



10.24065/re.v16i1.2874

ARTIGO

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANTIRRACISTA: reflexões sobre a contribuição da formação docente

**FOR AN ANTIRACIST RURAL EDUCATION: reflections on the contribution of
teacher training**

**POR UNA EDUCACIÓN DEL CAMPO ANTIRRACISTA: reflexiones sobre la
contribución de la formación docente**

Adriana Dias da Cruz ¹ 0009-0006-9089-6438
Cíntia Régia Rodrigues ² 0000-0003-3319-3702

¹ Universidade Regional de Blumenau – Blumenau, Santa Catarina, Brasil, 89030-903, adcruz@furb.br

² Universidade Regional de Blumenau – Blumenau, Santa Catarina, Brasil, 89030-903, crrodrigues@furb.br

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições da formação docente para uma educação do campo antirracista, identificando, especificamente, a implementação da Lei nº 10.639/03 na construção de uma educação antirracista, a partir das narrativas de professores de uma escola de educação do campo na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina (SC). O caminho metodológico adotou questionários com perguntas abertas para a geração de fontes, utilizando o conceito de representação de Roger Chartier (1991), como base para a análise e interpretação. As narrativas sinalizaram que os educadores acreditam que a formação docente, seja inicial ou continuada, contribui, em parte, para uma educação do campo antirracista, porém, revelam o não aprofundamento teórico acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo. Entende-se, nesse sentido, a fragilidade da formação de professores para a construção de escolas do campo antirracistas no Vale do Itajaí (SC).

Palavras-chave: Formação docente; Educação do Campo Antirracista; Lei nº 10.639/03.

ABSTRACT

The present article aimed to analyze the contributions of teacher training for an anti-racist rural education, specifically identifying the implementation of Law No. 10.639/03 in the construction of an anti-racist education, based on the narratives of teachers from a rural education school in the Vale do Itajaí region, in Santa Catarina (SC). The methodological approach adopted questionnaires with open-ended questions for source generation, using Roger Chartier's (1991) concept of representation as the basis for analysis and interpretation. The narratives indicated that educators believe that teacher training, whether initial or ongoing, contributes, in part, to an anti-racist rural education; however, they reveal a lack of theoretical depth regarding Ethnic-Racial Relations Education and Rural Education. It is understood, in this sense, the fragility of teacher training for the construction of anti-racist Field Education schools in the Vale do Itajaí (SC).

Keywords: Teacher Training; Anti-Racist Rural Education; Law nº. 10.639/03.



RESUMEN

El presente artículo tuvo como objetivo analizar las contribuciones de la formación docente por una educación del campo antirracista, identificando, específicamente, la implementación de la Ley nº 10.639/03 en la construcción de una educación antirracista, a partir de las narrativas de profesores de una escuela de educación del campo en la región del Valle del Itajaí, en Santa Catarina (SC). El camino metodológico adoptó cuestionarios con preguntas abiertas para la generación de fuentes, utilizando el concepto de representación, de Roger Chartier (1991), como base para el análisis e interpretación. Las narrativas señalaron que los educadores creen que la formación docente, ya sea inicial o continua, contribuye, en parte, a una educación del campo antirracista, sin embargo, revelan la falta de profundización teórica acerca de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y de la Educación del Campo. Se entiende, en este sentido, la fragilidad de la formación de profesores para la construcción de escuelas del campo antirracista en el Vale do Itajaí (SC).

Palabras clave: Formación docente; Educación del Campo Antirracista; Ley nº 10.639/03.

INTRODUÇÃO

O protagonismo dos movimentos sociais no campo das políticas públicas educacionais no Brasil ressignificou uma educação historicamente fundamentada em princípios eurocêntricos. Isso possibilitou a contribuição para a construção de um sistema educacional e social que reconheça a cultura, a identidade e a história de diversos coletivos sociais, entre eles, a população camponesa em sua diversidade, seja dos campos, rios ou florestas, como também a população negra brasileira.

Partindo dessa premissa, para inserir uma nova perspectiva no processo educacional brasileiro, evidencia-se a necessidade de que os currículos de formação de professores integrem, de forma sistemática e aprofundada, os saberes e conhecimentos nas dinâmicas das relações sociais, em diálogo com as teorias pedagógicas, promovendo a reorganização do ambiente escolar que assegure o cumprimento do direito fundamental à educação de qualidade (Arroyo, 2012).

Nesse contexto, o presente artigo, produzido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), objetiva, de maneira geral, analisar as contribuições da formação docente para uma Educação do Campo Antirracista, identificando, especificamente, a implementação da Lei nº 10.639/03 na construção de uma Educação Antirracista.

