



## **Ressonâncias Coloniais, Estudos De(s)coloniais e Educação do Campo: apontamentos para uma agência investigativa numa Escola Família Agrícola, em Angical-Ba**

Cátia Passos<sup>1</sup>

Terezinha Oliveira Santos<sup>2</sup>

---

**RESUMO** Apesar de o colonialismo ser uma forma de governo superada, suas ressonâncias permanecem, excluindo povos e perpetuando o trajeto das relações de poder, da dominação política e econômica. Em contrapartida, os estudos da pós-modernidade surgem em meio a essas turbulências e assinalam uma recontextualização social marcada pelas insurgências de corpos históricos marginalizados no enfrentamento das exclusões que têm no racismo sua base estrutural. Diante desse cenário, a partir de uma abordagem teórico-bibliográfica, ancorada nos Estudos Decoloniais, este artigo busca refletir sobre aquelas tensões que, constantemente, são reatualizados em práticas cotidianas. Essas práticas também estão nas salas de aula, nas suas interseccionalidades de raça, linguagem, etnia, gênero, territorialidade etc. Dessa forma, o presente estudo traz em suas linhas últimas o diálogo desses debates teóricos com a Educação do Campo, especificada na Escola Família Agrícola de Angical-Ba e os desafios da formação docente constituem-se apontamentos investigativos de uma pesquisa, em curso, alocada no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual do Oeste da Bahia (PPGCHS/UFOB); Líder do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis (CEHU/UFOB).

**Palavras-chave:** colonialidade, alteridade, formação de professores, Educação do Campo.

**ABSTRACT:** Although colonialism is an outdated form of government, its resonances remain, excluding peoples and perpetuating the path of power relations, political and economic domination. On the other hand, studies of postmodernity appear in the midst of these turbulences and signal a social recontextualization marked by insurgencies of marginalized historical bodies in confronting the exclusions that have their structural basis in racism. In view of this scenario, based on a theoretical/bibliographic approach, anchored in Decolonial Studies, this article seeks to reflect on those tensions that are constantly being updated in daily practices. These practices are also in the classrooms, in their intersectionality of race, language, ethnicity, gender, territoriality, etc. Thus, the present study brings in its last lines, the dialogue of these theoretical debates with the Education of the Field, specified in the Escola Família Agrícola of Angical-Ba and the challenges of the teacher formation constitute investigative notes of an ongoing research, allocated in the Academic Master of the Graduate Program in Human and Social Sciences, in the Universidade Federal do Oeste da Bahia.

**Keywords:** Coloniality, Alterity, Teacher training, Rural education.

**RESUMEN:** Aunque el colonialismo es una forma de gobierno anticuada, sus resonancias permanecen, excluyendo a los pueblos y perpetuando el camino de las relaciones de poder, la dominación política y económica. Por otro lado, los estudios de la posmodernidad aparecen en medio de estas turbulencias y señalan una recontextualización social marcada por insurgencias de cuerpos históricos marginados al enfrentar las exclusiones que tienen su base estructural en el racismo. Ante este escenario, con base en un enfoque teórico / bibliográfico, anclado en los Estudios Decoloniales, este artículo busca reflexionar sobre aquellas tensiones que se actualizan constantemente en las prácticas diarias. Estas prácticas también se encuentran en las aulas, en su interseccionalidad de raza, lengua, etnia, género, territorialidad, etc. Así, el presente estudio trae en sus últimas líneas, el diálogo de estos debates teóricos con la Educación del Campo, concretados en la Escola Família Agrícola de Angical-Ba y los desafíos de la formación docente constituyen notas investigativas de una investigación en curso, asignados en la Maestría Académica del Programa de Posgrado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal del Oeste de Bahía.

**Palabras-clave:** Colonialidad, Alteridad, Formación docente, Educación rural.

## Palavras iniciais

As narrativas coloniais sempre foram contadas sob o ponto de vista do conquistador. Naqueles enredos, os povos conquistados são representados como seres inferiores, desprovidos de características que os aproximem da condição humana inerente aos europeus que se percebiam como os escolhidos divinos. Sob essa lógica egocêntrica, os colonizadores poderiam dispor como bem quisessem dos corpos subalternos e de tudo que lhes pertencesse. Em consequência disso, práticas opressoras permanecem na atualidade, excluindo povos e perpetuando o trajeto das relações de poder e dominação. Discutir as ressonâncias coloniais constitui-se como o nosso objetivo neste artigo, na leitura crítica do racismo como aporte estrutural das relações sociopolíticas. Nesse sentido, os Estudos Decoloniais apresentam-se como aporte teórico, visto que se trata de um “espaço enunciativo”, nas palavras de Quintero et al (2019, p.4), ao perceberem aqueles estudos como “(...) um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade”.

