

Unidade na diversidade: a importância dos movimentos sociais na luta por uma educação do campo antirracista

Unity in diversity: the importance of social movements in the struggle for anti-racist rural education

Adriana Dias da Cruz
Cíntia Régia Rodrigues
Universidade Regional de Blumenau
Blumenau - Brasil

Resumo

O sistema educacional brasileiro é marcado pelo protagonismo das movimentações sociais na luta contra à propagação ideológica de princípios eurocêntricos, no qual enfatiza-se os movimentos sociais do campo na busca da constituição de uma Educação do Campo democrática e antirracista. Neste viés, o presente estudo tem como objetivo geral estabelecer o diálogo entre o conceito de unidade na diversidade (FREIRE, 1992), à importância dos movimentos sociais na resistência à propagação do conhecimento hegemônico na educação brasileira, já os específicos, buscam contextualizar o conceito de unidade na diversidade e analisar a importância das mobilizações sociais para construção de uma Educação do Campo antirracista. Dessa forma, pontua-se que os movimentos sociais, mediante a unidade na diversidade, proporcionam elaboração de uma Educação do Campo antirracista.

Palavras-chave: Unidade na diversidade; Movimentos Sociais; Educação do Campo Antirracista.

Abstract

The Brazilian educational system is marked by the protagonism of social movements in the struggle against the ideological propagation of Eurocentric principles, among them the social movements of the countryside are emphasized in the search for the constitution of a democratic and anti-racist rural education. The general objective of this study is to establish a dialogue between the concept of unity in diversity (FREIRE, 1992) and the importance of social movements in resisting the propagation of hegemonic knowledge in Brazilian education, while the specific ones seek to contextualize the concept of unity in diversity and analyze the importance of social mobilizations for the construction of an anti-racist rural education. Thus, social movements, whether from the countryside or from the Brazilian black population, through unity in diversity, provide the elaboration of an anti-racist rural education.

Key-words: unity in the diversity; social movement; anti-racist rural education

1- Introdução

Entende-se que a sociedade brasileira tem como constituição em seu processo formativo político e social, princípios eurocêntricos no qual estabelecem a padronização de poder, trabalho e conhecimento, em que promovem distintas formas de opressão direcionados a grupos histórico-sociais em que não se adequam a este padrão de poder. Tendo isto em vista, pontua-se que estas violências se manifestam através do racismo, das discriminações e preconceitos raciais, assim como pela segregação nos mais diversos espaços sociais, dentre eles, no ambiente escolar (Almeida, 2019). Partindo deste contexto, dentre os sujeitos sociais segregados ao longo deste percurso histórico, identificam-se os trabalhadores e trabalhadoras do campo, a população negra brasileira, povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, no qual, mediante a invisibilização e o processo de subalternização alocados no sistema educacional brasileiro, mobilizaram-se a fim de romper e superar esta uniformização social/política/epistemológica promovida por uma sociedade hegemônica (Arroyo, 2014).

É neste aspecto que ao se considerar estas mobilizações sociais como práticas de liberdade em que possibilitam a construção de um novo paradigma educacional, no qual propõem uma educação democrática e antirracista às crianças, jovens, adultos e idosos, visando a afirmação e valorização destes sujeitos sociais, assim como reverter as situações de sofrimento causados pelas discriminações, preconceitos e o racismo (Arroyo, 2014; Cavalleiro, 2001), pontua-se o conceito “unidade na diversidade” apresentado pelo educador Paulo Freire (1992) sendo possível considerá-lo quanto uma luta política em que implica na articulação de organizações sociais conciliáveis que buscam à resistência contra um inimigo comum, em que propaga nas relações de poder, a opressão e violência a estas “minorias”.

No mais, partindo das reflexões aqui levantadas, destaca-se que o presente estudo vinculado ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) tem como objetivo geral estabelecer o diálogo entre o conceito de unidade na diversidade, apresentado pelo educador Paulo Freire, à importância dos movimentos sociais na luta contra ao padrão de conhecimento hegemônico na educação brasileira, delimitando no que se refere aos objetivos específicos, (i) contextualizar o conceito de unidade na diversidade apresentado por Paulo Freire, e (ii) analisar a

importância das mobilizações sociais para construção de uma Educação do Campo antirracista.

