1949.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. **“Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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.

_____. **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, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)

_____. Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional De Colonização E Reforma Agrária (INCRA). **Sistema Nacional De Cadastro Rural (SNCR)**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/estat-sticas-de-im-veis-rurais-cadastro-imoveis-rurais-ba-geral-pub-e-priv.pdf>.

_____. **Parecer CFE nº 251/1962/ LDBEN nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece o currículo mínimo do curso de Pedagogia.

Brasil. **Resolução CNE/CP n. 1 de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação do Campo.

_____. Secretaria da Educação. **Sistemática de Execução de Processos:** Planejamento, Execução e Prestação de Contas dos Recursos Financeiros, oriundos do FAED, utilizados pelas UEE. Salvador: Secretaria da Educação: Subsecretaria/CMO: 2016.

CALDART, R. S. **Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão.** MST. São Paulo, 6 de fevereiro de 2017. Disponível em: <www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html> Acesso em 12 de novembro de 2020.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDWELL, K. L. Fronteiras da Diferença: Raça e Mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, n. 2, 91–108. 2000.

CARNEIRO, S. Gênero, Raça e Ascensão Social. **Estudos Feministas**, n. 3, 544-552. 1995.

CARNEIRO, A. S. Tese de doutorado: **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp: 2005.

CARVALHO, L. F. O. O trabalho como princípio educativo na organização pedagógica de uma escola de educação profissional do campo: Aproximações e desafios. **(Tese de Doutorado)**, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília. 2018. 395 p.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought in the Matrix of Domination.** Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment, 221–238. 1990.

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **4. ed.** São Paulo: Saraiva, 1990.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine,** Feminist Theory and Antiracist Politics. The University of Chicago Legal Forum, 139-167. 1989.

CRENSHAW, K. **Mapping the Margins: Intersectionality Identity Politics, and Violence Against Woman of Color.** Stanford Law Review, v.43, 1241-1299. 1991.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, n 10, 171–88. 2002.

CRENSHAW, K. **The urgency of intersectionality.** 2016. Disponível em TED: <https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality>. Acesso em: 20 fev. 2020.

D'ICARAHY, L. D. **O Sonho da Terra: Trabalhadores Rurais e o Surgimento do MST na Bahia (1975-1989).** Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Federal da Bahia. 2018.

DAVIS, A. **Mulher, Raça e Classe**. Lisboa: Plataforma Gueto. 2013.

Diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 21-43, 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2334/0>>. Acesso em: 13 outubro 2020.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Vozes. Rio de Janeiro, 2000.

FIGUEIREDO, A. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, p. 1080-1099. 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 2. ed. Porto Alegre: Universidade–Editora da UFRGS, 2000.

GOMES, A. S. **A formação de oásis: dos movimentos frentenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre - RS (1931-1958)**. Mestrado em História. PPGH-PUCRS, Porto Alegre, 2008.

GOMES, N. L. O Movimento Negro No Brasil: Ausências, Emergências E A Produção Dos Saberes. **Política & sociedade**, Vol. 10, no. 18, p. 133-154, 1996.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>>. Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. p. 39 – 62, 2005.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2020.

GOMES, N. L. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Volume Temático: **Linguagem e Raça: diálogos possíveis**. V. 8, N. 2, 2016.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia Da Crueldade: Racismo E Extermínio Da Juventude Negra. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. “**Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas**”. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Isis Internacional: Mujeres, Crisis Y Movimiento. América Latina y El Caribe**, v. IX, 133-141. 1988.

GONZÁLEZ, C. A. La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico. **Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades**, 8 (16), 41-67. 2017.

GUHUR, D. M. P. **Contribuição do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular**. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2010.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto e TONÁ, Nilciney: **Agroecologia**. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV Fiocruz/Expressão Popular, 2012.

HARAWAY, D. “**Gender**” for a Marxist Dictionary: the Sexual Politics of a Word. In:

HARAWAY, D. Simians, Cyborgs, and Women. **The Reinvention of Nature** (pp. pp.127-148). London: Free Association Books Ltd. 1991.

hooks, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política** (n 16), 193–210. 2015.

