

## Mesa Coordenada 8

### PENSAMENTO DECOLONIAL NA AGENDA DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

#### ACESSO E PERMANÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: os teóricos e históricos para um debate crítico

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo026](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo026)

#### ACCESS AND PERMANENCE OF THE BLACK POPULATION PUBLIC POLICIES IN EDUCATION: theoretical and historical elements for a critical debate

**Maria Do Socorro da Silva Arantes<sup>1</sup>**  
**Lucineide Barros Medeiros<sup>2</sup>**

#### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral discutir sobre a trajetória histórica do negro enquanto sujeito de direito à política de educação no Brasil. Debruçamo-nos sobre os desafios e avanços percorridos pelas políticas educacionais e fizemos uma abordagem histórica do passado da população negra, mostrando alguns dos direitos adquiridos ao longo dos anos. Foi realizada uma pesquisa de campo com levantamento bibliográfico, na qual utilizamos artigos, documentos e sites oficiais, como Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas. O estudo das políticas educacionais indica que a permanência da população negra na política de educação ainda é frágil e que, embora existam conquistas como a política de cotas e a lei que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, efetivar o acesso e permanência ainda é desafio.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; População Negra; Educação Antirracista.

<sup>1</sup> Professora Adjunta Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Curso de Pedagogia (CCE-DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UFPI). Doutora em Educação (UFPI) com Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal. Especialização em Docência do Ensino Superior, graduação em Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração.

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2004) e Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2010); durante um semestre letivo (2009/1) esteve integrada às atividades acadêmicas do Doutorado em Educação da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. É Professora Adjunta, Dedicção Exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

**ABSTRACT**

The general objective of this work was to discuss the historical trajectory of black people as subjects with rights to education policy in Brazil. We focused on the challenges and advances made by educational policies and took a historical approach to the past of the black population, showing some of the rights acquired over the years. Bibliographical research was carried out, in which we used articles, documents and official websites, such as the Ministry of Education and Culture and the National Institute of Studies and Research. The study of educational policies indicates that the permanence of the black population in education policy is still fragile and that, although there are achievements such as the quota policy and the law that makes the teaching of African and Afro-Brazilian History and culture mandatory in all schools in the country, ensuring access and permanence is still a challenge.

**Keywords:** Educational policies; Black Population; Anti-Racist Education.

**1 INTRODUÇÃO**

O racismo estrutural que escravizou o povo preto e tem subalternizado diversos povos no planeta, tem sido plenamente justificado pela ciência eurocêntrica norte-americana. A perpetuação de uma matriz de conhecimento hegemonia os aparatos educativos e a ciência para produção e expansão do sistema capitalista, baseada em sua maior invenção, a raça. A racialização global do povo preto, pobre e da periferia do mundo, aos quais se destinam um tipo de projeto de educação baseada em um conhecimento técnico e profissionalizante com forma de subalternização e inferiorização de sua mão de obra. A escola pública, diante desse contexto, passa ser uma estrutura estratégica das classes sociais em disputa quanto sua função social no desenvolvimento do Brasil. O acesso e permanência das classes populares a um projeto de educação decolonial continua ser um desafio cotidiano, uma vez que as classes dominantes se movimentam para implementação de uma educação como mercadoria, tecnicista e racista.

O presente artigo titulado **“ACESSO E PERMANÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: elementos teóricos e históricos para um debate crítico”** tem como objetivo discutir sobre a trajetória histórica do negro enquanto sujeito de direito a educação no Brasil, apresentando elementos teóricos sobre as lutas conquistas da população negra por uma educação igualitária, observando as bases legais, os avanços e as deficiências ainda existentes nesse processo.

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico em materiais já publicados relacionados sobre essa temática e analisando os documentos registrados sobre esse assunto para explanação, com enfoque em um estudo nas políticas

educacionais e a fragilidade da população negra. Utilizamos para essa pesquisa livros, textos, documentos e sites oficiais, como das páginas do Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas.

A educação configurou-se como política pública no Brasil, a partir de intensas reivindicações para que essa se tornasse um direito, entretanto, essa política pública que seria para garantir os direitos de todos os cidadãos, não se direcionou a população negra. E quando se relaciona ao povo negro essa luta se intensifica arduamente. Historicamente o negro passou a ocupar seu lugar enquanto cidadão de direitos a partir de uma série de protestos, assim tendo leis que lhes assegurassem o usufruto de políticas públicas, assim como os cidadãos brancos faziam.

A necessidade de abordarmos a temática das políticas educacionais relacionadas aos negros é devido ao fato dessa população não terem sido assistidas e terem sido alijadas como sujeitos detentores de direitos, porque antigamente essas pessoas não tinham acesso ao ensino público, assim como demais políticas e serviços públicos. Desse modo, faz-se necessário fazer com que esses direitos sejam efetivados e se amplifiquem, para que essas populações tão fragilizadas historicamente consigam recuperar esses anos perdidos.

A referente pesquisa mostra como a educação sempre foi um produto social, da qual a cor da pele é um fator determinante e limitante no tocante ao acesso social/educacional. Através das lutas se chegaram às bases legais que modificaram a participação da população negra dentro da educação, dando a este maior espaço dos quais nunca estiveram antes. Toda via todo o avanço ainda é pouco diante dos fatores históricos de exclusão ao qual o negro foi submetido. Portanto, esse estudo é necessário porque ele vai fazer um apanhado de como essa classe lutou por seus direitos e como as políticas educacionais foram se adaptando até recentemente.

## **2 EDUCAÇÃO UMA QUESTÃO DE COR: a luta do negro para o acesso e permanência a escolarização**

Em 1824 surgiu à primeira Constituição, que dizia que os negros escravizados não podiam ter acesso à educação, somente os negros libertos poderiam ter. No ano de 1827 teve aprovação de uma lei que legalizava a criação das escolas de primeiras letras em determinadas regiões do país, porém, essa lei só entra em vigor em 1834 trazendo a educação popular e a instrução primária. Durante o período imperial tínhamos uma educação elementar

descentralizada e após a Proclamação da República esse mesmo modelo de educação foi reproduzido e colocado como central.

Como é de conhecimento geral, a educação brasileira se construiu ao longo dos anos de forma excludente e seletiva, uma vez que parte da população era invisibilizada deste processo, cabe pontuar que essa parcela alijada de tal direito sempre foi o povo negro. Segundo Domingues (2008) a elite começa negando o ingresso dos negros na política de educação, a partir da recusa de matrículas, resultando no aumento dos índices de analfabetismo, porque o direito a educação exposto nas políticas educacionais foi negado.

Durante o período da ditadura do Estado Novo em 1937 tivemos uma nova constituição federal e ela minimizou os recursos financeiros dedicados a educação, no Rio de Janeiro essa reforma impossibilitou o ingresso dos negros nas escolas mesmo eles estando libertos, porque eles eram denominados pessoas que sofriam de doenças contagiosas, dessa forma os negros só tinham acesso à educação quando os fazendeiros contratavam professores particulares para ensinar a eles e aperfeiçoar a sua mão de obra.

Do processo escravocrata até a abolição da escravidão, a população negra sempre foi colocada à margem da sociedade, não participando sequer do trabalho formal, uma vez que foi contratada mão-de-obra estrangeira para executar tais atividades de cunho remunerado, assim ficando de fora do processo de industrialização e crescimento econômico do país.

Surge em 1946 começa um debate sobre as leis de diretrizes e bases que tramitou durante 119 anos e só em 1961 vai surgir a 1ª LDB, embora sua utilização ainda não estivesse assegurada. Em 1971 houve a derrubada da 1ª e tendo o surgimento da 2ª LDB fruto do movimento pela democracia, essa LDB vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

O fato do Brasil não ter aderido um sistema educacional de forma imediata foi uma das causas do atraso em seu desenvolvimento, refletindo o descaso com a população e causando um déficit educacional tanto para a época, quanto para o futuro, atingindo principalmente o povo preto.

É válido ressaltar que durante o Brasil imperial quando o negro liberto estudava não tinha leis para que eles pudessem permanecer nas instituições, por que eles tinham que optar muitas vezes se eles iriam trabalhar ou estudar. Segundo Barros (2005) eles não tinham comida, transporte, material didático, dentre outros, não tinham recursos para a aquisição dessas necessidades. A ausência de uma legislação e de um suporte governamental que lhes acolhessem impossibilitou a sua condição de permanência.

A partir da década de 1970 o sistema de educação no país passa por intensas transformações, repercutindo reformas com ideário das agências internacionais e com base nos relatórios do governo norte-americano. Essas reformas educacionais enfatizavam a formação de um “capital humano” que fosse brasileiro e que tivesse o vínculo entre a educação e mercado de trabalho. Ghiraldelli (2001) apresenta a história da educação brasileira como um projeto políticodisputado pelos interesses das classes sociais. E a rigor, a classe hegemônica coloca em vigor seu projeto educacional, apresentando-se como consenso para o ideal de Nação.