No que se refere ao percurso metodológico do estudo em questão, o mesmo é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que engloba um universo de perspectivas que valorizam os significados, crenças, valores, atitudes, quanto outras pautas presentes nas relações sociais, em que não podem ser reduzidas apenas à valores quantificados (Minayo, 2001), possibilitando assim, contemplar os objetivos aqui situados. Somando a isto, a pesquisa se constituiu a partir da realização de um levantamento bibliográfico, tendo em vista que esta metodologia possibilita ao pesquisador reunir estudos teóricos quanto as temáticas trabalhadas (Fonseca, 2002). Nessa linha, realiza-se uma mobilização teórica quanto ao conceito de unidade na diversidade, assim como estudos sobre os movimentos sociais e as suas implicações no meio social, dentre eles, nas articulações para a conquista de uma educação antirracista *no e do campo*, no qual elenca-se entres os principais autores que embasaram o estudo: Miguel G. Arroyo (2003, 2012, 2014), Roseli S. Caldart (2002, 2004, 2012), Elaine Cavalleiro (2001); Nilma Lino Gomes (2017), Paulo Freire (1987, 1992, 2001, 2015).

Quanto a organização deste estudo, ele se delimita em quatro momentos, iniciando a partir do texto introdutório, no qual apresenta um breve levantamento quanto ao contexto da pesquisa e o desenho metodológico em que configura, onde dando continuidade, se inicia o desenvolvimento teórico no qual parte da conceituação da unidade na diversidade, realizando o levantamento de sua criação e significação. Já o quarto momento, se é elaborado um diálogo no que se refere aos movimentos sociais e suas articulações no meio educacional até a especificidade da Educação do Campo antirracista. Por fim, em “considerações finais” estreita-se o conceito de unidade na diversidade quanto princípio para articulação dos movimentos sociais camponeses e o movimento negro educador, para luta contínua da conquista por uma educação do campo antirracista.

2- Unidade Na Diversidade: Princípios Para Uma Sociedade Menos Perversa

O conceito de “unidade na diversidade” foi apresentado pela primeira vez por Paulo Freire no contexto de suas viagens, no período de três de janeiro a meados de fevereiro de 1972, especificamente para os Estados Unidos da América (EUA), onde enquanto estava hospedado em hotel para um seminário em Chicago sofrera, juntamente com sua esposa Elza, discriminações por parte dos garçons em que se negavam a atendê-los, assim, mediante o

acontecimento e o sentimento de mágoa e impotência, juntamente a fala dos líderes, já nas palestras do evento em que participara, em que ao se identificarem afirmavam suas identidades e limitavam-se isoladamente aos seus grupos, o motivou a abordar o conceito *unidade na diversidade* (Freire, 1992). Neste horizonte, o autor realiza a contextualização do conceito a partir da afirmação em que os grupos considerados como “minorias” por uma sociedade baseada nas relações de poder, necessitavam se reconhecer como maioria, para que assim pudessem trilhar um caminho para assumir-se como tal, já que esta classificação se legitima mediante discursos hegemônicos em que realiza a classificação hierárquica baseada em ideologias de raça (Almeida, 2019). Contudo, neste processo, enfatiza-se a precisão de trabalhar não somente as diferenças entre os diversos grupos que foram considerados como subordinados e inferiores, como também as semelhanças, já que estas diferenças não se produzem ou manifestam na neutralidade, podendo ser transformadas em desigualdades sociais a medida em que se estabelece as relações de poder vigentes no qual estabelecem a superioridade e inferioridade de grupos sociais. Para que assim, possam criar a unidade na diversidade, rompendo as oposições estabelecidas com o intuito de oportunizar a construção das interações em suas semelhanças uns com os outros (Freire, 1992; Tonet; Rodrigues; Meneghel, 2023).

Tendo isto em vista, entende-se que mesmo reconhecendo as diferenças entre os sujeitos histórico-sociais, sejam elas étnicas, de classes, de gêneros, dentre outras no qual possam vir a ser fatores em que desafiem a realização de um trabalho em conjunto, mediante aos objetivos em comum, no qual possibilitam a articulação de lutas em que promovam a valorização e afirmação desses grupos sociais que historicamente foram submetidos à uma posição de inferioridade, para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa, identifica-se a oportunidade de se estabelecer a unidade na diversidade, superando discursos hegemônicos criados e reproduzidos por um inimigo comum (Freire, 2015). No mais, partindo do conceito de unidade na diversidade, ao se analisar as mobilizações e articulações sociais em conjunto por um fim comum, é possível identificá-las como uma luta política, já que se implica na organização de forças culturais conciliáveis, no qual não se pode ser desprezado o corte de classe (Guareschi; Freitas, 2010), pois enfatiza-se a relevância de se considerar os diversos fatores que compõem e caracterizam estes grupos, considerando estas perspectivas

e como estes recortes influenciam uns aos outros, já que não se limita apenas a uma parcela da sociedade.