IBGE. **Estimativas populacionais dos municípios em 2020**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 1999**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 4, IBGE, Rio de Janeiro. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. **Agência IBGE Notícias.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>>. 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação.** Lisboa: Orfeu Negro. 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, D. F. **A importância da sequência didática como metodologia no ensino de disciplina de física moderna no ensino médio.** Uberaba: Triangulo, v.11, n. 1, p. 155-162, janeiro/abril. 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997.

LORDE, A. G. **Textos Escolhidos de Audre Lorde.** Heretica Difusao Lesbofeminista Independente, pp. 1–36. 2012.

LUGONES, M. **Colonialidad y Género.** Tabula Rasa, n. 9, 73-101. 2008.

LUGONES, M. **Toward a Decolonial Feminism.** Hypatia, v.25, n. 4, 742-759. 2010.

LUGONES, M. **Colonialidad y Género: hacia um feminismo descolonial.** In: W. Mignolo, Género y descolonialidad (pp. 13-42). Buenos Aires: Del Signo. 2014.

MAKARENKO. A. S. **Poema Pedagógico.** 2. ed. Vol 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2012.

MEAD, Margaret. **Sex and temperament in three primitive societies,** New York, William Morrow and c. 1935 (Trad. Bras. Rosa R. Krausz. São Paulo, Perspectiva, 2000.

MILLET, Kate. **Política Sexual.** Edições Dom Quixote: Lisboa, 1970.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: **Manual de Operações.** Brasília, INCRA, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF, SEPPPIR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Apresentação dos Temas Transversais.** Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica,** v. 15, n. 31, p. 21-43, 2013.

- NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp.41 e 92, 62-64. 1978.
- NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputas**. 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Nacional de Brasília – UNB, Brasília, 2009.
- PAIXÃO, O. V. **Evasão escolar no CEEPFCCMS: um estudo analítico e reflexivo sobre as implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós Graduação Latu Sensu em Educação do Campo. Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC, Ilhéus-Ba. 2019.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Geografia. **Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira**, MEC/SEF, 1998.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: história, geografia. **Secretaria de Educação Fundamental. Brasileira**, MEC/ SEF, 1997.
- PIMENTEL, L.A. A Reprodução Do Espaço Urbano Na Cidade De Ipiáú – O Caso Mirabella Mineradora Do Brasil. **(trabalho de conclusão de curso)**, Licenciatura em Geografia. Itabuna. 2011.
- RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento. 2017.
- QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: E. Lander (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000.
- SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. São Paulo: Editora Record, 2001.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994, 190 p.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152 -180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 10 out. 2019.
- SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas. e as pessoas**. / Emma Siliprandi. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- SOBRINHO, J. D. **Avaliação Educativa: Produção De Sentidos Com Valor De Formação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- SOUZA. R. B. R. **A Mística no MST: Mediação Da Práxis Formadora De Sujeitos Históricos**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UNESP. São Paulo. 2012.
- SOUZA, R. J. **Terra, Raça, Classe e Estratégia**. Dissertação (Programa de Desenvolvimento territorial na américa latina e caribe). UNESP: 2017.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** —2.ed.—São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

TEIA DOS POVOS: **A Teia.** Disponível em: <http://teiadospovos.redelivre.org.br/a-teia/>
Acesso em 18 setembro de 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesquisa.** São Paulo, V. 31, n.3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2020.

8 ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pág.01

Eu, _____ Nacionalidade _____ idade _____
 Endereço _____ RG _____ Tel: _____

Estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: **TECENDO CAMINHOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CEEP DA FLORESTA DO CACAU E DO CHOCOLATE MILTON SANTOS: Por uma educação/formação antirracista.**

Desenvolvido por Lis Pimentel Almeida, cujos objetivos e justificativas são: Essa proposta se coloca enquanto mais um pequeno (mas importante) passo de reparação e reconhecimento de identidades invisibilizadas; como um processo necessário e justo de produção de significados e valores históricos de quem vive no chão da escola, assim, propomos problematizar Como o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional trata as questões de Gênero, Raça e Classe? Quais os caminhos possíveis para Resignificar o Projeto Político Pedagógico do CEEP CCFMS? Nesse contexto propomos trilhar caminhos, que perpassa a formação de professores, para contribuir para a resignificação do PPP.