Dessarte, este artigo está dividido em 02 (dois) tópicos. No primeiro, intitulado *A perspectiva crítica da História e a dialética da Colonização*, as tessituras dialógicas se enredam na recepção dos textos de Eliene A. de Almeida e Janssen Felipe da Silva; de Margarita Otoy e de Chimamanda Ngozi Adichie na discussão acerca dos impactos da alteridade cultural entre os colonizadores europeus e os povos originários. Já o subtópico *Linguagem: os sentidos atravessados nas palavras cultura, culto e colonização* perfila-se em trama na qual Alfredo Bosi nos apresenta um estudo crítico dos termos em destaque num percurso etimológico, semântico e ideológico. Na ampliação da compreensão do violento processo da colonização e do racismo como verso e reverso das práticas de subjetivação do colonizado, esse subtópico reúne autores como Aimé Fernand David Césaire e Frantz Omar Fanon que, entre outros, podem ser considerados representantes dos Estudos Pós-Coloniais.

Justifica-se, então, a proposta discursiva que embasa o tópico *Os Estudos Decoloniais e o contexto da Educação do Campo* no qual apresentaremos, de maneira

sucinta, o liame entre as leituras críticas desenvolvidas e o contexto geopolítico, sócio-histórico e econômico no qual ancoramos nossas reflexões acerca de que maneira as ressonâncias coloniais, no que se refere à alteridade cultural dos sujeitos subalternizados, estão presentes numa Escola de Família Agrícola, no município de Angical – Ba. O termo “sujeitos subalternizados” envolve, não só a comunidade discente, bem como a comunidade docente, já que estamos falando de relações pautadas numa dimensão euro-norteamericana de rasuras identitárias, atualizadas por mecanismos políticos cada vez mais tentaculares, direcionados à “destruição poliecológica” (GALEFFI, 2020, p.13).

A pergunta que nos serve como farol nesse percurso não traz em si nenhuma originalidade, já que o cenário opressor mundial vigente está eivado de velhas práticas recobertas de novas retóricas. Sendo assim, de que maneira as profundas transformações culturais anunciadas na Pós-Modernidade estão ocorrendo neste Sertão Profundo, considerando o recorte geopolítico da Região Oeste da Bahia, delimitado como Território de Identidade da Bacia do Rio Grande? São mudanças ou estamos vivendo a “(...) ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda?” (DUSCHATZKY: SKLIAR, 2011, p.164). As *Considerações Finais* devem ser lidas como fios pendentes aguardando seus arremates. São pontos à espera da urdidura reflexiva nesse devir investigativo. Desse modo, esse texto lança-se no espaço da interlocução, na recepção de outras vozes que queiram conosco dialogar.

### **A perspectiva crítica da história e a dialética da colonização**

Inicialmente, é relevante destacar as perspectivas que fundamentam os conceitos decoloniais partindo da localização espacial. Nessa direção, o artigo *Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial Como Perspectiva Teórica* (2015), dos autores Eliene A. de Almeida e Janssen Felipe da Silva, apresenta-se como um estudo que analisa o contexto de invasão da América – datado em 1492 – ocasião do primeiro contato

entre nativos e europeus, considerando a perspectiva racializada indígena e, posteriormente, sua condição de ruptura a esse modelo estipulado.

A denominação “Abya Yala”<sup>3</sup> designa o território da América Latina que abrange parte da Argentina, Paraguai, sul do Brasil e Bolívia. Com base no conceito de Desobediência Epistêmica<sup>4</sup>, proposto por Walter D. Mignolo, Almeida; Silva (2015) afirmam que aquele contexto territorial delimita a discussão em torno da diferenciação em termos coloniais, tornando-se o espaço contundente de análise dessa conjuntura. O termo Pensamento Decolonial se configura como um “movimento de resistência- teórico, epistêmico, cultural, prático e político, à lógica da Modernidade/Colonialidade” (p.43). Essa agência equivale à afirmativa das lutas de libertação dos povos colonizados, na proposição de reflexões acerca das heranças do Colonialismo.