Neste viés, entende-se que estes cortes, sejam eles étnico, de gêneros, orientação sexual, campos, periferias, dialogam entre si, pois segundo Freire (2001) a unidade na diversidade apresenta algumas constatações, que dentre elas, enfatiza a geração de ideologias que podem vir a ser discriminatórias, formuladas não pela cultura que foi discriminada, mas por uma cultura baseada na hegemonia, como também conceitua ideologias de resistências, no qual ao considerar as suas experiências de lutas e comportamentos, muitas vezes são caracterizados como rebeldes, ou mais ou menos pacíficos, no qual voltavam-se criticamente à recriação de um mundo. Neste horizonte, ao considerar as constatações levantadas por Freire (2001) e relacioná-las ao contexto em que se estabeleceu e ainda se estabelece a sociedade brasileira, fundamentada em princípios eurocêntricos, entende-se que as padronizações sociais, culturais, políticas e epistemológicas, no qual vieram a inferiorizar e invisibilizar diversos grupos sociais são oriundas destas ideologias discriminatórias.

Tendo isto em vista, objetivando a constituição de uma sociedade brasileira menos perversa, Freire (1992) ressalta a importância das interações entre os movimentos sociais idealizados a partir de princípios de resistência, pois a cada grupo lutando e organizando suas causas por conta própria enfraquece as mobilizações e logo, as conquistas para a ruptura de uma sociedade hegemônica, tendo isto em vista, entende-se que a:

A unidade na diversidade é uma imposição da luta mesma. Os dominadores sabem isto muito bem. Daí que seja deles uma das regras mais antigas: dividir para governar. Nós é que, perfilados por eles como minorias, aceitamos o perfil e nos assumimos como tais. Nossa tendência assim é dividir nossas forças lutando entre e contra nós mesmos em lugar de lutarmos contra o inimigo comum (Freire, 2015, p. 78).

Mediante ao excerto apresentado, entende-se que esta sociedade baseada nas relações de poder, além de caracterizar os diversos grupos sociais quanto inferiores provoca diferentes formas de violência, sejam elas as discriminações, os preconceitos e o racismo com o objetivo da manutenção do seu poder, onde dificilmente obtém-se a conquista por uma emancipação política, social e epistemológica. Neste viés, para a constituição de uma sociedade justa, é necessário compreender as diversidades e diferenças existentes no meio social, sendo a intolerância ou a incapacidade de compreender esses diferentes contextos, indivíduos, classes, etnias e conviver com eles e lutar lado a lado “é o que nos proíbe de

superar nossas diferenças apenas adjetivas forjando assim a unidade necessária sem a qual nossa luta é inviável.” (Freire, 2015).

Neste contexto, faz-se necessário compreender de forma crítica esta trajetória histórica em que a sociedade brasileira trilha, objetivando a reinvenção de um mundo mais justo, igualitário e empático, no qual se reconhece a educação como um meio para essa conquista (Freire, 2001), uma educação em que proponha aos educandos experimentar a força da unidade, valorizando suas identidades, culturas, comunidades e grupos sociais, a seguir de situações que propusesse a conhecer o valor da unidade na diversidade, reconhecendo de forma respeitosa as diferenças e como estas se relacionam no meio social, estimulando a solidariedade e o companheirismo (2015). No mais, partindo deste breve olhar referente ao conceito de unidade na diversidade, tem-se como objetivo levantar reflexões quanto a importância dos movimentos sociais para conquista de uma educação do campo antirracista.

3- Movimentos sociais e educação: por uma educação do campo antirracista

Ao se analisar a importância e os impactos dos movimentos sociais para a efetivação de uma educação democrática e antirracista no contexto educacional brasileiro, em específico, na realidade da educação do campo, faz-se necessário compreender a perspectiva histórica em que constitui a sociedade, no qual ainda sendo reconhecida por sua pluralidade étnica na Constituição Federal de 1988, apresenta em sua formação princípios hegemônicos no qual provocam a partir das relações de poder, discursos em que subalternizam de diversos grupos e sujeitos sociais.