A participação no referido estudo será no sentido de autorizar que os mesmos narrem, sejam entrevistados, conversem e permitir que o pesquisador também os cite, fotografem e filmem nas atividades do Centro Educacional da Floresta, do Cacau e do Chocolate Milton Santos e fora dele. Permitir também que respondam, caso seja necessário, perguntas enviadas por emails ou outras formas de comunicação. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: Certificação por participação nos espaços construídos para debates acerca dos temas pertinentes ao projeto. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, uma foto minha, por exemplo, divulgada em redes sociais, pode receber um comentário negativo, já que essa sociedade é realmente, ainda, muito racista e sexista. Isso independe da vontade do pesquisador e o mesmo não poderá ser responsabilizado por isso.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Lis Pimentel Almeida e com ele poderei manter contato pelos telefones 73 991247668 e 73 3531 3614.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto **meu livre consentimento** em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Autorizo a divulgação de imagens fotográficas, textos resultados das entrevistas e conversas, vídeos. Autorizo também que esse material seja utilizado em campanhas de divulgação e promoção de livros, artigos e filmes, exposições fotográficas e filmicas cedendo os direitos autorias ao pesquisador. Recebi uma cópia desse documento.

Local: Arataca, Bahia
 Data: 08 de maio de 2019

Nome
 Assinatura da(o) sujeita(o) da pesquisa

 Lis Pimentel Almeida
 Assinatura do Pesquisador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA INSTITUTO
DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS– PPGER
CAMPUS JORGE AMADO**

**CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:
Contribuições metodológicas para a educação antirracista por
meio dos Temas Geradores de Paulo Freire**

DEZEMBRO

2020

APRESENTAÇÃO

A lei 10639/3 é fruto da luta do Movimento Negro por políticas públicas afirmativas de reparação histórica, e a escola, sendo também um organismo de formação identitária, é um espaço de disputa para uma construção identitária positiva da população AfroBrasileira. Partindo dessa premissa é que se propõe o Curso de Formação de Educadoras/es: Contribuições metodológicas para a educação antirracista por meio dos Temas Geradores de Paulo Freire. Esse curso surge enquanto proposta de produto final do mestrando Lis Pimentel Almeida do Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB nos anos 2018-2020.

As temáticas propostas no curso surgiram a partir de discussões com as/os educanda/os e com o coletivo de professoras/es do Centro Educacional Estadual Profissional da Floresta do Cacau e do Chocolate Milton Santos – CEEP Milton Santos, que apontaram a necessidade de se pensar novas formas de construir conhecimento a partir do pertencimento sociocultural/etnicorracial, para tanto e no intuito de ser coerente com o que foi desenvolvido ao longo da pesquisa, utilizamos metodologicamente os Temas Geradores na perspectiva de Paulo Freire para compor o curso e suas temáticas. Os Temas Geradores podem ser compreendidos enquanto outra forma de construção de conhecimento, Freire aponta que para se construir uma educação humanizada e humanizadora, faz-se necessário construir conhecimento a partir das trocas de saberes, da interdisciplinaridade, de forma sistematizada, crítica e dialogicamente comprometida com a realidade sociocultural.

Essa prática é explicitada por Freire como sendo o reconhecimento das conjunturas que cercam a realidade educacional onde a pesquisa está inserida; tais temas não devem ser apenas repassados, eles precisam ser refletidos de forma crítica para que os sujeitos tenham a possibilidade de tomada de consciência e é nessa perspectiva que o curso é proposto, como mais um pequeno (mas importante) passo de reparação e reconhecimento de identidade historicamente invisibilizadas.

PERCURSO

O curso tem duração de 24 Horas e é proposto que essa carga horária seja dividida ao menos em 4 encontros de 6 horas cada e após o curso teórico é proposto ainda a construção de intervenções didáticas a serem desenvolvidas com as/os educandas/os e que foquem em Temas Geradores pensados conjuntamente a comunidade escolar.