Em relação aos estudos da corrente Pós-colonialista, eles se desenvolvem a partir da visão de vários pensadores, entre eles Frantz Omar Fanon, na postura de ruptura ao silenciamento das vozes colonizadas. No bojo daquelas reflexões, a teoria Pós-Colonialista busca compreender as condições do Mundo Moderno que motivaram os sujeitos imperiais, representados pelos europeus e norte-americanos, na condição de imposição do poder. Os autores ressaltam a formulação de condições geográficas,

---

3 Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, 2009). Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala> Acesso em 20 set.2020

4 Os povos inferiorizados pela modernidade eurocêntrica tiveram seus agenciamentos políticos e epistêmicos negados. A desobediência epistêmica sugere um desvelar da narrativa hegemônica na sua relação de poder calcada numa geopolítica do conhecimento que está intrinsecamente ligada com a geopolítica do conhecer. É necessário desvelar esses saberes epistêmicos da epistemologia ocidental com a construção de argumentos que confrontem a matriz colonial do poder. (MIGNOLO, 2010).

econômicas e sociais, o que pode ser observado na classificação de países de primeiro, segundo e terceiro mundo, a fragmentação de ideários norteadores das “hierarquias sexuais, raciais e étnicas” (p. 45), bem como a relevância que a concepção de cultura possui na arquitetura das relações econômicas e políticas do capitalismo. Em relação à cultura, Margarita Otoyá, no texto *o Encubrimiento da America* (2012), embasa suas reflexões a partir desse trecho inicial

El encuentro de un Nuevo Mundo afectó definitivamente la concepción del hombre, de la naturaleza y del mundo de Occidente. La inclusión de América en su mapa cultural no se dio sin intensos debates y prolonga dos cuestionamientos que produjeron imágenes duraderas. Lengua y comunicación, nociones del tiempo y del territorio, de lo sagrado y de lo profano, marcaron las relaciones entre los hombres y con la naturaleza, fueron factores importantes de dominio. (OTAYA, 2012, p.396).

Os debates aos quais a autora se refere têm a ver com a discussão acerca do desconhecimento da terra onde haviam chegado, bem como da impossibilidade de reconhecer os povos originários como seres humanos visto que não lhes eram semelhantes nas suas concepções culturais. Assim, os aborígenes foram nomeados e representados pelo ponto de vista dos conquistadores, como seres animalizados, bárbaros etc. É nesse sentido que Ngozi Adichie (2019) aborda as consequências da constituição histórica de uma sociedade a partir de uma única visão – a exemplo, a do colonizador – é que a “história única cria estereótipos [...] Eles fazem com que uma história se torne a única história” (p. 14). A autora enfatiza ainda que a “consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum” (p. 14). Através dessa assertiva, compreende-se que para romper com a visão unilateral, é necessário valorizar os vários panoramas, pois “Muitas histórias importam, [...] elas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, [...] mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (NGOZI ADICHIE, 2019, p. 16).

A descontinuidade desses estigmas motiva diálogos de ruptura e resistência que se situam em vários campos como a localização geográfica, a condição social, a linguagem, e a orientação sexual. Foi pensando no rompimento de estigmas culturais enraizados na tradição colonial, que a proposta de uma pesquisa de caráter *stricto sensu* foi adquirindo forma. Ao identificar a escola – e seu currículo – como espaço propício à perpetuação de vestígios coloniais, essa instituição precisa se constituir como um espaço democrático de valorização das identidades, isto é, das diferenças culturais em suas mais variadas expressões.

### **Linguagem: os sentidos atravessados nas palavras cultura, culto e colonização**

Alfredo Bosi (1992) desenvolve a definição de sentido das palavras cultura, culto e colonização a partir da derivação de *colo*. No decorrer da análise, o autor chama a atenção para o fato de que quando conjugado no presente, *colo* tem denotação de algo incompleto e transitivo. Mediante o fato dessa movimentação, Bosi (1992) comenta ainda que colônia e *colonus*, ambos também oriundos de *colo*, estabelecem significação concernente ao espaço de plantio – a terra – e quem a cultiva, mas que não detém sua posse. Assim, ele ressalta que a definição de *colo* acontece de modo que se possa entendê-la como um ambiente de povoamento e exploração da terra.

O historiador comenta que a relação de dominação e a detenção do poder se estabelecem a partir do espaço e do trabalho. Assim, o colono habitante da terra faz uso da fertilidade do solo e juntamente com seu labor beneficia outrem que, nesse caso, se personifica no colonizador. A colonização é constituída mediante exploração laboral e posse de terra.

O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. Tomar conta de, sentido básico de *colo*, importa não só em cuidar, mas também em mandar. Nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do

descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus. (BOSI, 1992, p. 11).