Essa ideologia corrobora para o estreitamento de vínculos entre educação e mercado de trabalho, havendo certa competitividade entre os setores sociais, que teriam que estar aliado às exigências do mercado, ou seja, essa perspectiva opunha-se contra uma cultura nacional e popular, isto é, uma educação de caráter emancipatória, capaz de lutar contra as opressões do modelo vigente, já que a educação popular bem alicerçada constituir-se-ia de um obstáculo aos interesses do capital norte-americano.

Mesmo de forma involuntária as pessoas reproduziriam um padrão de desigualdade, elas não buscariam a libertação dos oprimidos, fortalecendo a manutenção da ordem capitalista, bem como as desigualdades raciais. Essas desigualdades raciais são heranças advindas do período em que os negros foram feitos de escravos, e devido esse passado cruel, lhes foram construído e mantido uma visão elitista e deturpada acerca dos povos negros, desmerecendo sua cultura e história.

Com a instauração da democracia no país em 1988 começou a surgir o debate sobre a qualidade da educação pública no país, e de fato o encerramento da participação da igreja na educação, isso a partir da Constituição Cidadã de 1988, resultado das mobilizações feitas pelas massas para o retorno da democracia, além de ser uma forma de resistência contra o avanço do mercado internacional privado sobre os setores públicos no país. Dentro dessa perspectiva de direitos através da Constituição Federal, a educação foi colocada como importante mecanismo garantidor de direitos, apresentando o Estado como responsável por assegurar tal fato, embora ainda viesse muitos desafios pela frente.

A educação tem merecido atenção especial das entidades, sobretudo das negras, como sendo um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos social e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012. p. 735).

Neste viés, ao decorrer dos anos, após muitos protestos realizados pelo movimento social negro, essa população foi tendo seus direitos reconhecidos através de leis, sejam elas relacionadas à cultura, o acesso a saúde, educação, bem como demais políticas públicas. Para Ribeiro (2013) o Movimento Negro é um porta-voz das proposições e reivindicações da população negra buscando a redistribuição e reconhecimento desta.

A educação no Brasil tornou-se um mecanismo de ascensão social, possibilitando a apreciação, valorização e enriquecimento da cultura, da vida e da comunidade da qual este aluno faz parte, se tornando um instrumento de luta para aqueles que não tinham acesso às salas de aulas formais, ou frequentavam uma educação totalmente excludente e invisibilidade da sua cultura, e se passa a entender e lutar por acesso à educação igualitária.

Pensando nisso, faz-se necessário pontuar que no Brasil fomentar políticas públicas com recorte étnico-racial sempre foi uma tarefa árdua, devido à ausência de legislações específicas voltadas à população negra. Portanto, desde a gênese do movimento negro, foi lhes pontuado como prioridade a luta por uma educação pública de qualidade, devido fato de acreditarem que seria através da escolarização que poderia alcançar construção da igualdade racial e o fim do racismo.

Uma vez que a população negra era impedida de exercer seu direito a educação, que por sinal havia decreto que legitimava tal feito (cf. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854). A mudança de paradigma com intuito de combater as desigualdades raciais no âmbito educacional só foi possível na agenda pública do país, a partir da participação do Brasil na II Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância ocorrida em Durban, na África do Sul.

Segundo Munanga (2005) esse tema, sobretudo no ambiente escolar, foi incluído na agenda nacional, com o próprio presidente da República assumindo a necessidade de implementar políticas públicas para a erradicação das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Esse evento tornou-se um divisor de águas a partir do momento que provocou as nações para reconhecerem a necessidade de materiais didáticos e a criação de um currículo capaz de transmitir o reflexo de sua diversidade étnica. No Brasil resultou em importantes conquistas, dentre as quais podemos destacar as Ações Afirmativas e o Estatuto da Igualdade Racial.

Depois de muitos protestos a educação formal foi garantida para os negros e negros,

porém adentramos em outra batalha, essa instituição também poderia se tornar um ambiente hostil e reprodutor do racismo, surgindo assim a necessidade de reformulação do currículo e livros didáticos, de modo que garantisse a representatividade dos povos negros. Assim, criam-se as Leis, nº 12.711/12 que permitissem o acesso de estudantes em universidades públicas e particulares através das cotas raciais, bem como a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira.

A Lei 12.711/12 garante o acesso ao ensino superior para alunos oriundos de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Conforme os Artigos 1º e 3º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

As cotas raciais enquanto política pública tem objetivo, de fazer o Estado participativo do desenvolvimento educacional e social do indivíduo, como bem é citado no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988). A política de cotas sofreu duras críticas por parte das grandes instituições de ensino superior, isso devido ao fato de que a abertura de vagas para negros, índios e alunos de baixa renda desvalorizaria essas instituições. Porém, sabendo que a educação é um produto de ascensão social do indivíduo, cujas classes desfavorecidas têm a chance de mudar suas vidas e sua respectiva realidade social, a política de cotas se configuram como importante instrumento para a ruptura das barreiras educativas e sociais existentes em um país de oportunidades tão assimétricas.

Para Gomes (2009) as políticas afirmativas ainda são vistas com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. A política

de cotas foi uma conquista para população negra, entretanto a permanência ainda é muito complicada, uma vez que um determinado número de pessoas precisa trabalhar e elas não possuem um auxílio necessário para que elas possam se dedicar somente aos estudos. A Lei 10.639/03 trata dos princípios da valorização da cultura negra e da importância destes povos para a formação do Brasil, conforme o artigo 26:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. §1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

A partir da referida gerou-se uma reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), por meio dela os currículos educacionais passaram a agregar o histórico da população negra, o processo de miscigenação, o racismo contemporâneo, bem como a positivação e valorização da História e Cultura, trazendo maior significado para os alunos afrodescendentes a educação que lhes é oferecida.

Compreendemos que o objetivo das políticas públicas educacionais é superar as condições vulneráveis, por meio destas o combate ao racismo pode ser solidificado e tido como exemplo, através de documentos que procuram incluir o combate ao racismo dentro da proposta educacional. Desse modo, para que tais direitos fossem assegurados a população negra foi necessária muita luta visando o reconhecimento e protagonismo na construção de um Brasil, além da busca por respeito enquanto seres humanos iguais. No entanto é evidente que tais políticas ainda ocorrem em caráter reparatório, sendo a sociedade brasileira por séculos manteve os negros em condição exclusão.

Seguindo esse pensamento, faz-se necessário refletir sobre o papel que a escola pode exercer no que tange à luta por uma educação antirracista eficiente, construindo coletivamente uma criticidade que se posicione a favor de uma educação antirracista e que lute contra o silenciamento e apagamento da história do povo negro.

Basílio (2021) sugere pensarmos o seguinte, para que a escola busque a humanização das relações e a construção de uma educação antirracista:



Os profissionais da educação junto com toda comunidade escolar precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, tema que – com frequência– não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógico. Ao enfrentar preconceitos, a escola pode contribuir na construção do processo de identificação e no conhecimento crítico de crianças, jovens e adultos, auxiliando a nunca esquecer a história, a sempre resgatar a história esquecida para que se torne sua mudança possível, mais do que sempre (BASÍLIO, 2021. p. 174).

Nesse sentido é primordial que os (as) educadores (as) sejam aliados na busca por uma educação de antirracista, uma vez que são esses profissionais que estão em sala de aula e que podem contribuir através de práticas pedagógicas que valorize as diversas identidades e assim promover o respeito mútuo entre os alunos, ressignificando o ambiente escolar e consequentemente transformação da sociedade.

### **3 A EMERGÊNCIA ÉTNICA PRETA E POPULAR NA DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO SISTEMA DE PODER**

A educação antirracista como direito da população preta retoma o lugar social da escola como projeto de formação dos setores populares considerando seus contextos e sua realidade social. Consideramos que a prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas em uma instituição educativa e estrutura-se no desenvolvimento das ações rotineiras dos sujeitos, além disso, constitui-se não apenas como o fazer profissional do educador, mas de toda a instituição de ensino, uma vez que esta deve ser de caráter coletivo. Petronília Silva (2013) afirma que os professores devem ser formados para ensinarem pensando em um projeto de sociedade onde toda população brasileira tenha direito de participar dos níveis de decisão do rumo dessa sociedade, isto é, democraticamente organizada em seu bojo social.

A fala do professor também colabora para o fato da escola ser um espaço de manutenção para práticas racistas, permeada de disputas e de contradições, através de práticas pedagógicas enraizadas com caráter normativo colonialista e puramente tecnicista, cujo as características são: o saber eurocêntrico, ações que não contribuem para reflexão da realidade e ausência de criticidade. Outro questionamento levantado foi: **De que forma você enquanto professor formador acredita que a escola pública pode ser descolonizada da educação tradicional e reprodutivista? Os entrevistados A e C responderam que:** *“Abordando o protagonismo da história e cultura dos povos afro-brasileiros de forma efetiva e não folclorizada para os alunos”*. A ressignificação da instituição escolar é fator primordial para o avanço pedagógico que se

conecte com outros direitos sociais, compreendendo o aluno como sujeito coletivo que necessita de outros aspectos sociais para o seu desenvolvimento dentro da sociedade.

