

A colonialidade em movimento: uma reflexão sobre o fechamento de escolas do campo no município de Cristinápolis – Sergipe, Brasil

Colonialidad en movimiento: una reflexión sobre el cierre de escuelas rurales en el municipio de Cristinápolis – Sergipe, Brasil

Sandra Santos de Jesus
Secretaria Municipal de Educação

Cristinápolis – SE - Brasil

Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe (UFSE)

São Cristóvão – SE – Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões decorrentes da pesquisa que intencionou compreender os sentidos e significados do fechamento de escolas do campo como esquecimento do outro desde um giro decolonial e da filosofia da libertação em comunidades camponesas de Cristinápolis – Sergipe, Brasil. O estudo realizado nos possibilitou operar com os conceitos de colonialismo e colonialidade como mobilizadores da análise. Para tanto, nos ancoramos na Filosofia da Libertação proposta por Enrique Dussel, que nasce na América Latina por volta dos anos 70, rompendo com padrões eurocentrados na escuta dos sentidos e significados provocados pela colonização instaurada como um processo opressor, de encobrimento do outro, não europeu, em uma investida que culminou no controle e violência colonizadora das alteridades e que se perpetua, ainda que sob outras roupagens, no tempo presente.

Palavras-chave: Educação do Campo; Giro Decolonial; Filosofia da Libertação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones resultantes de una investigación que tuvo como objetivo comprender los sentidos y significados del cierre de escuelas rurales como olvido del otro desde un giro decolonial y la filosofía de la liberación en comunidades campesinas de Cristinápolis – Sergipe, Brasil. El estudio realizado permitió operar con los conceptos de colonialismo y colonialidad como movilizadores del análisis. Para ello, nos anclamos en la Filosofía de la Liberación propuesta por Enrique Dussel, quien nació en América Latina alrededor de los años 70, rompiendo con patrones eurocéntricos en la escucha de los sentidos y significados provocados por la colonización establecida como un proceso opresivo, de encubrimiento del otro, no europeo, en una embestida que culminó en el control y la violencia colonizadora de la alteridad y que se perpetúa, aunque bajo otras formas, en la actualidad.

Palabras clave: Educación Rural; Giro decolonial; Filosofía de la Liberación.

Introdução

As reflexões possibilitadas pela realização de uma pesquisa sobre os significados e sentidos do fechamento de escolas do campo como esquecimento do outro desde um giro decolonial e da filosofia da libertação em comunidades camponesas de Cristinápolis - Sergipe – Brasilⁱ, bem como pela nossa trajetória como pesquisadoras da temática da filosofia da libertação proposta por Dussel e da Educação do Campoⁱⁱ, conduziram-nos a elaborar este texto com o intuito de evidenciar a permanência de um processo de violação do direito à escolarização dos povos do campo, desde o giro decolonial à luz da filosofia da libertação.

Os conhecimentos que constituímos em nossas carreiras docentes, o trabalho com escolas do campo, a orientação de pesquisas sobre educação do campo, bem como nossa origem camponesa, desafia-nos a continuar dialogando sobre os sentidos e significados da escola para os povos do campo, principalmente por acreditarmos na força transformadora da Educação. Filhas de agricultores, desde a infância em contato com a terra, nossas raízes reforçam e justificam a pesquisa no âmbito da Educação do Campo, principalmente porque continuamos a vivenciar o histórico fechamento de escolas do campo, frequentemente justificado pelo baixo número de estudantes e pela precariedade das escolas multisseriadas.

A precariedade das condições de trabalho e existenciais das escolas do campo, associada às angústias atreladas à organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas e a um currículo distante da realidade cultural e da vida do trabalhador do campo, estão entre alguns dos aspectos que refletem a realidade das escolas do campo que conhecemos em nossas trajetórias como estudantes e ou professores (as). Escolas que formam homens e mulheres, camponeses e camponesas que historicamente lutam por terra, por trabalho e por uma vida mais digna.