Nessa lógica, o autor explica que o significado de *colo* é encontrado nas mais remotas passagens temporais desde civilizações antigas, em seus mais variados rituais, até suas implicações na atualidade. Desse modo, entender essa estrutura preexiste ao fato de relacionar passado e presente numa linha temporal marcada, principalmente, pela configuração da memória. Diante disso, Bosi (1992, p. 14) ainda enfatiza que “A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do colo: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais”. E assim, ao concatenar esses sentidos ao termo cultura, o autor se preocupa em destacar que esse se equivale a um conjunto de manifestações que são repassadas a gerações de modo que favoreça sua “coexistência social” (p. 15). Assim, é considerável apontar, que sustentando essas significações, o que se percebe é exatamente a presença de atitudes provenientes de reformulações discursivas que mantêm o crivo do discurso dominante.

Diante dos apontamentos ora ressaltados, entende-se a princípio, que pela estruturação dos vocábulos e suas devidas significações materiais e simbólicas nos transcurso culturais das sociedades, as práticas de exploração remontam todo o processo de povoamento e o ciclo de vida das sociedades que são denominadas e articuladas mediante o sistema de poder. Nesse embate, cabe mencionar as considerações de Fanon (1980) e Césaire (1978) ao perceberem o colonialismo como encadeamento de convenções que motivaram a continuidade do poder por intermédio da exploração.

No capítulo Racismo e cultura, da obra *Em defesa da revolução africana*, Frantz Fanon discute uma ideia de valores estipulados por ordenamentos que definem os tipos de cultura baseados em uma visão unilateral, egocentrista e sociocentrista (FANON, 1980). Para o autor, essas definições são tortuosas – pois reconhecem a existência de “grupos humanos sem cultura”; em seguida, as “culturas hierarquizadas” e por último, a “noção de relatividade cultural” (p. 35) – ele faz uso da ocasião para estipular uma crítica sustentada na ausência do diálogo em torno das consequências motivadas por tais

associações. Assim, Fanon (1980) ressalta que mesmo diante da “negação global”, encontra-se um “reconhecimento singular e específico” ( p. 35), isso pode ser verificado em diálogos que remontam o embate sangrento abordado pela antropologia cultural.

O autor discorre sobre pontos relevantes, o que implica dizer que as estruturas sociais, geográficas e econômicas orientadas em um determinado espaço de tempo contribuem de modo compulsório para estipular uma “doutrina da hierarquia cultural” (FANON, 1980, p. 35). Nesse sentido, ele insiste na importância da discussão quando menciona que, como fator resultante desse processo, manifesta-se o racismo que é configurado não como um todo, mas como uma parte de uma estrutura grosseira.

Diante desses apontamentos, conclui-se que o racismo é componente da própria cultura, pois essa se atribui a comportamentos e relações que o indivíduo estabelece com a natureza e com as demais pessoas que convive. Ponderando essa perspectiva, Fanon (1980) afirma ainda que há uma necessidade de justificar o racismo, uma vez que essas explicações se fundem em uma abordagem biológica, o que mais uma vez fortalece a afirmativa da estipulação do racismo cultural. O autor retoma acontecimentos que marcaram as mais variadas formas de racismo – o nazismo, por exemplo – e a partir disso, comenta sobre a “destruição dos valores culturais” (p. 37) que, de uma certa forma, cedem espaço à guerra e à escravização de nativos, porém – comenta com veemência – que o intuito não se firma na destruição da cultura autóctone, mas que essa segue conduzindo as marcas ocasionadas pelo sistema de opressão (FANON, 1980).

Enfocar uma discussão em torno da opressão e da exploração de povos nativos, exige apontar uma visão de teor crítico defendida por Césaire (1978) quando ele questiona sobre a incapacidade que a civilização europeia tem para resolver os problemas em torno do proletariado e do colonial, o que leva à dimensão de uma outra esfera que se resume na pergunta: “o que é, no seu princípio, a colonização?” (CÉSAIRE, 1978, p. 14). Nesse seguimento, o autor se importa em apresentar quesitos que não se equivalem a tal presunção, todavia foram projetados por discursos que tentaram velar e/ou explicar

tal conceito partindo de afirmativas referentes à “evangelização e extensão do Direito” (p. 14), por exemplo.