Aqui utilizaremos a proposta de Temas Geradores que foram construídas coletivamente no CEEP Milton Santos a partir da pesquisa de mestrado intitulada **TECENDO CAMINHOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CEEP DA FLORESTA DO CACAU E DO CHOCOLATE MILTON SANTOS**: Por uma educação/formação antirracista, assim, os Temas Geradores foram previamente pensados em um seminário aberto a Comunidade Escolar e construído por Professoras/es, educanda/os e Gestão Escolar, onde todas e todos comungaram de temáticas que entendem ser necessárias para a realidade da escola e para uma educação antirracista e humanizada.

Foram decididos 4 encontros de formação de professora/es e durante os encontros formativos do curso houve liberdade para pensar e repensar como seriam os diálogos, os direitos/tempo das falas, os textos a serem utilizados, bem como, trazer outros formatos escritos e/ou audiovisuais para se discutir as temáticas. Durante os encontros foram feitas leituras individuais e posteriormente a discussão coletiva, garantindo o direito a fala de toda/os a/os presentes, foi aberto ainda para intervenções artístico culturais relacionados as temáticas.

Durante o curso foi apontada à necessidade de um aporte didático AfroBrasileiro e antirracista para ser desenvolvido com as/os educanda/os durante o ano letivo, já que, esse era um apontamento da/os própria/os educanda/os em sala de aula. É indicado que o aporte didático seja desenvolvido coletivamente, convidando a comunidade escolar a participar, através das representações de cada categoria. Aqui, traz-se uma sequência didática antirracista para servir de aporte para as/os professora/es.

OS ENCONTROS FORMATIVOS

- **ENCONTRO FORMATIVO 01:** Lei 10.639/03: Percurso Histórico e importância de estar presente no projeto político-pedagógico na prática docente

Para que tal temática seja discutida é necessário que as pessoas presentes conheçam o PPP da escola e tenha havido uma discussão prévia sobre o mesmo.

Nesse primeiro encontro a proposta é se debruçar sobre a Lei 10639/03 com o objetivo de compreender seu papel, como foi conquistada? Qual a importância para a educação antirracista? O que as/os professoras/es compreendem da Lei e como está inserida em seu planejamento pedagógico? Qual a importância dessa discussão estar no Projeto Político Pedagógico - PPP e no chão da Escola?

- **ENCONTRO FORMATIVO 02** O currículo Escolar como afirmador de identidades: gênero, identidade de gênero e sexo biológico

O segundo encontro será dedicado a discutir a categoria gênero, o que é identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico. Para tanto, a proposta de leitura é o texto *Gênero, Sexualidade e Educação* da Guacira Lopes Louro, bem como assistir ao TED: O mundo nas palavras trans da Amara Moira.

- **ENCONTRO FORMATIVO 03:** Agroecologia e Educação do Campo

Nesse encontro traz-se o debate agroecológico como princípio para a soberania alimentar e para uma sociedade mais justa onde se reconheça a Agroecologia como ciência e também como uma prática ancestral. Para tal, propõe-se os cadernos temáticos disponíveis no site do MST: *Agroecologia nas escolas do campo: construção do futuro feita à mão e sem permissão* por Roseli Salette Caldart; *Agroecologia nas escolas do campo: caminhos e metodologias* por Rarielle Costa e *Princípios e Diretrizes da Educação em agroecologia*

estabelecidos no I Seminário de Educação em Agroecologia da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA).

- **ENCONTRO FORMATIVO 04:** Raça, Gênero e Classe na sociedade brasileira, a Interseccionalidade.

Adiante as discussões acima, entende-se ser o momento de discutir os intercruzamentos das questões de gênero, raça, classe e educação. Para tal, os textos propostos são: *Educação, Raça e Gênero* da Nilma Lino Gomes e o documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero de Kimberlé Crenshaw.