Nesse sentido, nossas reflexões, na mesma perspectiva que historicamente é discutida pelos movimentos sociais do campo, intencionam pensar uma outra educação que possibilite aos sujeitos a superação de situações indignas da condição de vida no campo que, na maioria das vezes, esteve condicionada a elementos estruturantes do processo migratório campo-cidade, que se origina no processo colonizador empreendido pelas nações europeias que ocupam o “novo mundo”.

Na discussão que desenvolvemos neste texto, situamo-nos em uma perspectiva teórico-prática que compreende a educação do campo como campo de pesquisa e ensino,

desde o giro decolonial à luz da filosofia da libertação de Enrique Dussel. Nesse sentido, somamo-nos a alguns autores que enfatizam que o marco da colonialidade da educação no Brasil é a própria colonização do país, período em que as identidades sociais (europeu, negro, indígena) foram forjadas a partir das relações de poder e hierarquia social. Nesse processo, o encobrimento do Outro, que já habitava essas terras, bem como do povo negro e escravizado, possibilitou, por diferentes mecanismos, a ideia de uma suposta superioridade europeia que se impôs como identidade superior (Farias; Faleiro, 2020). Os autores ressaltam ainda que, no percurso constitutivo da colonização Brasil Colônia (1500 – 1822), a escola torna-se o espaço de articulação e difusão cultural para a elite que comandaria as terras recém “descobertas” e, nesse ínterim, pretendeu-se aculturar os indígenas, impondo-lhes a “escolarização/domesticação” (Farias; Faleiro, 2020). Ainda retratando o percurso colonizador, tratando-se dos negros forçadamente trazidos para as terras conquistadas, eles foram objetificados e animalizados, impossibilitados inclusive de adentrarem ao processo de escolarização, o que reafirma o projeto de poder europeu que impunha sua cultura e saber como superior, consolidando assim a escola colonizadora a qual considera a Europa como centro do mundo, inclusive no âmbito epistêmico, a partir das relações de poder fundadas com a América (Farias; Faleiro, 2020).

Nesse contexto de ocupação territorial ocorre o que os autores denominam de epistemicídio de outras visões de sociedade e organizações de vida, assim:

As organizações de vida indígenas e negras são exterminadas, que se aproximam do que veio a se consolidar enquanto a população rural, com suas relações ancestrais, históricas e culturais com o meio ambiente, as relações comunitárias, as alternativas agrícolas. Pode-se dizer que estas estruturas já ditam o urbanocentrismo, e já estereotipam os sujeitos que vivem em proximidade com a natureza, com animais bárbaros, sem alma e sem cultura [...]” (Farias; Faleiro, 2020, p.10).

Nesse sentido, parece-nos que o processo colonizador opera por diferentes movimentos e impõe uma política de negação, silenciamento e eliminação do outro com vistas a expandirem sua economia mercantil, processo histórico que permanece em nossas práticas sociais contemporâneas, alicerçadas “[...] entre a ideia de raça como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da

América” (Walsh, 2009, p. 14), e que persistem como um projeto civilizatório *ad infinitum* colonizador.

Portanto, parece-nos que a perspectiva colonizadora, considerando toda violência fundante das américas, desumanizou os sujeitos colonizados porque os destituiu de sua humanidade ao marcá-los numa concepção binária em que a referência europeia, branca, masculina, católica e científica se impõe como o ideal social do desenvolvimento capitalista. Além dessa marcação pelos traços fenotípicos, que coloca o europeu branco como superior e o americano indígena e o africano como inferiores, também o conhecimento que esses povos americanos e africanos possuem/produzem é inferiorizado no processo de estabelecer diferenças que inferiorizam o colonizado, como parte necessária à concretização da colonialidade que, na perspectiva de Aníbal Quijano, é uma articulação entre:

1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 4).