O que implica aqui, é apontar a hipocrisia existente ao levantar esse debate e para isso, o autor ilustra alguns confrontos – sob o plasma da dicotomia civilização X selvageria, que ora foram desenvolvidos diante da pressuposição do paganismo cristão – que vitimaram, intencionalmente, “os Índios, os Amarelos e os Negros” (CÉSAIRE, 1978, p. 15). O autor acrescenta que “ninguém coloniza inocentemente” (p. 15) e uma sociedade que coloniza “e tenta justificar a colonização, é já uma civilização doente” (p. 21). Outrora, pensar nessas questões, sugere ainda considerar tais fatos, como um retorno à barbárie (CÉSAIRE, 1978). Nesse sentido, ao trazer essas reflexões, Aimé Césaire dialoga com Bosi (1992), quando esse afirma que o contato entre colonizador e colonizado assume lugares diferentes na estrutura social e, conseqüentemente, a posição do subalterno é associada a diversos fatores como a força e a brutalidade. Césaire (1978) ressalta que não há contato entre colonizador e colonizado, “só há lugar para trabalho forçado” (p. 25) e como sequela dessa conduta, as relações de dominação e de submissão transformam o homem colonizado em criado, o que mais uma vez, reforça o entendimento de Bosi (1992) sobre a etimologia da palavra *colo*.

### **Os Estudos Decoloniais e o contexto da educação do campo**

Neste percurso bibliográfico também se assenta a violenta formação histórica do povo brasileiro, marcada pela desumanização das populações aborígenes extensiva e ratificada no intenso tráfico de corpos africanos, fato que deixou para os afrodescendentes um passado cujo arcabouço muitos querem esquecer, acionando a denegação do racismo, enquanto outros têm transformado o pertencimento racial numa

luta política<sup>5</sup> no resgate da ancestralidade, na busca da promoção e garantia das ações afirmativas como política de reparação e restituição de dignidades, enquanto vidas que importam, com direitos sociais que devem ser assegurados de fato, não apenas como discursos democráticos nos documentos legais, mas como ações planejadas e efetivadas à luz da justiça.

Uma mirada pelo retrovisor da História nos levará ao século XIX, nos idos de 1850, podemos perceber ali uma chave para melhor entender o contexto das desigualdades sociopolíticas, tomando como base dessa leitura crítica a Educação e a questão latifundiária. De acordo com Freire (1993), em 1850, com a proibição do tráfico negreiro, a estrutura social do país estava sustentada na ideologia da interdição do corpo, que ao excluir da escola “o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos” (p.63). A esse panorama educacional marcado por exclusões, dentro de uma sociedade agrícola, dualizada pelas relações senhor x escravo, acrescentaremos a assinatura da Lei das Terras<sup>6</sup>, uma lei que garantia aos que tinham dinheiro a legalização e ampliação dos seus poderes.

---

5 Na reparação aos danos do racismo sistêmico, vale a pena trazer para provocação/reflexão a iniciativa do governo burundês. Burundi é um pequeno país na região dos Grandes Lagos africanos, colonizado pela Alemanha e Bélgica, entre 1890 e 1962. O governo anunciou que reivindicará uma indenização de 36 bilhões de euros e a devolução de objetos roubados. Os cálculos, feito por historiadores e economistas, levarão em conta, “(...) não só os “trabalhos forçados” e as penas “desumanas, cruéis e degradantes” impostas à população local durante a colonização mas também consideraram as consequências políticas em longo prazo, com efeitos posteriores à independência”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-09-07/a-europa-reluta-em-indenizar-a-africa-pela-colonizacao.html>. Acesso em: 20 set.2020.

6 A lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, amplamente conhecida como Lei de Terras, foi o dispositivo legal que, pela primeira vez, buscou regulamentar a questão fundiária no Império do Brasil. Esse ato determinou que a única forma de acesso às terras devolutas da nação fosse através da compra ao Estado em hasta pública, garantindo, entretanto, a revalidação das antigas sesmarias, que era até então a forma de doação da terra por parte do Estado à iniciativa particular – prática existente desde os tempos coloniais – e das posses realizadas até aquele momento, desde que estas tivessem sido feitas de forma mansa e pacífica. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 20 set.2020.

Diante desse cenário, a leitura crítica nos leva a afirmar que a Abolição da Escravidão, em 1888, constituiu-se numa ação incompleta, para os afros escravizados, visto que não foi ancorada àquela agência política um projeto de justiça social na indenização, reparação e paulatina restauração da dignidade daqueles povos. Os apontamentos envoltos do assujeitamento dos corpos, bem como a permanência dos reflexos coloniais na regulação desses são pontos cruciais de discussão. Em consideração ao exposto, a proposta de pesquisa a ser desenvolvida surge da preocupação acerca da instituição escolar, como fora ressaltado anteriormente, como local propício à manutenção de opressões.