SEQUENCIA DIDÁTICA ANTIRRACISTA A SER DESENVOLVIDA COM AS/OS EDUCANDAS/OS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

I - TEMA: ÁFRICA-BRASIL, CANTEMOS UMA OUTRA HISTÓRIA

Objetivos: Valorizar a história e cultura AfroBrasileira através do pertencimento, buscando desmitificar a construção de unidade territorial ao buscarmos as diferentes referências socioculturais e ancestrais de Brasil-África.

Horas aulas proposta: 08 aulas

Primeiro momento: A proposta será apresentada a/os educandas/os e partir daí iniciaremos o diálogo perguntando-lhes o que vem à cabeça quando falamos de África e Brasil e o que façam uma demonstração livre desses pensamentos (redação, desenho, poesia, colagem). (01 aula)

Segundo momento: Analisar a Música Quilombo: O El Dourado Negro juntamente com a turma, identificando as temáticas dispostas no texto, o que é quilombo, de qual quilombo falamos no texto? O que seria o El Dourado Brasileiro? Qual povo Milton se refere ao dizer que viveu, morreu e ressurgiu? A que cultura a divindade Olorum pertence? Trazer o mapa político de África para trazer o debate de África Continente.

A partir desses questionamentos, trazer a discussão quilombista, das diferentes características socioculturais e econômicas dos países de África e sua influência diaspórica no Brasil negro de hoje, traçando um percurso identitário de descendentes de rainhas e/ reis e não escravos como disseminado nos livros didáticos. (05 aulas)

Terceiro Momento: Após a discussão dos temas, as turmas serão divididas a partir dos conceitos trabalhados e construirão uma apresentação artístico-cultural com base nas aulas e nas suas pesquisas individuais e coletivas, que podem ser feitos no laboratório de informática e livros e revistas que a escola dispõe. (02 aulas)

Quarto momento: Será feita a apresentação e a/os educanda/os decidiram se preferem que seja aberto a comunidade escolar ou entre elas e eles. Após a apresentação, todas/os entregarão uma escrita fazendo um diálogo entre o pensamento de Brasil-África antes e após esses momentos formativos.

SILVA, Ana. Ideologia do Embranquecimento. In ROMÃO, Ivan (organizador) et. al. As Idéias Racistas, **Os Negros e a Educação**. Série O Pensamento Negro na Educação Santa Catarina: 1997.

SARMIENTO, Guilherme. Cinema Africano, a Lei 10.639 e o Currículo de História. **Cenacachoeira**. 2015. Disponível em: <<https://www.cinacachoeira.com.br/2015/07/cinema-africano-a-lei-10-639-e-o-curriculo-de-historia/>> Acessado em dezembro de 2020.

VIEIRA, Kaue. Top 5 Músicas De Gilberto Gil Pra Tirar A Negritude Do Armário. **Afreaka**. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/top-5-musicas-de-gilberto-gil-para-tirar-negritude-armario/>> Acessado em dezembro de 2020.

II - AFROETNOMATEMATICA: MANCALA, GUARDIÃ DO SAGRADO

Objetivo: O Mancala é um nome universal utilizado para referenciar jogos eruditos de tabuleiro originário do Egito antigo que era ligado ao místico, o religioso e a matemática. Consideramos o jogo Afroetnomatemático, pois é desenvolvido e faz parte de uma cultura não europeia que tem aplicabilidade na realidade das pessoas envolvidas trazendo aspectos culturais de dos mais diversos países de África, assim, o objetivo da construção desses jogos é propiciar um resgate de valores etnoafricanos ao tempo que trazemos discussões interdisciplinares afrocentradas.

Horas aulas propostas: 12 aulas

Primeiro Momento: Apresentar a proposta a/os professoras/es para construir interdisciplinarmente a proposta.