Para nossa reflexão, cabe considerar que a colonialidade do poder, do ser, do saber e da cosmogonia são dimensões que permeiam o Campo como espaço de vida. Entendemos que os sujeitos que vivem no campo estão marcados pela ideia de raça porque na própria constituição camponesa os pobres do campo inferiorizados por sua raça são os indígenas, os sem-terra, os quilombolas, os pescadores, as marisqueiras, os caranguejeiros, os seringueiros, as catadoras de mangaba. Esses grupos sociais sofrem a exploração social do capitalismo porque, submetidos ao mercado, não conseguem extrair da terra, dos rios, mares, manguezais e florestas a sua subsistência, principalmente pelo modelo predatório de produção que se constitui no Brasil. Frequentemente expulsos de seus territórios, são submetidos à dependência econômica da tirania do capital. Basta que lembremos do que está acontecendo com os territórios indígenas, quilombolas, com os territórios ocupados pelos camponeses, assentamentos e acampamentos Sem Terra. O Estado, que deveria garantir os direitos sociais do acesso à terra, tornou-se um instrumento de sustentação jurídica da expropriação territorial dos sujeitos, porque estão colocados na situação de sujeitos sem direito à terra, ao trabalho, à saúde, à educação.

A história da escola para os camponeses no Brasil nos possibilita compreender que escola e escolarização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social, desde o período colonial com a educação jesuítica, época em que colégio e universidade eram destinados para poucas pessoas. A escola destinada a alguns brasileiros, no período da colonização do Brasil, ofertava uma educação pautada no modelo europeu, fortemente marcado pelo cristianismo, sendo conduzida por padres jesuítas. Nesse sentido, a educação jesuítica e seus desdobramentos em terras brasileiras, inicialmente, ditaram os rumos da educação, evidenciando o lugar que a escola ocuparia na organização social desse país (Paiva, 2010).

Estruturada historicamente como uma escola nos moldes eurocêntricos, marcada por formar os sujeitos submissos ao projeto de colonização, a escola para os camponeses, ao longo da história, adquire outras configurações, impulsionada pelas lutas dos movimentos sociais do campo, constituídas por camponeses organizados que lutam por uma educação do/no campo. Tais movimentos suscitam, afirmam e reafirmam o pensamento de que “[...] o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem nele vive” (Movimento por uma Educação do Campo, Declaração, 2002, p. 15).

Nesse sentido, compreendemos que a escola para o camponês adquire outro significado ao ser mobilizada como luta pelo direito à educação. Dentre outras reivindicações dos sujeitos do campo, está o desejo de afirmação da identidade vinculada à educação do campo, que “[...] se identifica pelos seus sujeitos” (Caldart, 2002, p. 25). Para a autora, é preciso compreender que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos, está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar. No lugar em que estamos, e a partir do qual pensamos, estão os camponeses de Cristinápolis-Sergipe, Brasil, que durante anos tiveram a escola presente em suas comunidades e que guardam em suas memórias o que sentiam e o que a presença da escola e da educação possibilitada por ela significava para eles e para os seus.

Esses sujeitos do campo, aqui situados em uma perspectiva do giro decolonial à luz da filosofia da libertação, tiveram seu lugar de vida vinculado à concepção de campo como lugar de atraso e de pobreza. Essa concepção insiste em perpetuar-se e nos conduz a refletir sobre esse conceito de campo formulado a partir de uma visão urbanocêntrica de mundo. Sobre

esse aspecto, Rocha e Hage (2010, p. 31) indicam que, mediante a compreensão do campo como lugar de atraso, “[...] precisamos confrontar com a concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos”. Romper com concepções dessa natureza requer repensar a concepção de campo, que foi construída sob a precarização das condições existenciais dos sujeitos do campo, ou seja, uma concepção colonizadora de campo. Os sujeitos do campo com os quais nos identificamos são trabalhadores e trabalhadoras rurais que lutam por uma educação que fortaleça o território onde vivem e, a partir deste fortalecimento, possam ali permanecer, se assim desejarem.