Conforme o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Mediante a isso cabe afirmar que a escola não é apenas um espaço para gerenciar conhecimentos, mas como um local mediador de conhecimentos pedagógicos, social e cultural para os indivíduos que compõem esse ambiente, e cabe a esta instituição fazer uma prática educativa que respeite as singularidades de cada sujeito e que fomente essa discussão.

A Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação, e abrange todos os processos formativos, incluindo a família e os aspectos culturais que tange esses sujeitos. porém, anterior a isso, a realidade que se caracterizava no país era de um Estado omissivo, pois não existia uma legislação que assegurasse os direitos sequer sociais dos cidadãos.

**Enquanto o professor B respondeu que:** *“Referenciando efetivamente os conhecimentos de autores (as) brasileiros (as) que contribuem para o fortalecimento da história e cultura dos povos afro-brasileiros através de pensamentos próprios”*. A educação voltada para as relações étnico-raciais envolve reflexões, diálogos, conhecimentos e os estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, assim reconhecendo, a pluralidade de aspectos intrínsecos e necessários para ações pedagógicas humanas que contemple a emancipação dos sujeitos. Enfim, educar para as relações étnico-raciais não se restringe em corrigir os livros didáticos para inclusão história e cultura africana e afro-brasileira, de discussão de mudanças no currículo, de processos ideológicos de politização da figura do professor, mas sobretudo, envolve os aspectos éticos, respeito as múltiplas identidades, diversidades e relações sociais.

A análise das discussões aqui levantadas aponta a ausência da introdução do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, seja usando referenciais nacionais ou usando referências celebres para a temática, ainda não conseguimos estabelecer de forma profunda a temática dentro dos estudos acerca do currículo. Compreendemos que essa ausência evidenciou padrões eurocêntricos dominantes no modo de (não) discutir relações étnico-raciais e nem trabalhar autores brasileiros dentro das academias, e isso é resultado da herança colonial, evidenciada nos currículos educacionais, que tenta silenciar a História e Cultura Afro-brasileira.

Pereira (2019) frisa que “é importante ressaltar que não se pode separar as lutas no

âmbito do currículo escolar das contingências e das lutas sociais” (p.130). Sabe-se que o currículo escolar muitas vezes pode estar a serviço dos poderosos, atuando numa perspectiva que induza para manutenção das desigualdades educacionais. Na visão de Ferreira e Silva (2018, p.101), “a negação e o silenciamento dos saberes das/os estudantes vai se materializando por meio de um currículo colonizado/colonizador que reza que só há uma única cosmovisão válida, a eurocêntrica”.

**O professor D respondeu que:** *“Reconhecendo as diversidades e tornando a sala de aula um espaço inclusivo e rebatendo o racismo e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade”*. Neste sentido, é importante que os professores reconheçam e trabalhem as questões raciais e culturais da representatividade negra ressaltando a importância da diversidade para a comunidade escolar, colaborando para a construção de um diálogo democrático, ouvindo experiências dos discentes e demais profissionais, pois só assim teremos mudanças concretas frente ao combate ao racismo.

Outra fala pertinente a essa foi a do professor E, uma vez, que para descolonizar a escola pública da educação tradicional e reprodutivista, faz-se necessário também romper com o eurocentrismo presente nos discursos proferidos pelos professores, essa é uma das mudanças principais rumo a uma escola democrática.

**A resposta do entrevistado E foi:** *“Abandonando a visão eurocêntrica de mundo presente nos discursos em sala de aula, tornando a escola mais inclusiva e receptiva para os alunos negros.”* É de fundamental importância a abertura de caminhos para a descolonização do conhecimento, traçando estratégias para oxigenação de possibilidades onde a diversidade tenha condições de coexistir e serem tratadas com o devido rigor legislativo. O primeiro passo é o reconhecimento da visão eurocêntrica presente nos livros didáticos, que reproduzem uma cientificidade da visão do colonizador e nega todas as outras ciências. Abandonar essa visão não se trata mudar o foco etnocêntrico da matriz europeia por um africano, mas significa a possibilidade de ampliação dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Segundo Quijano (2005), “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Assim, determinando as relações hierárquicas que atravessaram e atravessam a nossa história.

Assim podemos destacar que a mudança de sistematização e desenho da visão homogênea europeia já estabelecido por séculos na educação, significa construir uma prática

pedagógica que dê maior visibilidade ao negro, facilitando o trabalho da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação do professor e conseqüentemente a vontade política.

Responder tal questionamento nos leva a refletir acerca da luta por uma educação com equidade, e para isso é necessário a superação da ideia de dominação racial, para assim termos trabalhadores comprometidos com a superação do modo atual de produção e reprodução das relações sociais estabelecidas no contexto educacional. Sendo assim, rever o papel da escola enquanto instituição formativa, torna-se um estágio extremamente importante para superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais no Brasil e conseqüentemente o apagamento no processo de construção do país.

#### **4 CONCLUSÃO**

Diante desse contexto histórico pode-se perceber que a escolarização dos povos negros nasceu diante de uma disparidade da qual vem sendo refletida ao longo dos anos. Percebe-se que a educação no Brasil, desde o seu princípio preocupou-se em atender as necessidades dos homens da classe dominante branca, segregando a população negra do acesso e da produção intelectual. Salientamos que pensar educação antirracista não é trabalhar de forma pontual dentro do currículo, é necessário pensar toda a trajetória do povo negro ao longo da construção do Brasil, protagonizando a historicidade das vozes negras, articulando com os diversos atores sociais os processos geradores de debates e reflexões.

A aprovação da Lei 10.639 de 2003 que torna obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira, bem como a Lei 12.711/12 que garante o acesso ao ensino superior para alunos oriundos de baixa renda, negros, pardos e indígenas foram uma das importantes conquistas advindas da luta do movimento negro, se constituindo como um elemento importante em direção a uma educação antirracista no país, embora ainda tenhamos um longo caminho pela frente.

Tais leis têm contribuído para que outras narrativas adentrem as salas de aula e, a partir daí, podermos pensar em práticas pedagógicas de cunho antirracista na prática. Concluímos que conquistas como essas são importantes para aquisição da cidadania, entretanto, não podem ocultar o fato de que muitas barreiras ainda se mantêm na sociedade com o propósito de interferir nas trajetórias dos indivíduos negros para acesso e permanência na educação.

De acordo com os caminhos trilhados ao longo desse estudo os caminhos trilhados

historicamente pelo povo negro no que diz respeito o direito a educação formal no Brasil, a escola constituiu-se como um importante agente, uma vez que, ora impediu ou dificultou o acesso dos negros, de forma que a elite branca utilizou-se dela como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção das estruturas sociais; ora incentivou sua presença na instituição como estratégia para inculcar valores da cultura dominante e, assim, legitimar-se.

É através de ações como essas que poderemos pensar o âmbito escolar como um importante espaço de socialização sadia para os educandos, fazendo com que suas vozes sejam ouvidas, suas características respeitadas e juntos construir uma sociedade justa e igualitária, cujo saber não se limita a um padrão de ciência eurocêntrica, avançando para uma educação mais inclusiva, pois não basta não ser racista, é necessário defender uma educação que seja antirracista.

#### REFERÊNCIAS

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854. **Aprova o**

**Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.**

Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acessado em 10 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Disponível em: Acesso em: 25/11/2018. BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Disponível em: Acesso: 05/11/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: Acesso em: 28/11/2018.

DUSSEL, E. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DOMINGUES, P. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931–1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**.

Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: Acesso: 29/10/2018.

GOMES, N.L. Limites e possibilidades da implementação da lei 10639/03 no contexto as políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das Políticas de Promoção da Igualdade Racial No Brasil: Percursos e Estratégias - 1986 A 2010**. Tese apresentada no Programa de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

## Mesa Coordenada 8

### PENSAMENTO DECOLONIAL NA AGENDA DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

#### EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONSTRUÇÃO PARADIGMÁTICA E INCIDÊNCIA NA AGENDA DE PESQUISA

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo027](https://doi.org/10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo027)

#### RURAL EDUCATION, PARADIGMATIC CONSTRUCTION AND IMPACT ON THE RESEARCH AGENDA

Maria Do Socorro da Silva Arantes<sup>1</sup>  
Lucineide Barros Medeiros<sup>2</sup>

#### RESUMO

A Educação do Campo é um fenômeno recente que integra o contexto da política educacional brasileira trazendo consigo uma problemática que se expressa no desencontro dos paradigmas do capitalismo agrário e da questão agrária. A partir dessa compreensão, tem-se como objetivo destacar as bases paradigmáticas que compõem a sua base fundacional, constituindo-a como direito e, ao mesmo tempo, como integrante de uma agenda contra hegemônica de estudos produzidos no Brasil e na América Latina, tendo em vista principalmente as contribuições da Educação Popular.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Agenda de estudos; Construção paradigmática.