Neste viés, ressaltando o percurso histórico dos movimentos sociais, enfatiza-se que tanto na América Latina, quanto no Brasil, o final da década de 1970 e parte dos anos de 1980, foram marcados pelas organizações e articulações dos movimentos populares objetivando a oposição aos regimes militares do período, no qual contribuíram significativamente mediante as demandas e pressões estabelecidas para a conquista de vários direitos sociais novos, que dentre eles, foram estabelecidos em leis na nova Constituição Federal de 1988 (Ghon, 2011). Contudo, ainda que reconhecendo as conquistas estabelecidas, mediante as desigualdades sociais e políticas, os movimentos se fizeram e ainda se fazem presentes no protagonismo da luta por seus direitos sociais em diversos espaços sociais, sejam eles nos campos ou nos centros urbanos, levantando indagações referentes às políticas públicas, assim como

resistindo às segregações disseminadas ao longo dos anos e exigindo o que lhe é por direito, inclusive o direito a uma educação democrática e de qualidade (Arroyo, 2014).

Assim, mesmo ainda tendo suas histórias, identidades, culturas e saberes invisibilizados por discursos hegemônicos, tanto no meio social, quanto no sistema educacional ao longo desta trajetória histórica, enfatiza-se que a tomada de consciência destes sujeitos sociais, foi marcada pela organização e (re)politização de suas mobilizações entorno da luta de resistência, tendo como intuito a superação deste processo de subalternização, assim como a emancipação dos padrões de poder, trabalho e de saberes instituídos pelo Estado, objetivando a valorização de seus conhecimentos, possibilitando a construção de um novo autorreconhecimento cultural (Arroyo, 2014). Somando a isto, ao discutirmos este processo de superação e tomada de consciência, Freire (1987) reconhece que somente quando os grupos, considerados oprimidos, descobrem o “opressor” e se engajam em uma luta organizada para sua libertação, superam esse regime de opressão que lhe é imposto, realizando um diálogo crítico e libertador, em que não se limita apenas ao debate intelectual, mas que seja realizado a partir da ação, associada a reflexão.

Tendo isto em vista, ao se compreender as ações associadas às reflexões dos movimentos sociais e das articulações coletivas, no qual estas podem ser vistas como uma forma de reação e resistência na medida em que se tornam presentes nos debates políticos, epistemológicos e pedagógicos, afirmando suas presenças, identidades, histórias, culturas e modos de produção do conhecimento, seja ela dos trabalhadores e trabalhadoras dos campos, indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos e homens e mulheres das periferias das cidades, possibilita dar centralidade a esses coletivos, a fim de desconstruir a imagem negativa e de inexistência que era atribuída a esses grupos sociais (Arroyo, 2014).

Considerando estas reflexões, ao retoma-se o conceito de unidade na diversidade, no qual entende-se que é quando “os diferentes que buscam unir-se para superar os obstáculos à criação da sociedade melhor, menos perversa” (Freire, 2015, p. 77) neste processo de união e organização dos movimentos sociais, enfatiza-se as práticas desses diversos grupos histórico-sociais, considerados como “minorias” por uma sociedade hegemônica e eurocêntrica, nas articulações para a construção de uma sociedade democrática, igualitária e antirracista, já que:

Não é só olhar para os sujeitos e suas particularidades, mas, a partir dessas diferenças, da realidade concreta apresentada pelas diferentes pessoas e seus diferentes valores, construir coletivamente condições que levem o sujeito a sair do

senso comum e a perceber a si mesmo, em um contexto maior, que é o de se sentir capaz de alterar a existência das condições de vida e das estruturas da sociedade (Almeida *et al*, 2008, p. 161).

Entende-se desta forma, que a organização destas articulações sociais são de caráter educativas, não pela propagação de discurso e/ou lições conscientizadoras, mas sim pela maneira em que tem se agregado e mobilizado os diversos indivíduos em busca da conquista de seus direitos (Arroyo, 2003), é possível considerar suas atuações no contexto social e político como atos pedagógicos, tendo em vista a produção do conhecimento emancipatório a partir das linhas teóricas da que dialogam com a sociologia, antropologia e educação brasileira, rompendo os saberes constituídos por grupos hegemônicos em que os submetia a inferioridade social e de saberes (Gomes, 2017). Além do mais, percebe-se que tais conhecimentos emancipatórios têm como objetivo a produção de uma educação crítica em que proporcione a formação de cidadãos engajados em causas sociais, dialogando entre diversidade de gênero, classes, etnias, seja nos espaços informais, como formais de ensino, relacionando aos conteúdos curriculares educacionais, podendo (re)afirmar suas identidades e trajetórias históricas (Arroyo, 2014).