O colonialismo que se atualiza como colonialidade manifestada no fechamento de escolas do campo

Neste texto, estamos entendendo o colonialismo como relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os povos conquistados por ocasião do processo colonizador no período comumente denominado como da expansão europeia ao “novo mundo”. A colonialidade, por sua vez, é aqui entendida como a rearticulação do colonialismo. Nesse processo de rearticulação, o colonialismo mantém as relações de poder impostas pelos colonizadores, e se atualiza através de mecanismos de dominação cultural, política, educacional, econômica e social. Para Quijano (2008 p. 124), “[...] dizer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. Colonialidade e modernidade constituem duas faces de uma mesma moeda”, e complementa:

É aqui que reside a pertinência da distinção entre ‘colonialismo’ e ‘colonialidade’. A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais (Quijano, 2008, p. 126).

Tal colonialidade é frequentemente evidenciada nos relatos de camponeses que ouvimos nos percursos de pesquisa e ensino vivenciados pelos autores(as). Mais que ouvidas,

a colonialidade se expressava no olhar ao nos colocarmos frente ao Outro como um igual e ao mesmo tempo diferente, o Outro do campo, e o Outro que expressa a vivência do processo de fechamento das escolas, em que se sentem “esquecidos”.

O esquecimento é sentido por quem tem no campo seu lugar de vida e de trabalho. Contudo, importa considerar com Dussel que a origem desse processo se situa na “invasão” e subsequente “colonização”, pois a história da América Latina revela quem foi ou foram os responsáveis pela subalternização das populações desse continente, responsáveis pela “exclusão” de muitos “rostos”, sujeitos históricos, os oprimidos, excluídos da comunidade de comunicação hegemônica, esses que são a outra face da modernidade, os outros encobertos pelo “descobrimento”, os oprimidos das nações periféricas (Dussel, 1993). Nesse sentido, nossa reflexão nos remete a compreensão de que, no processo colonizador, ocorreu a negação da existência do Outro como método para subalternizar os povos que habitavam a América Latina, implementando assim um projeto civilizatório com “novas roupagens”, conhecido como modernidade.

Dussel (1993), em sua obra “1492. O encobrimento do outro”, classifica o eurocentrismo de “falácia desenvolvimentista”, ou seja, um discurso elaborado a partir da Europa que compõe um padrão no qual países externos ao continente europeu são subdesenvolvidos. Situemos o gérmen desse pensamento questionando sob quais bases fundou-se o eurocentrismo.

Partindo da Europa, antes do século XIX, filósofos desenvolveram, cada um em seu momento histórico, seus pensamentos e conceitos do que seria, do ponto de vista europeu, o desenvolvimento. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa traz o significado da palavra desenvolvimento como sendo crescimento, adiantamento, progresso, significado que se coaduna com os discursos filosóficos do pensamento europeu trazidos por Dussel (1993), que interpreta a falácia desenvolvimentista europeia como uma das justificativas para a divisão do mundo em Velho e Novo Mundo, que foi estratégico para subjugar a América Latina e a África, e situar a Ásia num estado de imaturidade, reforçada pelo pensamento europeu, e como imaturidade total em todo sul-sul do planeta.

Dussel demonstra em seus estudos que, para o pensamento europeu, na América Latina, “[...] até os vegetais são mais primitivos, brutais, monstruosos, ou simplesmente mais fracos, degenerados” (Dussel, 1993, p. 19). Discursos como esse reforçaram a justificativa

eurocêntrica para deixar América Latina fora da História Mundial, bem como a África. Quanto à África, Dussel (1993) enfatiza que, apesar desse continente compor uma espécie de trindade (Europa, Ásia e África), ainda assim, a África foi igualmente descartada. Nesse contexto, a Europa consolida-se como “centro” da história mundial.