#### ABSTRACT

The Rural Education is a recent phenomenon that is part of the context of Brazilian educational policy, bringing with it a problem that is expressed in the mismatch between the paradigms of agrarian capitalism and the agrarian question. Based on this understanding, the aim is to highlight the paradigmatic bases that make up its foundational basis, establishing it as a right and, at the same time, as part of a counter-

<sup>1</sup> Professora Adjunta Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Curso de Pedagogia (CCE-DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGP-UFPI). Doutora em Educação (UFPI) com Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal. Especialização em Docência do Ensino Superior, graduação em Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração.

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2004) e Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2010); durante um semestre letivo (2009/1) esteve integrada às atividades acadêmicas do Doutorado em Educação da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. É Professora Adjunta, Dedicção Exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

hegemonic agenda of studies produced in Brazil and Latin America, especially in view of the contributions of Popular Education.

**Keywords:** Rural Education; Study agenda; Paradigmatic construction.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este trabalho integra uma pesquisa, em andamento, situada no contexto dos estudos sobre a Educação do Campo. De modo particular tem-se como objetivo destacar os referentes paradigmáticos que compõem a base fundacional da Educação do Campo como direito e, ao mesmo tempo, como integrante de uma agenda contra hegemônica de estudos produzidos no Brasil e na América Latina, tendo em vista principalmente as contribuições da Educação Popular.

Na construção metodológica a partir da abordagem qualitativa (Lakatos e Merconi, 2011; Turato, 2003), realizou-se levantamento bibliográfico em diálogo com Fernandes e Molina (2004), Fernandes (2004), Wood (1998), Arroyo e Augusto (2012), Caldart (2002), dentre outros(as). Realizou-se, ainda, levantamento documental (Gil, 2010), considerando as Resoluções produzidas pela Câmara da Educação do Conselho Nacional de Educação -CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que Institui *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 que são complementares à primeira.*

Compreende-se que os estudos sobre a Educação do Campo exigem considerar a complexidade do processo histórico no qual se justifica e promove a sua formação, bem como as tensões existentes no processo de produção e reprodução de exclusões, que se expressam nos espaços escolas através da baixa qualidade no acesso, na permanência, na estrutura física, e nas condições de trabalho, gerando entraves para o desenvolvimento da proposta político-pedagógica, alinhada com a perspectiva da libertação e da transformação social.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONSTRUÇÕES PARADIGMÁTICAS**

A educação escolar no Brasil é marcada predominantemente pelas ideias que orientam os objetivos e fazeres dos setores dominantes desde o processo colonial até a atualidade, apesar das resistências e insurgências que asseguram mudanças importantes, sempre em processos de disputas, a exemplo das que se encontram na organização dos parâmetros institucionais e técnicos para implementação da política de Educação do Campo.



A professora Edla Soares (2012, p. 10) que, no ano 2002, foi relatora da proposição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo publicadas junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), destaca que se trata de algo que, até então, não havia tido lugar, porque vem das aspirações de movimentos sociais, com protagonismo intensificado nos anos 1990 no Brasil e que “Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva”

Ressalta também que o ensino no período colonial no Brasil integrou um modelo que basicamente atendia aos interesses da Metrópole, perdurando mesmo após a expulsão dos Jesuítas em 1759, marcadamente “alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados” (p.10).

Assim, a perspectiva dos direitos que a proposta da educação para as escolas do campo inscreve na pauta educacional e, por consequência, na pauta dos estudos e investigações acadêmicas se expressa, mesmo que modo inicial, na Constituição Federal de 1988 e de forma mais detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393/96), incorporando as territorialidades que vivem no/do campo, no entanto, para chegar a esse pontotrilhou longa trajetória de intensas negações que asseguraram um condição de desigualdade que desfavorece o campo, favorece a reprodução da lógica urbanocêntrica.

Dada a importância da educação para o processo de (re)produção social, foi matéria pautada em todas as constituições brasileiras, mas é curioso que em um país de origens predominantemente agrárias, com mais de 60% de sua população vivendo no campo até os anos de 1950, a educação para o meio rural sequer tenha sido mencionada nos textos das constituições de 1824 e 1891; Soares (2012) compreende que esse fenômeno demonstra “de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”.

A proposta de Educação do Campo tomada como referência nas Diretrizes Operacionais, uma das primeiras expressões do reconhecimento da educação no meio rural como direito, implica uma construção paradigmática, situada em diálogo direto com as dimensões do social, em sentido amplo, de modo particular, com a dimensão pedagógica, ambas articuladas com a dimensão da produção de conhecimento, considerando principalmente a relações que envolvem sujeitos, espaço, trabalho e produção. Essa construção toma como referência o debate produzido a cerca de dois outros paradigmas, o do capitalismo agrário e a da questão

agrária.

Na dimensão social, a Educação do Campo se desenvolve, como paradigma, em contraposição ao paradigma dominante do capitalismo agrário, voltado ao produtivismo mercantilizado que, para assegurar o próprio desenvolvimento e expansão, necessariamente semovimenta transformando meios de produção e força de trabalho em mercadoria, dinâmica inicialmente imposta ao mundo pela Europa e na sequência também pela Inglaterra que nos séculos XVI a XVIII produziu uma economia agrária, com o uso de técnicas e insumos que foi comunicado como referência mundial, baseada na proletarização da força de trabalho e pavimentando as bases de sustentação ao advento do trabalho assalariado no campo (Wood, 1998).

O paradigma da questão agrária, está situado a partir da crítica e proposta de superação ao modo reprodução e expansão do capitalismo no campo, baseada na expropriação, na exploração degradante do humano, do espaço territorial e na concentração fundiária (Fernandes e Molina, 2004). Fernandes (2004) explica que a contradição e o paradoxo compõem a questão agrária: a contradição integra a estrutura do sistema capitalista e o paradoxo o movimento da questão agrária, pois neste o desenvolvimento é, ao mesmo tempo, destrutivo e recriador de relações sociais. No contexto atual tem-se o exemplo do Agronegócio, com impactos na economia, no modo de distribuição dos recursos e das políticas públicas, na definição de dirigentes público, na reorganização territorial, dos modos de vida e no meio ambiente.

Do ponto de vista pedagógico a Educação do Campo rompe com o modelo da Educação Rural, inscrevendo a educação escolar com a qualidade social demarcada nos marcos legais-normativos e nas lutas sociais por direitos, e o campo como lugar de saberes e de conhecimentos, na contramão dos processos historicamente envolventes das escolas rurais tidas como resíduos, submetidas a um intenso processo de fechamento e de paralisações de atividades, ou funcionando precariamente, do ponto de vista estrutural e nos processos de ensino-aprendizagem.

### **3 REFERENCIAIS TEÓRICO-PRÁTICOS FUNDACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Nas pontuações de Damasceno (1992) a educação do campo tem como objetivo formar sujeitos(as) para garantirem direitos. Vale salientar que se realiza em processos escolares e não escolares, porém quando implica a escola é imprescindível se realize no cotidiano dos

territórios e das comunidades e pessoas implicadas. Freitas (2019) ressalta que a Educação do Campo envolve um conjunto de práticas, princípios e diretrizes formuladas por sujeitos(as) construtores(as) e implementadores(as) de projetos escolares para o campo e a sociedade. Vale salientar que as organizações coletivas de agricultores(as) são as principais artífices dessa proposta, mobilizando e criando o que se tornou um movimento de educação do campo.

Caldart (2009) enfatiza que o surgimento da Educação do Campo fez-se em associação com trabalhadores(as) rurais empobrecidos(as), trabalhadores(as) sem-terra, sem trabalho, prontos(as) para reagir, lutar, organizar-se contra diferentes violências expressas em forma de negações, ampliando os seus horizontes, dos seus territórios e da sociedade.

Ainda, segundo Freitas (2019), no processo de formação da Educação do Campo, realizou-se em atuação diversificada, na qual foi criada um processo coerente de produção de conhecimento acadêmico em todas as partes do país. A pesquisa nas últimas duas décadas vem orientando mudanças efetivas nas práticas escolares, na formação e na prática de professores(as), nas carreiras sociais e profissionais de estudantes e nas comunidades que desenvolvem projetos educacionais relacionados a essa perspectiva.

Caldart (2005) informa sobre os traços identitários da Educação do Campo, destacando a materialidade de origem, tendo como elementos principais o campo e a situação social objetiva de múltiplas dificuldades enfrentadas pelas famílias trabalhadoras, criando instrumentos e estratégias de denúncia e de luta contra essa realidade, reivindicando e formatando na prática cotidiana de movimentações diversas as orientações basilares para uma política pública, incluindo a educação. Neste sentido, o projeto político pedagógico proposto e vivido nas experiências organizativas estabelece relação direta com a teoria pedagógica. Ela afirma que “não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação” (p. 20).

Registra que o diálogo principal é com determinada tradição da pedagogia crítica “vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”, afirma, ainda, que nesse contexto teórico há pelo menos três referências prioritárias: a primeira é a tradição do pensamento pedagógico socialista, a segunda é a Pedagogia do Oprimido e a terceira a Pedagogia do Movimento, que considera experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo (Caldart, 2005, p. 20-21).