Ao trazer como ambiente uma Escola do Campo, o interesse parte de uma problemática em torno da importância dessa instituição escolar para o município de Angical, localizado na região oeste do estado da Bahia. Em seguimento, cabe entender como essa escola se posiciona no cenário político-social perante as situações de enfrentamento às várias desigualdades. Desse modo, a participação das/os professoras/es se faz de total importância, uma vez que esses se assumem como mediadores do conhecimento, estão ativamente engajados na formação do público estudantil. Sendo assim, o objeto de estudo se concentra na Formação docente na Educação do Campo, apresentando como espaço de pesquisa a Escola Família Agrícola de Angical.

Em primeira análise é importante salientar a localização social e geográfica onde o município angicalense está alocado. Situado no extremo oeste baiano e, portanto, pertencente ao Território de Identidade denominado Bacia do Rio Grande, composto por 14<sup>7</sup> municípios. Angical possui uma memória histórica riquíssima marcada pelo reconhecimento da cultura musical, simplicidade e valorização dos saberes dos seus nativos, tradição camponesa baseada principalmente na agricultura e pecuária, raízes de descendência indígena, profunda veneração aos costumes religiosos católicos, dentre

---

7 Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério, Wanderley.

outros. Apesar da dimensão histórica e cultural, Angical não consta como um dos principais municípios do referido território. Barreiras e Luís Eduardo Magalhães destacam-se entre os demais, conforme dados dos Indicadores Territoriais da Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN).

Ocupando o oitavo lugar dos municípios em amplitude populacional, Angical apresentou no ano de 2010, segundo indicadores do último Censo Demográfico/Instituto Brasileira de Geografia e Estatística- IBGE– disponibilizados pelo Caderno Territorial da Bacia do Rio Grande<sup>8</sup>, um total de 14,073 habitantes, sendo que 6,531 compreendem a habitação da população urbana e 7,542 da população habitante da zona rural. Todavia, como o Censo IBGE é realizado a cada dez anos, o referido órgão apresenta uma estimativa populacional considerando o ano de 2019 com habitação equivalente a 13.977 pessoas. Uma leitura analítica das informações registradas atesta as carências econômicas, no que se refere ao Produto Interno Bruto, bem como os problemas estruturais em relação à saúde da população no que se refere ao saneamento básico, já que, em 2010, somente 18,6 % do município possuía esgotamento sanitário adequado.

Quanto ao produtor agropecuário, as informações do IBGE apontam que até 2010, Angical possuía 942 produtores individuais e 350 encaixados em consórcio ou outra condição. Desse total, 1.116 são proprietários ou coproprietários de terras tituladas coletivamente. Outro fator relevante se destina ao gênero desses indivíduos, que somam 1.073 do sexo masculino e 218 do sexo feminino, dos quais 181 não frequentaram a escola, 196 frequentaram até o primeiro grau, 150 até o ensino médio, 19 cursaram a modalidade de ensino técnico de ensino médio e 56 concluíram o ensino superior. Quanto à idade dessas trabalhadoras e trabalhadores 285- possuem entre 25 a 45 anos; 879- 45 a 75 anos; e 114 possuem mais de 75 anos. Esses resultados denotam que a vida camponesa ultrapassa os limites de idade, pois o labor da terra e o cuidado de animais

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/>. Acesso em: 04 out. 2019.

consistem na própria vivência dessa população que se destaca tradicionalmente na criação de bovinos, que até 2010 somaram um total de 85.571 (BAHIA, 2013, p. 33).

Outro fator importante para a discussão é a autoconsideração de pertencimento à cor. Dos resultados divulgados, maioria dos produtores – 309 informantes – se denominaram de cor branca. Dos que se autodeclararam de cor preta, os dados constam 148 informantes. Em relação à cor parda, 828 trabalhadoras e trabalhadores se autodeclararam, enquanto apenas 5 se afirmaram indígenas e 1 de cor amarela. No que se refere ao assentamento da Reforma Agrária, o município angicalense apresenta o maior número de área reformada, ou seja, 54,000.00 hectares, abarcando 927 famílias assentadas. Esses dados apontam que Angical possui o maior número tanto de área quanto de famílias assentadas em comparação aos demais municípios do Território da Bacia do Rio Grande. Todavia, detém apenas um projeto voltado a essa finalidade, enquanto outros municípios em menor área e famílias assentadas possuem maior quantidade de projetos, como é o caso de Santa Rita de Cássia que dispõe de seis propostas.