A história da filosofia europeia traz, em suas referências, as origens da história mundial, considerando a Ásia como berço. Contudo, a soberba europeia considera que ela “[...] é a aurora, mas de modo algum a culminação da história mundial. O começo e o fim da história é a Europa” (Dussel, 1993, p. 20), ressaltando-se que o contexto espiritual expresso pelo cristianismo fala de uma Europa cristã moderna, plena e superior. A afirmativa é que “[...] a Europa Cristã Moderna nada tem a aprender dos outros mundos, outras culturas. Tem um princípio em si mesma e é sua plena realização” (Dussel, 1993, p. 21). Com esse pensamento, a Europa orchestra seu projeto da modernidade, no qual, segundo Enrique Dussel, o “descobrimento” da América foi o determinante constitutivo da modernidade, pois “a experiência não só do “descobrimento”, mas especialmente da “conquista” foi essencial na constituição do “ego” moderno, mas não só como subjetividade “centro” e “fim” da história (Dussel, 1993, p. 23), em que, lendo Felipe Guamán Poma de Ayala, Dussel (2008, p.322), fundamenta que o ego conquiro, a “[...] subjetividade crescente, autocentrada, desmedida em superar todos os limites na sua soberba”, fixa-se em um ego cogito, fundado no próprio Deus, como a sua própria mediação para reconstituir o mundo sob o seu domínio”, construir o novo mundo-América, fundada pela modernidade da superioridade branca, hegemônica. E os encobertos seriam os reeducados.

Dussel (1993, p.23) visualiza que, a partir de 1492, a América Latina se torna constitutiva da modernidade, bem como a Espanha e Portugal, ainda que a Espanha, à época, tenha sido descartada da definição originária da modernidade, apesar de estar geograficamente situada no continente europeu.

No contexto da produção colonial, nas palavras de Spivak (2010, p. 85) “[...] o sujeito subalterno não tem história e não pode falar”. Nesse sentido, a construção histórica do projeto de modernidade colocou os do norte global num *status* de superioridade em relação aos do Sul, o que nos remete à observância de como foi feita a subdivisão do planeta. O mundo subdividido em cinco continentes, como o conhecemos hoje, oculta em seu longo processo histórico aspectos de sua constituição estrutural e geopolítica, apontando aspectos

(fatores) que culminaram no *modus operandi* com o qual os países (colonizadores) da Europa exerceram forte influência na América.

Walter Mignolo reforça que, desde Las Casas, no século XVI, a Marx, século XX, as produções textuais e os mapas que mostram o lugar que a América ocupa na ordem mundial não se afasta de uma perspectiva europeia, mas também universalizada (Mignolo, 2007). Sobre essa universalidade europeia, o autor ressalta que:

[...] es cierto que los autores reconocen que hay un mundo y unos pueblos fuera de Europa, pero tambien es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como objectos, no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la história (Mignolo, 2007, p. 17).

Dentro da universalidade europeia, o conceito de América Latina, que foi formulado a partir do processo de colonização, conduz-nos a refletir acerca dos modos pelos quais esse continente foi moldado, o que nos situa na realização dos estudos que incluam recortes geográficos, ações humanas, histórias de lutas e de enfrentamentos travados pelos sujeitos subalternizados pela modernidade eurocêntrica. Sujeitos impregnados por um sentimento de inferioridade produzido sobre àqueles que não se encaixavam nos moldes predeterminados pelos europeus.

Conhecer esse contexto se faz necessário para que possamos compreender o cerne da formação do conceito de América Latina, constituído no processo de colonização. Nesse sentido: “[...] o conceito de América Latina foi formulado e acionado como estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se compreender e dizer ‘o que é mundo’, a partir da formulação do conceito de modernidade” (Porto-Gonçalves; Quental 2012, p. 2). Arelada à concepção (eurocêntrica) de modernidade, Oliveira (2016, p. 2) diz que “[...] esta foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América” ou seja, a modernidade se constitui e institui a partir do contato das nações europeias com a América.

Esse contato se estabelece de forma violenta e impôs, a partir da conquista da América pelas nações europeias, sua razão como “a razão universal”, desconsiderando as formas de viver e compreender o mundo dos povos colonizados não europeus (Oliveira, 2016). Nesse sentido, Aníbal Quijano (2009, p. 74), ao discutir a temática do colonialismo e da

colonialidade, nos esclarece que “Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado a Colonialismo”.