Somando a isto, percebe-se que:

Reconhecer essas formas tão brutais e radicais de pensar, alocá-las como subalternas em nossa história traz exigências igualmente radicais para as teorias e práticas pedagógicas, para as políticas e diretrizes: o reconhecimento e superação dessas formas inferiorizantes, inexistentes de pensá-los e alocá-los na ordem social e política, cultural e pedagógica é condição *sine qua non* para elaborar outras políticas, Outras pedagogias mais igualitárias, mais humanizadoras. Exige-se uma intenção explícita de superar, de não reproduzir no próprio campo da ação pedagógica esses modos de pensar e tratar os Outros como sub-humanos (Arroyo, 2014, p. 59, grifo do autor).

É nesse aspecto que ao se analisar o sistema educacional brasileiro, elaborado a partir de fundamentos em que reproduzem um currículo eurocêntrico moldado em princípios que desconhecem e invisibilizam a cultura, a realidade e os saberes do outro, enfatiza-se a importância das organizações e articulações dos movimentos sociais, sendo estas diferentes formas de opressões sociais, políticas e epistemológicas, fatores motivadores para as lutas de resistências em que promovam a construção de uma educação em que valorize e afirme a identidade desses sujeitos históricos-sociais. No mais, adentrando-se no processo de conscientização e emancipação social, se enfatiza- a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pela promulgação de políticas públicas em que garantam o direito à uma educação

no e do campo, partindo da importância do acesso à educação de qualidade no território em que vivem, assim como as relações de ensino-aprendizagem elaboradas a partir da realidade em que estão presentes, se constituindo a partir dos saberes construídos através do trabalho, da produção, da cultura e das interações sociais que ocorrem entre os sujeitos do campo entre si e com a terra, objetivando a superação e ruptura de um projeto educacional moldado a partir do agronegócio e do latifúndio, que desconhece estes modos de vida (Almeida et al, 2008; Caldart, 2002).

Neste viés, realizando um breve olhar quanto ao percurso histórico das lutas e movimentações sociais dos (as) trabalhadores(as) do campo, entende-se que foram oriundas de motivações que englobavam desde a situação social das famílias camponesas, já que ao se pensar a vida do campo no contexto brasileiro, este se definiu a partir do modelo capitalista que parte de três fundamentos, sendo eles: a desigualdade do desenvolvimento dos produtos e regiões agrícolas; no qual mediante este processo desigual entre as grandes indústrias e famílias camponesas ao longo da trajetória brasileira, houve a exclusão de diversas comunidades das zonas rurais para os centros urbanos ou regiões diferentes de suas origens, assim como a constituição de um modelo de agricultura, que de forma simultânea, estabeleceu e reproduziu nas relações sociais de produção as características de atrasadas e modernas, subordinadas à lógica do capitalismo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, grifo do autor).

Além do mais, considerando estes fenômenos, compreende-se que se estabeleceu uma visão de dominação da zona urbana quanto às áreas rurais partindo de uma concepção urbana-centrada, no qual considera o campo apenas como uma extensão territorial dos centros urbanos, além de ser um espaço desprovido de progresso social, político, econômico, vindo a refletir nos planos das relações sociais, no qual é possível identificar que estas interações foram marcadas por um sistema de dominação e subordinação, no qual o camponês brasileiro foi estereotipado como “fraco”, “atrasado”, “burro” ou como “jeca tatu”, dentre outros adjetivos que menosprezavam e desrespeitavam a identidade do homem, da mulher, de crianças, jovens e idosos camponeses, no qual precisam ser redimidos pelas modernidades das áreas urbanas (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, grifo do autor; Caldart, 2002).