Segundo Momento: Apresentar a proposta a/os educandas/os de construir coletivamente jogos originários do Mancala que é um nome genérico para mais de 200 jogos, semelhantes entre si e originários do Egito Antigo e apresentar as temáticas que serão discutidas a partir do projeto. (01 aula)

Terceiro Momento: Interdisciplinarmente trazer as temáticas África na antiguidade, construções estratégicas lógicas, cálculos aritméticos e orientação socioespacial, bem como a discussão de classe já que os jogos eram/são desenvolvidos com diferentes materiais e dinâmicas a partir das classes sociais, bem como, os jogos são variados a partir das crenças e costumes de cada região, alguns estão relacionados aos jogos de búzios do candomblé, outros simbolizam tipos de solo, épocas de plantação e colheita e denotam a solidariedade que existe entre as aldeias, podendo tais temáticas serem trabalhadas em paralelo com o ensinamento

das/os mestras/es do saber dos assentamentos através dos conhecimentos afroindígenas preservados em componentes ligados a agroecologia, pedologia, história, geografia, matemática, literatura, artes, linguagens, entre outras. (08 aulas)

Quarto momento: A/os educanda/os irão fazer uma pesquisa bibliográfica acerca dos jogos e cada turma decidirá qual jogo irá construir e elucidar em material didático o passo do jogo e os motivos da escolha, que deverá estar relacionado com as temáticas trabalhadas nas aulas. Incentivar a buscarem jogos que utilizem materiais e conhecimentos da sua realidade. (03)

Quinto momento: Os jogos serão socializados interturnas em um turno de socialização onde irão apresentar seus jogos de maneira livre e estes ficarão disponíveis para serem utilizados nos momentos de lazer.

Referências de textos e sites

KODAMA, H.M.Y et al. O jogo como espaço para pensar: Mancala, Jogos de transferência. **UNESP**. Disponível em <<http://www.mat.ibilce.unesp.br/XVIIISemat/Mini-Cursos/>> ,Acessado em dezembro de 2020.

SANTOS, C. J. **Jogos Africanos e a Educação Matemática:** Semeando com a Família Mancala. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf>>. Acessado em dezembro de 2020.

CELSO, Renato. Ntxuva, o xadrez africano, ensina matemática de forma lúdica. **xadrezvencedor**. 2008 Disponível em: <<http://xadrezvencedor.blogspot.com/2008/12/ntxuva-o-xadrez-africano.html>> Acessado em dezembro de 2020.

PAZ, Rafael. Um jogo de raciocínio lógico de origem africana, **clickideia**. 2017. Disponível em < <http://www.clickideia.com.br/blog/blog/mancala-um-jogo-de-raciocinio-logico/#:~:text=Os%20antrop%C3%B3logos%20designaram%20por%20%E2%80%9CMancala,jogos%20encontrados%20nos%20dias%20atuais.>> Acessado em dezembro de 2020.

PREFEITURA DE SANTOS, Jogo tradicionais, Disponível em: < <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?78.>> Acessado em dezembro de 2020.

III - ETNOBOTANICA: UM RESGATE DE SABERES AFROINDIGENAS

Objetivo: No brasil o uso das plantas medicinais, utilizadas na medicina popular foram constituídas através das relações socioculturais dos grupos étnicos Africanos e Indígenas que foram aqui explorados e escravizados, mas que, sobretudo através da oralidade, conseguiram manter saberes sagrados vivos, assim, pretendemos que a/os educanda/os construam uma

“farmácia viva” a partir de pesquisas bibliográficas e conhecimentos da comunidade que residem, compreendendo a união dos saberes popular, tradicional e científico.

Horas aulas propostas: 06 aulas, mais prática

Primeiro Momento: Apresentar a proposta a turma e indagar qual o conhecimento acerca do tema, qual memória afetiva lhes vem ao pensar em tratamentos com plantas? Esses conhecimentos lhes foram passados? Acreditam em tratamentos associado ao uso de plantas? Qual a importância de conhecer as plantas? Solicitar que façam uma pesquisa e tragam questões a serem discutidas sobre plantas medicinais e/ou plantas sagradas nas religiões afro-brasileiras (02 aulas)

Segundo momento: Ocasionar o debate das correlações do uso sagrado, terapêutico e a fitoterápico das plantas; trazer as temáticas biodiversidade, técnicas de cultivo, fitoterapia como fonte de renda entre outros temas possíveis (06 aulas)

Terceiro momento: À medida que as discussões forem sendo feitas, as práticas irão acontecer, então junto com a turma e a gestão da escola decidir o espaço que será feito o projeto e desenvolver um plano de cultivo, solicitar que tragam as plantas que há em suas comunidades/residências que sirvam ao propósito, esquematizar como será o cuidado do espaço, nesse interim, é propício fazer uma aula de campo para demonstrar as variadas plantas medicinais que existem naquele território e sua aplicabilidade.