Para o autor, o colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de identidade diferente, cujas sedes centrais estão localizadas em outra jurisdição territorial (Quijano, 2009). Apesar de o colonialismo ter origem mais antiga, a colonialidade, especificamente nos últimos 500 anos, tem se apresentando mais profunda e duradoura que o colonialismo. Assim:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América. Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (Quijano, 2009, p. 74).

Essa percepção de colonialidade e modernidade atrelada à América Latina, ao desenvolvimento do sistema capitalista e à formação de um novo padrão de poder mundial pautado na Europa resulta num conceito perturbador, classificando a colonialidade como uma das facetas mais obscuras da modernidade.

Nesse sentido, Mignolo (2005, p. 30) ressalta que “[...] la modernidad entendida como la dirección de la historia cuyo objetivo y modelo era Europa há sido atribuida a Max Weber, en ese aspecto seguidor de Hegel”. Contudo, faz-se necessário citar que a constituição do sistema mundo moderno colonial é oriunda de um processo iniciado há mais de 500 anos, com a conquista da América a partir do século XV, com o advento do circuito comercial do Atlântico, no exato momento em que a América e o oceano Atlântico são incorporados ao imaginário de mundo europeu, produzindo, assim, uma visão global do que seria o planeta. Na mesma perspectiva de análise, Porto-Gonçalves e Quental (2012, p. 8) afirmam que:

[...] a América exerceu um papel decisivo no processo de formação do sistema-mundo moderno e que é apenas a partir do surgimento da América que a Europa se afirma como centro geopolítico do mundo, posto que sem o ouro e a prata da América, sem a ocupação de suas terras para o plantio da cana-de-açúcar, do café, do tabaco e tantas outras especiarias, sem a exploração do trabalho indígena e escravo, a Europa não se faria nem moderna, nem centro do mundo, o que nos conduz a pensar o colonialismo como movimento estruturalmente pautado no controle político e econômico da colônia, que constituiu-se no alicerce do então ‘novo’ padrão de poder.

O novo “padrão de poder”, oriundo do processo de colonização, das “conquistas”, pautou-se na subordinação das populações encontradas num violento processo de dominação e exploração da América. Nesse cenário, situou-se um dos principais fatores da profunda transformação do cenário mundial (final do século XV e início do século XVI), “[...] o extermínio de populações inteiras, a escravidão, a servidão, a (des) posse de terras, a exploração das riquezas naturais” (Porto-Gonçalves; Quental, 2012, p. 9). Esses fatos passaram a fundamentar as relações sociais e de poder que instituíam a América, Europa e o sistema do mundo moderno que surge a partir de então.

Vislumbrar a colonialidade pelas lentes dos “condenados da terra”, dos marginalizados da história contada do ponto de vista da modernidade nos remete a pensarmos no modo pelo qual as identidades sociais desses sujeitos foram constituídas a partir da conquista da América, ao tempo em que surgem as designações trabalho, raça e gênero como marcadores sociais do novo padrão de poder.

Diferenças fenotípicas, como a cor da pele, a forma e cor do cabelo, dos olhos, do nariz, começam a ser utilizadas no processo de colonização como forma de diferenciar conquistadores e conquistados, europeus e não europeus, estabelecendo, assim, uma relação de superioridade e inferioridade. Porto-Gonçalves e Quental (2012), bem como Aníbal Quijano (2009), ao discutirem as relações que se estabelecem entre europeus e não europeus, ressaltam que:

[...] as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de poder e dominação sob hegemonia eurocentrada; nomenclaturas que dividem em categorias povos e culturas locais diversos, e as reduzem a uma única concepção (genérica) de classe social (Quijano, 2009, p. 74).

O autor nos auxilia a compreender que o poder no eurocentrismo foi pautado em torno de relações sociais nas quais o poder gira em torno da disputa pelo controle do trabalho, da ‘natureza’, do sexo (e a reprodução da espécie), da subjetividade, incluindo o conhecimento e da autoridade no campo coercitivo, que assegurou que esse padrão de poder fosse regulado e perpetuado (Quijano, 2009).