Somando a isto, nota-se as influências destas relações sociais, no qual partem da inferiorização de indivíduos oriundos das zonas rurais, no contexto educacional brasileiro

direcionado à população camponesa a partir de projetos elaborados e apoiados em uma realidade que não atende o contexto das áreas campesinas, no qual Hage (2006) discorre sobre uma visão urbanocêntrica aplicada às escolas no campo, onde propaga-se um conhecimento generalizado de que as instituições de ensino dos centros urbanos, organizadas em salas seriadas, são consideradas superiores enquanto as escolas no/do campo, que em muitas vezes se constituem em turmas multisseriadas, reunindo educandos de níveis e idades diferentes para a garantia do direito ao acesso escolar, são postas quanto inferiores. Além do mais, é exposto aos discentes a compreensão errônea que remete a vida no campo quanto um espaço que representa o atraso, a pobreza e ignorância, à medida em que a cidade proporciona o crescimento social e intelectual.

Neste viés, dentre os pontos destacados como fatores motivadores para a organização destas mobilizações sociais, compreende-se que partem desde a ausência de políticas públicas educacionais em que garantisse o direito à educação e à escola as crianças, adolescentes e adultos campesinos, assim como a luta pela terra e pela reforma agrária brasileira, objetivando ressignificação de uma nova concepção sobre a vida e a produção do campo (Caldart, 2004). Partindo deste pressuposto, entende-se que as movimentações sociais podem ser consideradas como matrizes potencializadas por condições estabelecidas nas lutas sociais que objetivam elevar a conscientização e organização de novos homens e mulheres que buscam a ruptura de padrões de ser humano construídos por um sistema capitalista, sendo estas articulações responsáveis pela construção de um novo projeto para a Educação do Campo, estabelecendo entre seus principais objetivos a formação humana e o rompimento do modelo educacional hegemônico e eurocêntrico (Almeida *et al*, 2008).

No mais, ao se pontuar as articulações para a conquista de educação do campo à nível nacional, enfatiza-se a reunião desde os órgãos do poder público, como também organizações não governamentais (ONGs), os quais se destacam:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Universidade de Brasília (UnB), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (Nead), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação (Hage, 2006, p. 2)

Tendo isto em vista, ao se refletir sobre a trajetória histórica destas mobilizações,

ressalta-se que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Universidade de Brasília (UnB), dentre outras entidades, foram promotoras da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/Goiás, em julho 1998, assim como da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004, onde adotou-se a expressão Educação do Campo, sendo estes eventos considerados como marcos históricos na luta pela conquista do direito à educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, reivindicando que a educação do campo seja assumida nas pautas de políticas públicas, reconhecendo o seu contexto histórico, social, político e econômico camponês (Hage, 2006).

No mais, quanto as reflexões aqui evidenciadas, entende-se que o percurso trilhado da educação voltada à população do campo, em seus múltiplos espaços, sejam eles dos rios, das florestas, dos assentamentos, foram marcados pela resistência de crianças, adolescentes, adultos e idosos do campo, movimentando-se na busca pela luta pela conquista de uma educação de qualidade e respeitosa, elaborada não *para* ou *com* eles, mas que seja *dos* camponeses (Caldart, 2002). Neste viés, dentre estas mobilizações, destaca-se a elaboração e promulgação de políticas públicas que atendam à educação camponesa brasileira, onde situa-se os principais marcos normativos:

Quadro 1 – Marcos Normativos

Principais Marcos Normativos da Educação do Campo	
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006	Aborda a consolidação e validade dos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
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.

Fonte: Autoras (2023)

Nesse sentido, ainda que seja notável as conquistas estabelecidas por uma educação do campo brasileira, sendo estes marcos normativos em sua singularidades, um meio para a

garantia dos direitos a uma educação de qualidade à população oriunda das zonas rurais, ainda se faz necessário reafirmar o compromisso dos educadores e educadoras do campo, assim como dos militantes presentes nas articulações para continuidade das mobilizações para a realização de uma educação antirracista na realidade campesina, tendo como objetivo afirmar a identidade do camponês negro, assim como superar as diversas violências acometidas à população negra brasileira, já que estas perpassam entre os contornos do meio social, se configurando quanto as discriminações, preconceitos raciais e o racismo, oriundos da ideologia de raça (Almeida, 2019).

Neste contexto, a raça, segundo Quijano (2005) foi uma ideologia criada para legitimar a dominação imposta pelos europeus, tanto na América Latina, quanto no mundo, partindo da concepção de grupos superiores, os conquistadores europeus, e inferiores, sendo os conquistados, dentre eles os povos originários e a população negra, naturalizando esta hierarquia que reflete nas relações sociais que permanecem presentes até os dias atuais, se constituindo através dos preconceitos e discriminações raciais, no qual Almeida (2019, p. 22-23) apresenta que:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça.