Quanto à Agricultura Familiar, os dados constantes na referida publicação com base na Subsecretaria da Agricultura Familiar, do Ministério do Desenvolvimento Agrário-SAF/MDA (jan/2015) e no IBGE, o Censo Agropecuário (2006) destaca que Angical possui 1,397 estabelecimentos da agricultura familiar, o que corresponde a 4,855 de pessoas ocupadas. No entanto, em relação às Políticas Públicas voltadas para a Agricultura Familiar, alguns dados não se mostram de forma satisfatória, como é o caso das ocorrências datadas no ano de 2015, em que o município não possuía nenhum crédito fundiário, nem Profissional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Em contrapartida, entre os anos de 2013 e 2014 apresentou R\$ 12,448,671.14 creditados pelo PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, o maior entre todos os valores recebidos pelos demais municípios do Território da Bacia do Rio Grande.

Por conseguinte, apesar de o município sediar uma das escolas agrícolas do Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, essa não é mencionada no Censo/IBGE com dados referentes a matrículas e pessoal docente, por exemplo. Ao invés disso, temos os registros do ensino médio de forma geral, mas por não haver, ainda, uma ressalva relacionada ao ensino médio integrado ao técnico, supõe-se que o órgão não tenha vinculado essas informações ou se elas estiverem inclusas, não são verificadas de forma clara.

A partir desses dados, é importante salientar a necessidade de se conhecer o município em suas principais carências, principalmente aquelas relacionadas à população do campo, e quais fatores promovem ainda o fortalecimento de práticas de exclusão. Considerando que o processo de colonização impôs um violento embate repressivo que apresentou marcas no decorrer do tempo, essas se solidificam até a contemporaneidade. Com o apagamento de identidades, vários grupos sociais estiveram em situação de vulnerabilidade/marginalidade, já que sua negação se faz necessária para o funcionamento do sistema de regulação dos corpos. É nesse cenário que se posiciona a população campestre, por muito tempo desassistida em inúmeras necessidades sociais, principalmente a educação.

Desse modo, a Educação do Campo se instaura no momento em que a vida familiar, bem como os movimentos culturais acontecem mediante à localidade, à vivência e aos costumes que a população do campo predispõe, uma vez que o modelo de ensino vigente por muito tempo se concentrou em uma educação urbanocêntrica. Assim, fez-se necessário pensar nas especificidades do campo, levando em conta sua cultura, seu povo e sua realidade.

Através das reações de luta e enfrentamento às desigualdades, são intensificados no cenário brasileiro a partir da década de 1990, debates que requerem pensar no campo e propor caminhos de melhorias ao povo que nele/dele vive. Nesse sentido, a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ao implementar

a garantia dos direitos referentes à educação da população do campo (BRASIL, 2002) essa agência pode ser compreendida como uma reparação, já que:

O relatório que acompanha as Diretrizes apresenta o contexto histórico do caminho percorrido pela Educação do Campo, dando ênfase à dívida histórica que o país tem para com a população camponesa, que, ao longo da história, ficou à margem da sociedade. (OLIVEIRA, BOIAGO, 2012, p. 05).

O estabelecimento das diretrizes assevera que há uma diferenciação cultural na vivência campesina, e essa, por sua vez, precisa ser contemplada no espaço escolar que, em contrapartida, também precisa caracterizar um ambiente singular. É a partir dessa lei que o ensino ofertado passa a ter como base uma formação significativa à vida desses sujeitos campesinos, pois é preciso que eles vejam sua vivência/realidade presente na escola. Como ressaltado, o território implica na formação de identidades, assim cabe questionar sobre a relevância de uma escola na constituição de identidades negadas e oprimidas. Para Arroyo; Caldart e Molina (2004, p. 22):

o nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Assim, a Educação do Campo se fundamenta na resistência aos sistemas de opressão, já que se configura como “contra-hegemônica” (MOLINA, 2012, p. 591). Desse modo, “a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo” (MOLINA, p. 591). O contexto escolar, por sua vez, se assume como uma possibilidade concreta da população do campo se posicionar como sujeitos sociais.

Pesquisar Educação do Campo é deparar-se com políticas repressivas e de regulação sobre os pobres. Entendemos que o significado do redirecionamento das políticas sociais para a educação – em específico,

a educação do campo – altera o modelo de proteção social, ou seja, ocorre a implantação do padrão neoliberal de regulação social de atendimento focalizado a demandas crescentes dos setores da população considerados socialmente mais vulneráveis. (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 10).