No tocante ao referencial da Pedagogia do Oprimido, a autora dá destaque à tradição

pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular em seus diálogos com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura, especialmente pela perspectiva de Paulo Freire (Caldart, 2005, p. 21). Neste sentido, é possível afirmar que a Educação do Campo integra o legado de Paulo Freire, no exercício da pedagogia de base humanista, dialógica e comprometida com a transformação da realidade.

Contudo, o processo de produção das tradições teóricas, epistemológicas e pedagógicas são geralmente construídos em relações de largo alcance histórico, em diálogos com diversos autores e autoras, nem sempre alinhados à centralidade das vertentes em que se desenvolvem. Paulo Freire e a Educação Popular têm presença e influência em diferentes países e especialmente nos da América Latina, sendo reconhecido pela crítica radical às concepções e práticas pedagógicas predominantes na educação tradicional, exercitando, em sua prática, estratégias e técnicas alinhadas aos propósitos de transformação social.

Em suas andarilhagens influenciou diversos autores e autoras, dentre essas Catherine Walsh, uma das integrantes do grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), um coletivo de autores e autoras voltados ao pensamento crítico da América Latina, cuja produção se inscreve no início do século XXI. Na obra “Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”, de acordo com Adams (2015, p. 586) Walsh em diálogo com Paulo Freire “propõe que, para enfrentar a opressão e chegar à humanização, é necessário conhecer a realidade para transformá-la – referindo-se a uma questão epistemológica”

Neste sentido, além das relações diretas da Educação do Campo com Paulo Freire, é possível também identificar aproximações entre a obra de Freiriana e parte da produção do grupo Modernidade/Colonialidade (M/D) que, de acordo com Ballestrin (2013), se consolida em diálogos e tensões com os estudos subalternos, culturais e pós-coloniais; desse modo e considerando o que foi apresentado sobre as bases teóricas de fundação da Educação do Campo, depreende-se que há importantes tensões nessa relação, considerando principalmente o peso das bases marxistas. Além do mais no tempo histórico de produção do Paulo Freire o Grupo ainda não havia atingido o nível de elaboração com que se apresenta atualmente, impossibilitando qualquer tipo de referência direta à construção teórica. Não obstante, Santana, Medeiros e Gonçalves (2020), lembram que a produção de conhecimento mobilizada pela Educação do Campo enfrenta a violência estrutural instalada através do colonialismo e da colonialidade.

#### **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

A partir dos anos 1990 observa-se que a Educação passa também a integrar a agenda de pesquisa no Brasil. Inicialmente esse fenômeno acontece por iniciativa dos movimentos sociais do campo, com o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), o que se pode observar na produção intitulada “O MST e a Pesquisa”, publicada no Caderno 3 do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), disponibilizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC,) bem como nos Cadernos da Coleção “Por uma Educação do Campo.”, que apesar de inscreverem outros temas e campos disciplinares, lidam diretamente com os fundamentos, lutas e práticas que integram a pauta de trabalho e de estudos da Educação do Campo.

Costa (2024), produziu uma Dissertação intitulada “A produção do conhecimento sobre a Política de Educação do Campo: uma análise de teses e dissertações (2010-2020)”, ampliando estudos sobre a temática, a partir do que foi produzido anteriormente por Albuquerque em sua Tese de doutorado intitulada “Crítica à Produção do Conhecimento Sobre a Educação do Campo no Brasil: tese e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI”, em que estudando o período de 1987 a 2009 identificou e analisou 433 teses e dissertações produzidas sobre a educação no meio rural no Brasil no período. A autora menciona também Cherobin (2018), que apurou a produção sobre a Educação do Campo no período de 1996 a 2014.

Observa-se, pelos estudos, que há uma produção destacada sobre a Educação do Campo, principalmente se considerarmos que as primeiras produções em teses e dissertações ocorreram somente a partir dos anos 1990. Costa (2024) encontrou em suas buscas finalizadas no mês de outubro de 2022, junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 327 trabalhos sobre Educação do Campo, sendo 230 dissertações e 142 teses.

A autora analisou mais detidamente as construções epistemológicas de 30 trabalhos selecionados em sua estratégia metodológica, considerando de modo particular os que tratam sobre a política de Educação do Campo e concluiu que os trabalhos, de modo geral, adotam perspectivas críticas, consideram os processos históricos, desafios da construção democrática na produção da política, o protagonismo dos movimentos sociais do campo e a questão agrária. Destacou também que apesar das disputas que envolvem a construção prática e paradigmática da Educação do Campo, a totalidade dos trabalhos analisados reconhecem e, em alguma medida, se situam nas construções originárias da Educação do Campo.

## 5 CONCLUSÃO

Analisando o movimento histórico de formação e desenvolvimento da Educação do Campo, como política pública e direito dos povos do campo, a partir dos marcos de suas bases funcionais, verifica-se que além da incidência no acesso e na permanência, enquanto garantias formalmente reconhecidas, registradas e exigidas em marcos legais e normativos, a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica em Escolas do Campo, também há uma produção de conhecimento acadêmico destacada, tanto do ponto de vista quantitativo, como no tocante às bases epistemológicas que, dentre outras características, articula autores, construções pedagógicas e grupos de produção contra hegemônica, como Paulo Freire, Educação Popular e autores(as) de elevada expressões no campo de estudos sobre a relação entre a modernidade e colonialidade, como é o caso de Catherine Walsh.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Resenha. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p.585-590, jul./dez. 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p.89-117, 2013
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Por uma Educação do Campo, Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação por uma Educação do Campo, Brasília, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- CHEROBIN, Fabiana Fátima. Análise da produção acadêmica sobre Política de Educação do Campo. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 313-330, 2018.
- COSTA. Maria Clara de Sousa. **A produção do conhecimento sobre a política de Educação do Campo: Uma análise de teses e dissertações (2010-2020)**. Dissertação. Programa Interdisciplina em Sociedade e Cultura, Universidade Estadual do Piauí. Teresina(PI). 2024 (196p).
- DAMASCENO, M.N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. **Sociedade Civil e Educação**, Campinas, 1992. (Coletânea C.B.E.)
- FERNANDES, B. M. **Territórios da Questão Agrária: Campesinato, reforma agrária e agronegócio in: Reforma Agrária** – Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária –

ABRA. Volume 34 – no 2, jul/dez. São Paulo, 2007.

FERNANDES. B. M. Questão agrária: **conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004.

Disponível em:

[https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/564/1/Quest%c3%a3o%20agr%c3%a1ria\\_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf](https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/564/1/Quest%c3%a3o%20agr%c3%a1ria_conflitualidade%20e%20desenvolvimento%20territorial.pdf). Acesso em 15 mai.

2024.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C.. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a 9 construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista sobre o encarceramento das escolas públicas. **Boletim educação no/do campo**. GEPEC, Salvador, Bahia, dez. 2019. Ano 4, n. 7. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/boletim-gepec-vii.pdf>. Acesso em: 12 de mar 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTANA, Jullyane Frazão; MEDEIROS, Lucineide Barros; GONÇALVES, Marli Clementino. Direito a educação do campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA. Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 29, 2020.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

TURATO, Egberto. Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 1. ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens agrárias do capitalismo**. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo66Artigo%202.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo66Artigo%202.pdf). Acesso em 15 mai. 2024.

## Mesa Coordenada 8

### PENSAMENTO DECOLONIAL NA AGENDA DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

#### EDUCAÇÃO POPULAR COMO EPISTEMOLOGIA AO PENSAMENTO DECOLONIAL NA AGENDA DE PESQUISAS

[10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo028](https://10.51205/sinespp.2024.mesa.artigo028)

#### POPULAR EDUCATION AS EPISTEMOLOGY FOR DECOLONIAL THOUGHT ON THE RESEARCH AGENDA

Maria Do Socorro da Silva Arantes<sup>1</sup>  
Lucineide Barros Medeiros<sup>2</sup>

#### RESUMO

A agenda dos oprimidos e suas epistemologias inauguram, nas ciências sociais e humanas, pesquisas que problematizam a hegemonia da ciência eurocêntrica como padrão de produção de conhecimento e de poder global. Este estudo analisa os fundamentos teórico-práticos que se articulam entre a Educação Popular e o pensamento decolonial como matriz epistêmica de questionamento e práxis contraposta às dinâmicas de opressão, dominação, exploração e desigualdades sociais, como possibilidade de composição de agenda de pesquisas que considerem essas convergências. Apresenta levantamento documental junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando a produção de trabalhos que articulam as temáticas da Educação Popular e pensamento decolonial, na perspectiva de identificar possíveis contribuições à agenda de investigação sobre o pensamento crítico diante da colonialidade do poder.

**Palavras-chave:** Educação Popular; pensamento decolonial; agenda de pesquisas; Ciências Sociais. pensamento crítico.

<sup>1</sup> Professora Adjunta Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Curso de Pedagogia (CCE-DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP-UFPI). Doutora em Educação (UFPI) com Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal. Especialização em Docência do Ensino Superior, graduação em Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração.

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2004) e Doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2010); durante um semestre letivo (2009/1) esteve integrada às atividades acadêmicas do Doutorado em Educação da Universidad Pedagógica Nacional da Colômbia. É Professora Adjunta, Dedicção Exclusiva, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI.