A escala societal do poder sustentou, e sustenta, o violento processo de dominação e exploração da América, especificamente o que foi imposto (e executado) pela Europa e o emergente sistema-mundo moderno. Esse processo atuou como classificador social, evidenciando amplamente o racismo. Sobre esse processo evidente de racismo, Catherine Walsh (2007, p. 4) afirma que “[...] la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación”. A autora reforça o que Frantz Fanon (1968) conceitua como a negação sistemática do outro, situada numa decisão furiosa de privar o outro de qualquer atributo de humanidade. Assim, o colonialismo pode ser compreendido (dentre outras situações) como discurso de inferiorização dos povos colonizados, que será reforçada e reafirmada no processo de escolarização dos sujeitos subalternizados pela colonialidade.

Considerações finais

Ao evidenciarmos a história da falácia moderna, na perspectiva dos de baixo, desde o Outro, tomando como referência o fechamento de escolas do campo de Cristinápolis – Sergipe, foi possível compreender como os mecanismos da colonialidade se atualizam e se mantêm no controle do poder, do saber, do ser e da natureza na contemporaneidade.

Mecanismos que, se em um primeiro momento advinham de uma dominação colonial administrativa e política, hoje se atualizam na continuidade do encobrimento do Outro, através do estratégico marcador do colonialismo e sua perpetuação mediante a educação. Esse aspecto nos revela a própria negação de existência histórica dos sujeitos, principalmente por nos legar um desconhecimento da constituição de nossa formação social. O olhar histórico sobre o território de Cristinápolis revela, por exemplo, que inicialmente ele era ocupado pelos indígenas da etnia Kiriri, por isso denominado de Chapada dos Índios, possivelmente pelos colonizadores. A violência colonizadora tratou de generalizar a presença indígena, desconsiderando nessa denominação a presença de diferentes etnias para,

posteriormente, encobrir sua existência com uma nova denominação àquele território que passa a ser denominado Cristinápolis, em homenagem à imperatriz do Brasil Tereza Cristinaⁱⁱⁱ.

Na perspectiva das contínuas violências sofridas, os camponeses que hoje vivem no campo, em Cristinápolis, ao serem questionados sobre o que sentem com o fechamento das escolas do campo, nos dizem se sentir esquecidos, ou melhor, que houve um “esquecimento”, já que suas reivindicações pelo direito à educação não são atendidas, e foram encobertos pela estratégia do “novo-moderno”.

Assim, a negação da existência de presença indígena, materializada na denominação desse território, se atualiza e concretiza com o fechamento das escolas do campo, na negação do acesso à escolarização, provocando uma situação interpretada como esquecimento, o que nos possibilita reafirmar que o encobrimento do Outro se perpetua como colonialidade.

Ao deixá-lo de fora, ao esquecer, a prática colonizadora encobre o outro em um discurso desenvolvimentista que teve sua origem na Europa, processo que vitimou o inocente, o Outro.

As reflexões realizadas nos permitem indicar que o fechamento das escolas nas comunidades camponesas contribuiu para o esvaziamento de moradores locais nas comunidades que tiveram suas escolas extintas ou paralisadas, restando hoje poucas famílias que, apesar das constantes investidas da colonialidade em expulsar os camponeses de seus territórios, resistem e lutam pela manutenção de seu espaço de vida.

Em um processo permanente de luta, os camponeses, a partir dos movimentos sociais do campo, frente à educação do/no campo, lutam pela manutenção das escolas do campo, no campo. Escolas que promovam uma educação que respeite a diversidade e as especificidades da vida no campo. Uma escola que, ao ser fechada, continua expropriando os modos de existência dos povos culturalmente ligados ao território e cultura de uma escola que possibilita a vida comunitária.

A expropriação praticada pelo colonialismo e atualizada como colonialidade, evidencia um processo marcado pela subalternização das populações pela “exclusão” de muitos “rostos”, “sujeitos históricos, os oprimidos, excluídos da comunidade de comunicação hegemônica, que são a outra face da modernidade, os outros encobertos pelo “descobrimento”, a quem Enrique Dussel denomina de os oprimidos das nações periféricas.