Desse modo, a Educação do Campo implementada nas Escolas Família Agrícola contribui com a ressignificação das identidades territoriais dos sujeitos do campo, já que, “pensar os vários processos de transformações e travessias que os agricultores familiares vêm fazendo foi e, tem sido, uma das preocupações das EFAs (PIETRAFESA, 2006, p. 03). É nesse engajamento que se insere a Escola Família Agrícola de Angical (EFAA) fundada em agosto de 1995 por lideranças católicas, agricultores pertencentes e não pertencentes à reforma agrária e alguns cidadãos angicalenses. O ideário na época de fundação estava calcado na oportunidade de promover a educação para filhos de agricultores do município e atualmente assiste a jovens provenientes de vários municípios do oeste baiano. Logo, a educação voltada às particularidades do campo fortalece o confronto às práticas opressoras e excludentes que demarcam os antagonismos existentes no percurso histórico da realidade social.

### **Considerações finais**

Os traços da colonialidade são refletidos nas práticas sociais em diversos momentos e a violência com que os povos subalternos sofreram se configura como uma imposição tão agressiva, a ponto de se reestruturar em novos sistemas de poder que são sustentados mediante a lógica da opressão. As relações de poder subordinaram pessoas que antes eram exploradas pelo labor, negadas diante de suas subjetividades e comedidas à imposição da cultura do opressor, tiveram como consequência a perda de seus espaços, suas línguas, suas identidades, sua humanidade. Hoje, como resultado desse processo, o seio social exala as vidas desprovidas de aparato que vagueiam pelas veredas de uma realidade em que elas não fazem parte. Assim, as desigualdades permeiam sob as práticas racistas, homofóbicas, de gênero, de classe e tantas outras que

são estampadas em rostos, paradoxalmente expostos quando as ações são para oprimir e cobertos pela invisibilidade colonial, quando as ações anunciam de quem traz nos ombros a culpa de ser a/o Outra/o.

Desse modo, esse estudo apontou os desmazelos e a necessidade de recontar uma nova história, ou mostrar o outro lado da história. O lado do sujeito silenciado porque teve que perder sua língua, e conseqüentemente sua voz, pois só havia espaço para a do opressor. Outrossim, os estudos decoloniais contribuem para a reformulação de uma mentalidade crítica da história trazendo uma proposta de rompimento ao poderio instaurado na trajetória temporal. Assim, é necessário repensar no enfrentamento às práticas excludentes maquiadas principalmente nas novas reconfigurações dessas agressões, pois essas se assumem não somente na já conhecida figura opressora, mas também em novas imagens, novos sujeitos, novos ambientes e novas projeções sociais perpetuando o velho processo de violência à humanidade em situação de vulnerabilidade. É com esse propósito que nos movemos neste devir.

## Referências

ALMEIDA, Eliene A. de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala Como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial como perspectiva teórica. **Revista Interritórios**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/>. Acesso em: 02 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Estatísticas dos Municípios Baianos [recurso eletrônico] / **Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. v. 4. n. 1. Salvador: SEI, 2012.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: \_\_\_\_\_. **Dialética da colonização**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.11-63. Disponível em: <http://www.iphi.org.br/>. Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Caderno Territorial 178- Bacia do Rio Grande-BA**. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/>. Acesso em: 04 out. 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Souza. 1.ed. Lisboa: Sá da Costa. Editora, 1978.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.163-177.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da revolução africana**. Trad. de Isabel Pascoal. 1.ed. Lisboa: Sá da Costa Editora. 1980. p.34-48.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALEFFI, D. A. O anti-intelectualismo nazi-capitalista emergente e o papel do conhecimento científico, filosófico, artístico e místico como resistência crítica e criadora na difusão social do conhecimento. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 01, p. 07-24, 27 maio 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica(II)pensamiento independiente y libertad de-colonial. Otros Logos.Revista de Estudios Críticos. n.1. 2020, p. 8. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/>. Acesso em: 23 set. 2020.

NGOZI ADICIHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. **Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012

OTOYA, Margarita G. Encubrimiento de América. **Boletim de História e Antiquidade**. Vol. XCIX, n.855. Diciembre, 2012, p.395-414.

PIETRAFESA, José Paulo. Escola Família Agrícola: um espaço de inovação educativa no meio rural. **Revista Linhas**. Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina. v.7, n. 2, 2006. p.1-19.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Abya Yala**. Disponível em: <http://www.iela.ufsc.br>. Acesso em: 20 set. 2020.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. Disponível em: <https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>. Acesso em: 20 set. 2020.