No que se configura quanto ao racismo, entende-se que se constitui como a discriminação racial, todavia é definido por seu caráter sistêmico, já que não se limita apenas ao ato da discriminação, mas a partir de processos condicionantes em que privilegiam esta hierarquização de grupos sociais, promovendo e estabelecendo privilégios nos espaços políticos, econômicos e nas relações sociais do dia a dia. além do mais, compreende-se que esta forma de opressão e violência, articula-se a partir da segregação racial, promovendo a divisão espacial de raças em locais específicos (Almeida, 2019). Neste horizonte, dentre os espaços que estas violências se revelam, identifica-se os ambientes em que provocam o racismo institucional, no qual de forma silenciosa ou não, padronizam o tratamento direcionado às pessoas negras, assim como outros grupos segregados, operacionalizando de alguma forma o privilégio direcionado a pessoas brancas, sejam nos mercados de trabalho,

nas empresas, indústrias, assim como no ambiente escolar (Almeida, 2019).

Assim, ao se considerar a realidade em que permeia a sociedade brasileira, marcada pelo racismo, dentre outras formas de opressão, sejam elas nos espaços políticos aos educacionais, destaca-se a presença dos movimentos sociais, objetivando ressignificar a imagem e a identidade da população negra, já que ao longo dos anos sofreram e ainda sofrem as marcas destas violências, no qual Gomes (2017) apresenta que o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa, trazendo a pauta estas manifestações oriundas dos preconceitos e discriminações raciais para o debate à nível nacional, indagando as políticas públicas e os seus compromissos para o rompimento e superação destas opressões, ressignificando e politizando o conceito de raça a partir de uma perspectiva emancipatória, não que remeta a inferioridade a estes sujeitos histórico-sociais, identificando o caráter educativo do movimento.

No contexto educacional, as movimentações sociais se fizeram presentes tendo como intuito desconstruir as teorias epistemológicas em que os submetiam ao processo de inferiorização, assim quanto considerá-los incapazes de produzir conhecimento, dentre outras formas da propagação do racismo e preconceitos raciais no espaço escolar, se caracterizando pelas falas, livros e materiais didáticos, planos de aula, projetos políticos pedagógicos, forma de tratamento de educadores com educandos e educandas negras. Onde considerando esta realidade, destaca-se dentre as muitas conquistas, a promulgação da Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de educação básica, sendo regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, no qual essa lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08, incluindo a temática indígena (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2017). Possibilitando assim, através do espaço escolar uma nova visão quanto a identidade, cultura e processo histórico-culturais destes grupos sociais, objetivando o combate ao racismo em que se configurava nestas instituições.

Retomando a trajetória destas movimentações sociais e articulações estabelecidas, sejam elas da população negra brasileira, como dos povos oriundo das zonas rurais em busca de um projeto educacional emancipador, como na construção de uma sociedade menos perversa e opressora, enfatiza-se a importância destas mobilizações em que dialogam entre si para a construção de uma educação antirracista tanto no campo, quanto nas mais diversas realidades educacionais em que se constitui o sistema educacional brasileiro, pois educação

antirracista reconhece que as instituições de ensino formais são espaços privilegiados para a realização de metodologias em possibilite aos educandos o conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais, se fazendo necessário para esta prática, o reconhecimento da diversidade presente nos ambientes escolares, assim como o compromisso dos educadores e educadoras (Cavalleiro, 2001).

No mais, ao se considerar as movimentações sociais pela emancipação política, social e epistemológica, em especial para constituição de uma Educação do Campo antirracista, no qual promova a uma formação crítica aos educandos do campo sobre as diversidades étnicas, de classe, gênero, assim como, o enfrentamento das desigualdades existentes na sociedade brasileira, observa-se o percurso histórico em que estas diferentes lutas se organizaram, ainda que revelando-se em múltiplas formas, nota-se que se reforçam, já que estas articulações ainda em suas especificidades, não podem ser vistas como inseparáveis dos processos de segregação em que sofreram, pois “ignorar essas especificidades reduz a força político-pedagógica da experiência da opressão-libertação em todo projeto de educação.” (Arroyo, 2002, p. 233). Com base nisto, é possível identificar a unidade na diversidade na promoção das lutas e causas sociais contra uma sociedade e um sistema educacional hegemônico e eurocêntrico, visando a unidade dos grupos sociais, sejam eles dos movimentos dos camponeses, negros, feministas, dos atingidos por barragens, dentre vários outros, para a união de uma luta em comum partindo das ideologias de resistência, superando as segregações sociais e raciais estabelecidas ao longo da trajetória histórica brasileira (Freire, 2001).