Como contra-ponto e forma de enfrentamento, temos no pensamento decolonial um pensamento-movimento insurgente, um pensamento que questiona e aprofunda os estudos das dinâmicas neocoloniais presentes no campo brasileiro, pautados nas pedagogias de matriz eurocêntrica, orientada por uma episteme que classifica, hierarquiza, subalterniza e extermina sujeitos; um pensamento decolonial, que possibilita romper com o silenciamento e as ausências dos grupos marginalizados ao pensar em modos outros de conceber as existências humanas. O fechamento de escolas do campo não é um fenômeno único, mas compõe um processo que precisa ser revertido através da luta por uma educação que reconheça o vínculo terra-território e que compreenda o movimento da educação do campo como um potente interlocutor com o qual dialoguemos com as pedagogias decoloniais, como uma postura teórico-prática de enfrentamento dos processos de negação de direitos à existência.

Referências

- ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo**: categorias em construção na história da educação. 2016. 141 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- ARAÚJO, Elis Regina Nunes Mota. **Educação das crianças e da infância do e no campo em assentamentos rurais do estado de Sergipe**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação Básica do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge. (org.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. **Tabula Rasa**. [S. l.], n.9, p. 153-198, 2008.
- DUSSEL, Enrique. 1942 – *O encobrimento do outro: origem do mito da modernidade*. Vozes. Petrópolis, 1993.
- FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educ. rev.** [online]. 2020, v.36, e216229. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30/10/2023.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe: territórios em disputa** (2007-2015). 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma Pedagogia Decolonial. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, n. 149, p. 36-39, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 44 – 78.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. **Polis - Revista Acadêmica de la Universidad Bolivariana de Chile**, v. 31, p. 1-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n31/art17.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 2009. p. 73-117.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Notas

ⁱ A pesquisa “Os sentidos e significados do esquecimento do outro desde um giro decolonial e da filosofia da libertação em comunidades camponesas de Cristinápolis - Sergipe – Brasil”, resulta de curso de doutoramento desenvolvido Sandra Santos de Jesus, com tese defendida em 2023, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. As reflexões aqui desenvolvidas estão alicerçadas na pesquisa realizada e em outras pesquisas sobre a Educação do Campo (Correia, 2018; Araújo, 2016 e 2022), que revelam

que entre os anos de 2007 e 2015, foram fechadas 296 escolas do campo em Sergipe. Contudo, a pesquisa realizada restringiu-se a um estudo de caso sobre o fechamento de seis escolas do campo no município de Cristinápolis, Sergipe, no ano de 2020, revelando que a prática de fechamento de escolas do campo, continua acontecendo como uma prática de negação ao direito à educação dos povos do campo.

ⁱⁱ As reflexões aqui apresentadas foram realizadas pelas autoras e tiveram a colaboração do Professor Doutor João Paulino Silva Neto (UFRR).

ⁱⁱⁱ Teresa Cristina de Bourbon-Duas Sicílias foi a esposa do Imperador Dom Pedro II e Imperatriz Consorte do Brasil de 1842 até 1889. A Chapada dos Índios, recebeu o nome de Vila Cristina, em homenagem à imperatriz do Brasil, Dona Tereza Cristina, por ocasião da passagem da imperatriz pelo território da capitania Sergipe del-Rey (CRISTINÁPOLIS, 2023).

Sobre as autoras

Sandra Santos de Jesus

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora na Rede Municipal de Cristinápolis-SE. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade/UFS/CNPq.

E-mail: suitsang@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1600-1767>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9148811363065122>;

Marizete Lucini

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Núcleo UFS). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Professora Visitante na Universidade de Rovuma, Moçambique. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Interculturalidade – GPEHI/UFS/CNPq.

E-mail: marizete@academico.ufs.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998559848634694>;

Recebido em: 09/10/2023

Aceito para publicação em: 05/12/2023