Quarto momento: Após a farmácia viva pronta, é necessário que todas as plantas sejam catalogadas com as devidas indicações e contraindicações e a turma poderá organizar-se para participar de eventos e feiras de exposição e empreender com a venda/trocas das plantas.

Referências de textos e sites

.ALVES, K. C. H.; POVH, J. A.; PORTUGUEZ, A. P. **Etnobotânica de plantas ritualísticas na prática religiosa de matriz africana no município de Ituiutaba**, Minas Gerais. *Ethnoscintia*, v. 4, n. 1, p. 1-10, 10.22276/ethnoscintia.v4i1.239.

BRAGA, A. P. BARROS, A. R. C. RODRIGUES, A. C. **Cosmovisão africana das ervas que atuam em males psíquicos em Fortaleza/Ceará**. [s.l.], 2017. Disponível em: https://unifor.br/documents/392178/805154/simposiocienciasmedicas2017_artigo32.pdf/fdd15179-1524-6800-906d-8c35fafc924f. Acessado em dezembro de 2020.

CARRICONDE, Celerino et. al. **Plantas Medicinais & Plantas Alimentícias**. Olinda: Centro Nordestino de Medicina Popular: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1995.

Martins, René Duarte et al. **Estruturação do Espaço Farmácia Viva na universidade Federal de Pernambuco como Estratégia para Formação em Fitoterapia**. Vittalle – Revista de Ciências da Saúde v. 30, n. 1 (2018) 182-191.

ROSA, P. L. F. S et al. **Uso de plantas medicinais por mulheres negras: estudo etnográfico em uma comunidade de baixa renda**. Rev Esc Enferm USP 2014; 48 (Esp):46-53.2014.

SIMÕES, Maria Oliveira (org.) et al. **Farmacognosia: da planta ao medicamento**. Porto Alegre/Florianópolis: ed. Universidade/UFRGS/Editora da UFSC, 1999.

Sousa, M. S.; Lima, M. F.; **Plantas sagradas nas religiões afrobrasileiras: correlações do seu terapêutico e a fitoterapia**, UFG: Goiânia, s/d, artigo digitado, 2011, pp. 1-20, disponível em <https://studylibpt.com/doc/3193386/plantas-sagradas-nas-religi%C3%B5esaafro-brasileiras>, Acessado em dezembro de 2020.

SOUSA, M.S.; LIMA, F. M. **Plantas Sagradas Nas Religiões Afro-Brasileiras: correlações do seu uso terapêutico e a fitoterapia**

IV - VAMOS BRINCAR DE ÁFRICA?

Objetivo: Elaborar um aplicativo com sugestões dos jogos derivados da Mancala, com as explicações afrocentradas de cada jogo.

Horas aulas propostas: 10 aulas

Primeiro momento: Apresentar a proposta a turma de informática e discutir qual a linguagem de programação a ser utilizada no aplicativo, preferenciar as que tragam facilidade de manutenção/atualização do site. (01 aula)

Segundo momento: Solicitar que a turma faça uma pesquisa de aplicativos afrocentrados e fazer um levantamento dos jogos possíveis de serem inseridos no aplicativo e após esse momento, decidirem quais jogos serão utilizados.

Terceiro momento: Para a elaboração do material, a/as turma/s serão divididas em equipes, para que cada uma fique responsável por uma sessão, como quem irá cuidar da diagramação, edição, designer, banco de dados, etc. (09 aulas)

Quarto momento: É hora de colocar a ideia em prática e lançar um material lúdico que norteie as discussões AfroBrasileira.