4- Considerações finais

O educador Paulo Freire, ao longo de sua vida, proporcionou a cunhagem de diversos conceitos teóricos que permitiram analisar e ressignificar tanto a sociedade brasileira, quanto o mundo. Neste horizonte, ao se pontuar a concepção de unidade na diversidade quanto uma luta política, identifica-se as possibilidades para a construção e organização de lutas de ideologias de resistência a fim de promover o diálogo entre os diversos sujeitos/grupos históricos-sociais conciliáveis que ao longo dos anos foram marginalizados e acometidos a inferioridade por manifestações de violências e opressões geradas pela ideia de raça, legitimada por uma sociedade hegemônica e eurocêntrica. Partindo do contexto destas violências em que se manifestam de diferentes formas no meio social, através das falas,

olhares, comportamentos, dentre outros meios e espaços, considera-se que essa triste realidade não se difere no ambiente escolar.

Neste viés, o sistema educacional brasileiro tem como marcas a segregação de diversos grupos histórico-sociais, dentre eles os trabalhadores e trabalhadoras do campo, no qual mediante as movimentações sociais camponesas, conquistam seus direitos sociais a uma educação de qualidade no, enquanto território e do campo, partindo do processo de ensino e aprendizagem em que valorize os conhecimentos e saberes construídos no campo e com a terra. Todavia, ainda que a educação direcionada à realidade camponesa tenha como princípios o diálogo com a diversidade social e racial, pontua-se a importância da realização de uma educação do campo antirracista, objetivando valorizar e afirmar os sujeitos negros dos campos, dos rios e das florestas, assim como a formação crítica à educandos negros e não negros sobre as diversas formas de opressão, dentre elas, o racismo se constitui estruturalmente na sociedade brasileira, onde dar-se-á destaque ao protagonismo do movimento negro na luta e conquista da promulgação de políticas públicas de ações afirmativas de suas identidades e conhecimentos, no qual destaca-se a implementação da Lei nº 10.639/03, no qual prevê a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/08, no qual inclui a temática indígena.

Desta forma, considerando os objetivos destacados na presentes pesquisa, entende-se que a articulação dos movimentos sociais sejam eles do campo ou da população negra brasileira, a partir do conceito de unidade na diversidade, proporciona através dos objetivos conciliáveis, sendo eles o processo de ruptura de uma educação fundamentada em princípios eurocêntricos, possibilita a construção e elaboração de uma Educação do Campo antirracista, se fazendo necessário o compromisso dos educadores e educadoras, assim como da comunidade e dos movimentos para se estabelecer uma luta contínua contra um inimigo em comum.

Referências

ALMEIDA, Antônio Escobar *et al.* Educação, escola, movimentos sociais e comunidade. In: MACHADO, Carmem L. B.; CAMPOS, Christiane S. S.; PALUDO, Conceição. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008, p. 156-173.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular. 2012. p. 229-236.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, 2003, p. 28-49. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular. 2012. p. 324-330.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 14 dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: 29 set. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: KOLLING, Edgar; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo). p. 25-36.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001, p. 141-160.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLO, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-24.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico]. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 47. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho; FREITAS, Cristiane Redin. Unidade na Diversidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 499-500.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Brasília, v. 87, n. 217. 2006. p. 302-312. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1443/1182>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. **A colonialidade do saber**: etnocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

TONET, Jairo. J.; RODRIGUES, Cíntia R., MENEGHEL, Stela M. Educação intercultural como possibilidade de reconhecimento e valorização das diferenças. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3993/3851>. Acesso em: 30 out. 2023.

Sobre as autoras

Adriana Dias da Cruz

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) com bolsa CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI). E-mail: adcruz@furb.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9089-6438>

Cíntia Régia Rodrigues

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Docente do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: crrodrigues@furb.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3319-3702>

Recebido em: 03/01/2024

Aprovado para publicação em: 04/08/2024