**ABSTRACT**

The agenda of the oppressed and their epistemologies inaugurate research in the social and human sciences that problematizes the hegemony of Eurocentric science as a standard for the production of knowledge and global power. In this study, we analyze which theoretical-practical foundations are articulated between Popular Education and decolonial thinking as an epistemic matrix of questioning and praxis opposed to the dynamics of oppression, domination, exploitation and social inequalities, as a possibility of composing a research agenda that considers these convergences. A documentary survey was carried out at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), considering the production of works that articulate the themes of Popular Education and decolonial thought, with a view to identifying possible contributions to the research agenda on critical thinking in the face of coloniality of power.

**Keywords:** Popular Education; Decolonial Thought, Research Agenda, Social Sciences.

**1 INTRODUÇÃO**

A ideia do poder global baseado no pensamento hegemônico de produção de conhecimento, denominado de ciência de base eurocêntrica, é o principal questionamento do pensamento decolonial em estudos e pesquisas nas ciências sociais e humanas, nas duas últimas décadas. Os intelectuais decoloniais procuram decodificar a colonialidade do saber como movimento de constituição de poder, que se estabeleceu primeiro com a invasão política e administrativa dos territórios coloniais na América Latina e na África; depois, com a ideia de superioridade, fundada na mentalidade de raça, como estratégia de dominação e subalternização dos sujeitos colonizados, sendo a colonialidade um movimento mais intenso do que o próprio colonialismo.

Essa classificação também determinou geograficamente o lugar preferencial de abrigo da superioridade – a Europa e o norte global – a partir de onde o conhecimento irradia-se pelo mundo. A invenção dessas categorias faz parte da história de poder branco e é amplamente justificada por um tipo de ciência, de modo que “[...] essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (depreensão ‘científica’ e ‘objetiva’)” (Quijano, 1992, p. 437). Contrário a esse pensamento, o grupo Modernidade e Colonialidade (M/C), construído no final dos anos 1990, formado por intelectuais latino-americanos vinculados a diversas universidades (Ballestrin, 2013), produziram uma proposta epistemológica orientadora da

realização do giro decolonial. Essa concepção implica a formulação de ciência emergente, fundamentada desde os territórios colonizados, cujas experiências apresentam fecundas epistemologias, teorias, métodos e práticas de conhecimentos centrados na transformação da realidade local e global.

As alternativas, na América Latina, como agenda ao pensamento decolonial, estão enraizadas na participação direta dos oprimidos em processos de luta pela libertação e de desopressão das ideias do colonialismo e de ruptura com a colonialidade do poder. A Educação Popular, como prática educativa, vai se formulando no cotidiano dos oprimidos enquanto lutam por direitos na sociedade. As lutas dos oprimidos na sociedade, como fenômeno social prático-teórico, compõem, direta e indiretamente, a agenda de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, demarcando a produção em diversos programas de pós-graduação.

Streck e Adams (2012) destacam o compromisso da Educação Popular, a partir de seus objetivos, métodos, conteúdos, contextos e sujeitos, no acompanhamento sócio-histórico, protagonizado pelas forças contra-hegemônicas, que, com essa força ético-política, passou a ser considerada como temática de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas como uma matriz necessária ao pensamento decolonial.

A partir desse contexto, o objetivo deste estudo é de analisar a contribuição de pesquisas em Educação Popular, nas áreas das ciências sociais e humanas, para a produção do conhecimento e de práticas libertadoras, na interface com o pensamento decolonial como paradigma emergente de ciência. A questão de partida é: como a Educação Popular incide na produção do pensamento decolonial, considerando os fundamentos teóricos e as práticas libertadoras, desde os territórios e os sujeitos colonizados, orientados pela invenção própria da ciência do colonizado?

A metodologia da investigação orientou-se pela abordagem qualitativa, referenciada na pesquisa documental, baseada em dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), uma rede gerenciadora de trabalhos acadêmicos que, desde o ano de 2002, reúne trabalhos produzidos em programas de pós-graduação do país. A pesquisa considerou dois descritores: “Educação Popular e pensamento decolonial”, e “Educação Popular e pensamento descolonial”.

Desse modo, o artigo está organizado em três partes, além da introdução e da

conclusão. A próxima seção aborda os fundamentos da Educação Popular (Freire, 2000), da Decolonialidade (Quijano, 1992) e das Ciências Sociais (Castro Gomez, 2005) como bases teóricas de organização do pensamento. Na sequência, a segunda seção apresenta as pesquisas em Educação Popular e sua interface com a decolonialidade, como pensamento contra hegemônico. Na terceira seção, os fundamentos da Educação Popular para a agenda de pesquisas do pensamento decolonial nas ciências sociais e humanas, dando ênfase aos processos metodológicos e epistemológicos na construção de ciência própria ou ciência popular, como propõe Fals Borda (1985), situando estrategicamente a agenda do pensamento decolonial.

## 2 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR NA AGENDA DE PESQUISAS

De imediato, procuramos estabelecer as diferenças entre os termos descolonial e decolonial, Catherine Walsh (2013, p. 24-25) explica que utiliza o “s” para demarcar a diferença em relação ao “des” em castelhano, que pode dar a entender que significa somente “[...] desarmar, des-hacer o revertir de lo colonial [...]”, e que “[...] este juego lingüístico intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir”<sup>3</sup>. Igualmente, Quijano (2005) denomina de reconstrução epistemológica a descolonização intelectual e acadêmica como um movimento que procura estabelecer nova comunicação, a partir de outro pensamento, desde as vítimas, os territórios coloniais e seus modos de produção do conhecimento.

Neste sentido, os dois termos estão presentes nesta discussão, considerando como seus sentidos, posturas e posicionamentos que envolvem pensamentos e práticas insurgentes à construção colonial nas relações que estabelecem com a Educação Popular, como campo profícuo da pesquisa. Com relação ao método de análise, consideramos a perspectiva crítico-dialética como campo originário das concepções de Educação Popular e dos modos de produção científica do pensamento decolonial.

Inspiradas nas experiências realizadas em estudos doutorais de pesquisas intituladas:

---

<sup>3</sup> “[...] dismantlar, desfazer ou reverte o colonial [...], e que “[...] este jogo linguístico tenta mostrar que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervirm, emergir, criar e incidir.”

“Educação popular, epistemologia transgressora e ciência descolonial: reinventar o conhecimento e a universidade”, e no exercício da profissão docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), as pesquisadoras vêm desenvolvendo estudos em interfaces ao pensamento decolonial, procurando aproximações com os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Popular na graduação e na pós-graduação; no ensino, ministrando disciplinas como paradigmas decoloniais em educação e políticas públicas; na extensão, desenvolvendo projetos empenhados em discutir sobre o Paradigma de Ciências, Decolonialidade e Educação na América Latina, com análises sobre possíveis contribuições ao pensamento decolonial a partir da Educação Popular.

Desde a perspectiva das vítimas, nos territórios coloniais, a colonialidade como padrão global de poder se constituiu como estratégia de dominação do ser e do saber, perpetuando, no passado e no tempo atual, as relações de exploração e dominação. Baseada na mentalidade ocidental, a colonialidade do poder produziu um pensamento fundamentado na classificação social de povos em categorias: pretos, indígenas e mestiços, situando-os como seres inferiores; e os europeus, autodenominados como seres superiores.

A colonialidade do saber, do ser e do poder como marcas das sociedades colonizadas e subalternizadas são cientificamente categorizadas de *diferença colonial*, em que: “A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. [...] A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o ‘ocidentalismo’” (Mignolo, 2003, p. 10), justificadas em bases que “Revelam a silenciosa cumplicidade entre a estrutura do saber, a cultura do conhecimento acadêmico e as três línguas principais do sistema mundial moderno” (Mignolo, 2003, p. 374). Essa tríade tornou-se fundamental para manter a dessemelhança entre os colonizadores e os colonizados, visando a perpetuação das relações de poder.

Essa narrativa eurocêntrica é amplamente legitimada pela hegemonia do pensamento nas ciências sociais, conforme Castro-Gómez (2005, p. 90) analisa:

A persistente negação deste vínculo entre modernidade e colonialismo por parte das ciências sociais tem sido, na realidade, um dos sinais mais claros de sua limitação conceitual. Impregnadas desde suas origens por um imaginário eurocêntrico, as ciências sociais projetaram a idéia de uma Europa *ascética e autogerada*, formada historicamente sem contato algum com outras culturas [...] Este é o imaginário colonial que tem sido reproduzido tradicionalmente pelas ciências sociais e pela filosofia em ambos os lados do Atlântico.

A decolonialidade como pensamento emergente em interface com a prática educativa da Educação Popular é uma invenção da imaginação dos povos colonizados que foram silenciados, cujas memórias e saberes foram inferiorizados e suprimidos do cânone das ciências sociais newtoniano-cartesiano, expresso pela ideia de superioridade eurocêntrica da colonialidade do poder. Essa construção em processos de resistências, visando a transformação, passou a compor a agenda dos oprimidos do sul latino-americano, acionando diferentes estratégias, dentre essas, a Educação Popular em contraposição ao projeto colonialidade/modernidade no contexto das ciências sociais e humanas.