Referências de textos e sites

COGO. D; MACHADO. S. Redes de negritude: usos das tecnologias e cidadania comunicativa de afro-brasileiros. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS. p. 01-16. 2010.

MACHADO, J A. S. **Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais.** Sociologias [online]. n. 18, pp. 248-285, 2007.

QUERINO. L. C. F. **Desenvolvendo seu Primeiro Aplicativo Android** - 2ª edição. São Paulo. Novatec. 240p. 2017.

PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **Evolução História.** 2014. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_III.php> Acessado em dezembro de 2020.

STHEPHANIE, Amanada. Aplicativo resgata alfabeto angolano com jogos e brincadeiras. **Todos os negros do mundo.** 2017. Disponível em: <<https://todosnegrosdomundo.com.br/aplicativo-resgata-alfabeto-angolano-com-jogos-e-brincadeiras/>> Acessado em dezembro de 2020.

VIEIRA, Kaue. Popular na Nigéria e Brasil, app ensina iorubá para crianças: “Que a diáspora africana aprecie sua origem”. **Hypeness,** 2017. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2018/10/popular-na-nigeria-e-brasil-app-ensina-ioruba-para-criancas-que-a-diaspora-africana-aprecie-sua-origem/>> Acessado em dezembro de 2020.

Alguns Jogos Africanos

http://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/jogos_africanos

V - TECITURAS DE MULHERES NEGRAS

Objetivo: Historicamente as personagens que compuseram e compõe os livros didáticos são pessoas brancas que representam um ideal literário europeu, no contraponto dessa construção hegemônica que permeia o imaginário social de uma sociedade maioria não-branca, propomos trazer autoras negras brasileiras e mulheres que compõe cotidianamente as suas histórias, na

qual as/os educandas/os possam encontrar representações positivas de mulher e negritude na nossa sociedade.

Horas aulas propostas:12 aulas

Primeiro momento: Colocar o debate sobre mulheres importantes na literatura, perguntar a turma quais são as mulheres escritoras que conhecem? Se se sentem representadas/os? Essas mulheres estão nos livros didáticos? Quais suas histórias? O bate papo é livre, é uma aproximação ao tema. (2 aulas)

Segundo Momento: Juntamente com a turma fazer uma pesquisa nos livros didáticos da escola e questionar como se encontra as representações de mulheres nos mesmos, e apontar a discussão do por que a mulher negra está continuamente ligada a escravidão, folclore, sofrimento, hipersexualização e outras objetificações nos livros didáticos. (02 aulas)

Terceiro momento: Apresentar livros e/ou textos de autoras negras, suas biografias e obras e depois solicitar que sejam as/os próprias/os educandas/os que busquem autoras negras que as/os representem tanto na escrita, como na oralidade e partir das leituras dessas autoras escrevam em primeira pessoa, sob a forma de diário de qual forma essa leitura dialoga com a sua vida. (05 aulas)

Quarto momento: Uma roda de conversa e trocas sobre as escritivencias de cada um/a, para que se encontrem nas próprias histórias e se fortaleçam coletivamente. (04 aulas)

Referências de textos e sites

José Carlos Sebe Bom Meihy; [revisão de] Armando Freitas Filho, Org. **Carolina Maria de Jesus/Antologia pessoal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1996. Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/wp-files/download/livro-antologia-pessoal-carolina-maria-de-jesus-download.pdf>. Acessado em dezembro de 2020.

CONCEIÇÃO EVARISTO: **Ponciá Vicêncio**, 2003 (romance); **Becos da Memória**, 2006 (romance); **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**, 2011 (contos)

PROENÇA FILHO, Domício. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estud. Av., São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: . Acesso em: 23 Jan 2007.

ALVARENGA, Anna. 5 autoras negras da literatura brasileira. **Casabeta**, 2020. Disponível em: <<https://www.casabeta.com.br/5-autoras-negras-da-literatura-brasileira/>> Acessado em dezembro de 2020.

PEREIRA, Geovana. 15 autoras negras da literatura brasileira. **Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/15-autoras-negras-da-literatura-brasileira/> Acessado em dezembro de 2020.