Interpelados sobre um projeto de ciência que coloque em curso a decolonialidade intelectual das ciências sociais, e reconhecendo os avanços das áreas das humanidades e dos estudos culturais, os povos colonizados questionam o positivismo lógico newtoniano-cartesiano e a cumplicidade entre as línguas hegemônicas (inglês, francês e alemão) na produção acadêmica, levantam a necessidade de superação do paradigma das ciências da natureza, entre outros.

No passo dessa necessária invenção, estão discutindo, no âmbito das ciências e em experiências educativas concretas, a criação de agenda nas ciências sociais, desde as epistemologias e dos sujeitos colonizados, como campo de tensionamento da base eurocêntrica de ciência como conhecimento único e válido. Dentre as lacunas abertas no campo das ciências, estão as ciências das humanidades e os estudos culturais, que emergem em razão da crise interna dentro do próprio sistema colonial/moderno.

Assim, a afirmação de Mignolo (2003, p. 374), de que “[...] o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema”. É pela desanexação da ciência eurocêntrica que situamos a relação entre a Educação Popular e o pensamento decolonial, reconhecendo a existência de um mundo colonial que produz cultura baseada em diversidades étnicas, cuja inteligibilidade é verificada a partir da perspectiva dos próprios sujeitos colonizados em seus processos de construção da libertação. É desse lugar que nos contrapomos ao conhecimento único e válido, que, de dentro do sistema de poder, tem construído leituras e imagens distorcidas da realidade como forma de ocultamento e invisibilidade de outros lugares do conhecimento. Assim, “Quando escreviam a história ameríndia escreviam sobre um passado a que não pertenciam e escreviam também num lugar para o qual sua própria história local era uma história remota contada em

outro lugar, do outro lado do Atlântico” (Mignolo, 2003, p. 444). O velho continente, com suas categorias e conceitos, sempre apontado como o outro, em uma definição cuja régua epistêmica, é centrado na ontologia ocidental predominante. A diferença colonial como sistema epistêmico racial, que classifica e inferioriza os sujeitos colonizados, funda-se nos marcos civilizatórios da Europa e do norte global.

Como assevera Fanon (1961, p. 26): “[...] o colono e o colonizado são velhos conhecidos [...]”, mas a razão dos colonizados se movimenta em torno de pensamento próprio, com entendimento de dentro do sistema moderno/colonial, visando sua superação como padrão de poder dominante. É a razão eurocêntrica que “*fêz e continua a fazer o colonizado*” (Fanon, 1961, p. 27), contudo o encontro entre o colonizado e o colonizador é um fato inadiável. Nesse aspecto, a decolonialidade é mais que um pensamento científico que confronta o sistema colonial, é um movimento político e intelectual dos sujeitos colonizados, em que “A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas”, que a colonialidade do poder visa ocultar.

Por um lado, tem-se a agenda de dominação dos territórios, cujas classificação e reclassificação social de negros, indígenas, mestiços, árabes continuam impregnadas de discursos civilizatórios. Por outro lado, organismos internacionais de direitos humanos que se colocam, em muitas questões, a serviço da ordem global hegemônica de poder, de modo que “[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade.” (Mignolo, 2003, p. 41). Nessa direção, há a necessidade da decolonialidade do paradigma de colonialidade do poder pela perspectiva da Educação Popular.

A história da Educação Popular, no nordeste brasileiro, está intrinsecamente relacionada à luta dos movimentos sociais populares por direitos de cidadania e humanos, organizada pelas classes populares. A Educação Popular, como matriz do pensamento popular, em seus princípios fundacionais, considera a **realidade social dos setores populares** seu ponto de partida para a produção do conhecimento libertador; e a transformação da realidade de exclusão, desigualdade e opressão, seu ponto de chegada, no confronto com os sistemas políticos e culturais dominantes. Essa dimensão da luta política pela prática educativa e pedagógica de formação dos setores populares se articula às ideias impressas no pensamento decolonial, que preconiza a liberdade para produzir, criticar e mudar, intercambiar cultura e sociedade.

### 3 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO DECOLONIAL

A intercientificidade entre o pensamento decolonial e o pensamento popular é o que procuramos encontrar em iniciativas de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas. Que bases teórico-metodológicas sustentam a produção de novas epistemologias baseadas em saberes e práticas educativas de libertação das vítimas da colonialidade? Procuramos evidências na superação da colonização intelectual, a partir dos fundamentos para o pensamento crítico nas ciências sociais e em teses e dissertações. Nas pesquisas, utilizamos os descritores “Educação Popular e pensamento decolonial”, foram identificados 31 trabalhos; em seguida, buscamos por “Educação Popular e pensamento e descolonial”, e 12 trabalhos foram identificados.

É a partir dessa perspectiva e das considerações apresentadas anteriormente sobre as expressões descolonialidade e decolonialidade, em Walsh (2013) e Quijano (2005), que levantamos uma agenda de pesquisas para o pensamento decolonial nas ciências sociais e humanas. Durante a realização da pesquisa, observamos que, no sistema de busca por títulos, são listados todos os trabalhos cujos títulos contêm pelo menos uma das palavras do descritor, e que, desse modo, a identificação dos trabalhos exigiu leitura de cada título da lista, observando a pertinência entre os componentes centrais de cada trabalho e os objetivos de busca. Foram analisados os trabalhos em cujos títulos ou assuntos estão grafadas as palavras “Educação Popular” associadas aos termos “decolonial” ou “descolonial”.

Observou-se que, dentre os trabalhos identificados na busca baseada no primeiro descritor, somente um trabalho está diretamente alinhado à articulação das duas temáticas, como título: **“Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda”**, de João Colares da Mota Neto (2015). Trata-se de uma tese, produzida nos marcos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), defendida no ano de 2015, que discute a formulação da pedagogia da decolonialidade como expressão da Educação Popular latino-americana, sob a orientação da professora Sônia Maria da Silva Araújo, que será aqui identificada como T1.

Na segunda busca, baseada no segundo descritor, identificamos o trabalho intitulado **“Insurgência do poder normativo popular: da pluralidade à unidade política do povo em um projeto descolonial”**, de Liliam Lutsuko Huzioka, uma dissertação, defendida no ano de 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, que

discute a insurgência do poder popular, político e normativo, pensada como necessidade de um projeto de libertação a partir de e pelo povo, sob a orientação do professor Antônio Carlos Wolkmer, que será identificado nesta pesquisa como T2.

Na mesma busca, localizamos a Dissertação “**A experiência do cursinho popular Mirna Elisa Bonazzi, da rede emancipa: reflexões em torno da Educação Popular como pedagogia decolonial**”, defendida no ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), de Julián David Cuaspa Ropaín, que enfatiza o projeto Rede Emancipa como espaço fundamental para pensar a luta e a disputa política por meio da educação, sob a orientação da professora Vivian Grace Fernández Dávila Urquidi, identificado nesta discussão como T3.

De imediato, identificamos, nos trabalhos T1, T2 e T3, quatro categorias, articuladas entre si, que aparecem com maior ênfase: pensamento latino-americano; pedagogia decolonial; projeto de educação; e setores populares. A grande área do conhecimento é a educação, sob a mediação do direito e a emergência das políticas públicas, sendo a Educação Popular o território educativo na formação e conscientização política das classes populares. A América Latina, como campo das pesquisas, representa o lócus que envolve muitas “[...] experiências educativas comprometidas com o seu próprio tempo histórico e com processos educativos emancipatórios [...] marcadas por rupturas com as pedagogias tradicionais no contexto de globalização capitalista” (Streck; Moretti, 2013, p. 39), conseqüentemente, com a colonialidade e a modernidade como padrão de poder.

Ao considerarmos essa análise inicial de identificação dos trabalhos, passamos à avaliação dos resumos, e, em alguns casos, também com consulta ao texto completo, considerando quatro elementos referenciais: **problema** que orientou a realização do trabalho; **metodologia** adotada; **base teórica** de referência; e **resultados** alcançados.

Com relação ao **problema que orientou as pesquisas**, verificamos: no T1, o problema adotado foi “**que concepção decolonial se apresenta no pensamento social e pedagógico de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, e quais as contribuições destes autores para a constituição de uma pedagogia da decolonialidade como expressão da Educação Popular latino-americana?**”; no T2 não há explicitação textualmente formulada de um problema, diante disso, recorreu-se ao objetivo geral, que, comumente, expressa ações realizadas no trabalho com o intuito de responder a um problema, e o objetivo apresentado é o de “**pesquisar acerca da factibilidade crítica da insurgência do poder político-jurídico popular**”; no T3, igualmente,



não há problema explícito, mas está escrito que o objetivo do trabalho é “**relacionar os processos de Educação Popular com os projetos descoloniais**”.

Com relação aos problemas e objetivos das pesquisas, registramos de imediato a construção da pedagogia de libertação como proposta de questionamento ao paradigma tradicional de educação e de conhecimento científico hegemônico, que não apenas tem inferiorizado os saberes dos povos colonizados, como também ocultou seus contextos de opressão e subalternização. É esse o questionamento dos intelectuais latino-americanos. Situados nos contextos sociais e culturais das classes populares, Paulo Freire e Fals Borda fazem da ciência e do conhecimento acadêmico um território decolonial no trabalho com os camponeses na América Latina,

En ese sentido, a lo largo de treinta años se da la edificación de un pensamiento propio que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades<sup>4</sup> (Mejía, 2014, p. 6).

As pesquisas apontam a centralidade da Educação Popular como lugar educativo para decolonialidade da matriz eurocêntrica e sua desvinculação da razão ocidental. A marca do pensamento popular como um conjunto de práticas decoloniais aponta para a construção de pedagogia decolonial em consonância com um projeto de educação desde a perspectiva das classes populares.

Na **base metodológica** das pesquisas, o T1, segundo o autor, utiliza fontes primárias de investigação, através de obras de Paulo Freire e Fals Borda, ambos os pensadores que concentram seus trabalhos de **pesquisa-ação intervenção** junto aos contextos dos camponeses no Brasil e na Colômbia, ocupando-se na realização de atividades educativas e de formação política e social com as classes populares e trabalhadoras no meio rural – suas obras são “[...] escritas em distintos e significativos momentos de suas produções intelectuais. Nos dois autores, a concepção decolonial é buscada a partir de quatro aspectos: biográfico, epistemológico, metodológico e ético-político” (Mota Neto, 2015, p. 9). Constatamos que o problema que orientou a pesquisa contém em si uma assertiva: Freire e Borda são dois autores

---

<sup>4</sup> “Nesse sentido, ao longo de trinta anos, houve a construção de um pensamento próprio que procura diferenciar-se das formas eurocêntricas e das visões de uma leitura da América de fora, que não se lê internamente, gerando linhas de ações que constituem com a educação popular os germes de um pensamento próprio que organiza e dá sentido a essas realidades.”

do campo da Educação Popular em cujas obras há concepção decolonial contida em seus pensamentos sociais e pedagógicos (Ropaín, 2019, p. 8).

No T2, a autora explica que se utiliza da metodologia da **pesquisa teórico-reflexiva**, tendo como “[...] conceito-guia [para] colocar o conhecimento a serviço dos interesses populares”. Trata-se de uma **pesquisa bibliográfica**, porém, segundo ela, a motivação para fazê-la vem do trabalho realizado junto a coletivos populares (Huzioka, 2011, p. 20).

A metodologia adotada por T3 se utiliza da **pesquisa de campo, de caráter etnográfico, fundamentada na Investigação-Ação Participativa**, produzindo uma análise enquadrada, mas não limitada ao “[...] que é denominado perspectiva ou pensamento descolonial [...]”, com a finalidade de abordar a pedagogia descolonial nos processos de Educação Popular, que permanecem no percurso da proposta de Paulo Freire. A análise recai sobre a experiência do cursinho popular localizado em Taboão da Serra, realizado por uma organização de caráter nacional, a Rede Emancipa, articulada com organizações de base atuando na formação de lideranças e com debates sobre as opressões e seus sistemas de padrão de poder global.

A inovação científica no campo das metodologias participativas, com ênfase nas pesquisas qualitativas, expressa as tentativas de rompimento com a objetividade e a neutralidade da ciência eurocêntrica e com a superação da distinção sujeito-objeto do conhecimento do paradigma de ciência. Como disse Fals Borda (1981), a ciência não pode ser resultado de uma ficção e de uma imaginação “suprema”, que, suspensa no ar, determina as condições de vida e de morte do humano e da natureza.

A visibilidade dos processos de insurgência do poder popular, no campo das ciências sociais e das humanidades, inaugura outras metodologias, desde o pensamento popular, em busca de métodos próprios, pois “[...] a interpretação de nossa realidade com esquemas alheios só contribui para fazer-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (Márquez, 2014, p. 2).

Nesse aspecto, a interface entre a Educação Popular e o pensamento decolonial cria possibilidades metodológicas como estratégias de contraposição à ciência hegemônica, pois “[...] os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido.” (Freire, 1981, p. 3). Por isso, é tão importante pensar metodologias cujas curiosidades epistemológicas do sujeito pensante seja seu processo libertador do projeto de modernidade.

Na **base teórica de referência** do T1, estão autores como Freire, Borda, Escobar, Moretti e Adams, Carrillo, Apple, Said, Mignolo. Em T2 e T3, não há afirmação explícita sobre quais são os principais autores. Porém, pela recorrência das citações, em T2, identificamos autores como Dussel, Ludwig, Wolkmer, Castro, Quijano, Freire, Souza Júnior, Flores, Ribeiro, Santos. Já em T3, Quijano, Dussel, Castro-Gomez, Wallerstein, Walsh, Freire, Cabral, Pericás, Hooks. Observamos que Freire e os autores do campo denominado Modernidade e Colonialidade atravessam as discussões nos três trabalhos, evidenciando sintonia teórica, muito embora, em razão do campo em que os trabalhos mais diretamente se situam, seja aberto espaço para diálogos com determinadas autores não diretamente relacionados à Educação Popular ou ao pensamento decolonial/descolonial, a exemplo dos que se situam no campo do direito, isto também acontece em relação à postura epistemológica mais explicitamente adotada.

#### 4 CONCLUSÃO

O estudo aponta que apesar das indicações de convergências já mencionadas, essas não são suficientes, mesmo que compreendamos que podem ir além das identificadas neste trabalho, limitado à análise de dados obtidos a partir da leitura de títulos de teses e dissertações. Não obstante, para a consolidação de agenda de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, em que se articulem as construções da Educação Popular e do pensamento decolonial, sem negligenciar os estatutos próprios de cada uma, cabe, também, compreendermos quais são as questões orientadoras do cumprimento dessa agenda? Quais são as principais convergências no campo da Educação Popular e do pensamento decolonial? Além disso, quais questões são percebidas pelos membros da comunidade de pesquisadores como merecedoras de atenção?

Junto a essas questões, é necessário ponderarmos sobre o lugar da agenda nos fluxos dos programas de pós-graduação, considerando suas linhas de investigação, seus quadros de pesquisadores, a política de financiamento, com suas instâncias de poder decisório, que, de modo geral, ainda é fortemente vinculada aos interesses da agenda colonialista, orientada por princípios e procedimentos investigativos distanciados da realidade dos setores populares, das perspectivas participativas, de projeto de justiça social, pois alinhado às pedagogias hegemônicas, colonizadoras, exploradoras, racistas e patriarcais. Requer agenda

alinhada, do ponto de vista epistêmico e político, à superação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Assim, os fundamentos epistemológicos da Educação Popular, no cerne do pensamento decolonial, considera como princípios de partida a realidade social das classes populares como campo de tensionamento dos processos de opressão, exclusão e subalternização, e, como consequentes práticas educativas, implicam a construção de alternativas de libertação; a pedagogia participante – é fundamental a participação ativa dos sujeitos sociais na constituição da decolonialidade do saber como marca do poder insurgente, baseado no pensamento crítico como força na transformação da realidade social.

Portanto, não há libertação sem participação direta dos sujeitos subalternizados. A construção de projeto de sociedade de justiça social, que passa pelos direitos dos oprimidos em dizer sua palavra, de expressar sua semântica como movimento decolonial do projeto colonial que extrai a essência dos colonizados. Superar a colonialidade do poder passa pela decolonialidade intelectual sustentada em projeto de sociedade, desde o pensamento dos sujeitos colonizados, como um direito de ter vida própria a partir de outro projeto de ciência que não seja a ciência do colonizador. É esse o fundamento central da convergência entre o pensamento decolonial e a Educação Popular.

## REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013.
- BORDA, Orlando Fals. La ciencia y el Pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. In: La sociología em Colombia: balance y perspectivas. Asociación Colombiana de Sociología. **Congreso Nacional de Sociología**, 3, Bogotá, 1981.
- BORDA, Orlando Fals. Antología de Fals Borda. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLASCO; **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá: Tercer Mundo, 1979. p. 11-57. (2. edición, 1983; 3. edición, 1986). Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100617103320/fborda.pdf> . Acesso em: 15 out. 2023.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. p. 169-186, set. 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf).

Acesso em: 20 out. 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.  
 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. **A insurgência do poder normativo popular**. 2011. 201 f.  
 Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em  
 Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização  
 Brasileira, 1983.

MÁRQUEZ, Gabriel. A solidão da América Latina. **Revista do IMEAUNILA**, v. 2, n. 1, p. 12-  
 14, 2014. Disponível em: <<https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>>. Acesso  
 em: 23.out. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes  
 subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-  
 Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em  
 Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América  
 Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em  
 Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago;  
 GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica  
 más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central,  
 Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER,  
 Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas  
 latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.  
 Setembro 2005. p. 227-278.

STRECK, Danilo Romeu. MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência:  
 contribuições para a pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**. n. 24,  
 p.35-52, 2013.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir,  
 (re)existir y (re)vivir. (Tomo I). Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.