Para isso, emprega-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, alicerçada em uma revisão bibliográfica, destacando, entre os principais autores, Francisco Imbernón (2010) e Paulo Freire (1996), quanto à formação docente; Miguel Gonzalez Arroyo (2011, 2012), Roseli Caldart (2009), Laís Sá, Mônica Molina e Anna Izabel Barbosa (2011), quanto à Educação do Campo; Bárbara C. Pinheiro (2023), Delton Felipe (2021), Eliane Cavalleiro (2024) e Nilma

Gomes (2009) quanto à Lei nº 10.639/03, à Educação para as Relações Étnico-Raciais e à Educação Antirracista, além de um recorte de pesquisa de campo¹.

O campo da pesquisa constituiu-se em uma escola reconhecida como Educação do Campo pela Secretaria Municipal de Educação de um dos municípios que contemplam a região do Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina/SC. Como critério para a seleção do lócus, considerou-se o tempo de existência da instituição na comunidade rural, construída há mais de 50 anos.

A instituição atende às etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizadas em classes multisseriadas. No quadro de funcionários, no ano de 2023, havia uma gestora escolar, ocupando o cargo de direção e coordenação pedagógica, e oito professores. Como apresentado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a participação na pesquisa foi realizada por livre e espontânea vontade dos colaboradores. Assim, dentre os oito docentes da escola, seis foram os sujeitos da presente pesquisa.

Para a geração das fontes da presente pesquisa, foram aplicados questionários com perguntas abertas, possibilitando aos participantes responderem de forma ampla e reflexiva sobre o tema em questão, já que essa técnica permite uma “expressão livre das opiniões [...]”, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados” (Amado, 2014, p. 271), sendo aplicada por meio de formulário no Google Forms.

Embora as perguntas dos questionários fossem abertas, foi possível observar que os participantes não elaboraram suas respostas de forma aprofundada, optando, em sua maioria, por responder como “sim” ou “não”, sem reflexões detalhadas. Todavia, é fundamental reconhecer a importância da participação dos professores, pois, mesmo em narrativas sucintas, suas falas revelam aspectos do contexto educacional que vivenciam.

Para a análise e interpretação das fontes geradas, a pesquisa fundamenta-se no conceito de Representação de Roger Chartier (1991). As representações revelam o modo como a sociedade, em determinado espaço e tempo, foi construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Assim, ao enfatizarmos as representações dos educadores sobre a contribuição da formação docente inicial e continuada para uma Educação do Campo Antirracista, é válido frisar o contexto histórico-social em que estão imersos.

Dessa forma, o Vale do Itajaí, em Santa Catarina, tem uma trajetória histórica marcada pela imigração europeia, especialmente alemã, a partir do século XIX. Esse processo

¹ A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2023. Para isso, o projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), obtendo a aprovação sob o número do parecer 6.316.396.

migratório, inserido no contexto social da época, contribuiu para a invisibilização, marginalização e violência contra a diversidade étnico-racial, impactando principalmente as populações indígenas e negras na região. É nesse contexto que esses processos de marginalização social, profundamente enraizados, ainda reverberam nas ideologias e práticas sociais até os dias atuais.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: saberes, resistências e formações

A Educação do Campo, como defende Roseli Caldart (2012), nomeia um fenômeno na sociedade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que visam ressignificar a política de educação a partir dos seus interesses sociais, remetendo às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, das lutas sociais e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que influenciam no projeto de país e de sociedade, refletindo nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Essa discussão parte também dos movimentos sociais, entre eles, o movimento intitulado “por uma Educação do Campo”, encabeçado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que objetiva uma nova forma de educador para a população camponesa que habita o campo, no qual, “através de conteúdos específicos para o meio rural, fazendo a apologia de uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo” (Bezerra Neto; Bezerra, 2011, p. 94).

O movimento se constitui como resistência e emancipação de uma educação rural que, no Brasil, se configura como uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, pois desconsidera os saberes elaborados decorrentes do trabalho dos agricultores, visando ensinar apenas o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas. Tal modelo estabelece um relacionamento com o mercado capitalista, no qual “o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural” (Ribeiro, 2012, p. 298).

Esse processo submete o campo e seus sujeitos a um desenvolvimento desigual e excludente, reproduzindo, nas dinâmicas sociais, concepções dicotômicas entre o moderno e o atrasado. Isso implica, além da dominação do urbano sobre o rural, a defesa de que a única possibilidade de sobrevivência do camponês seja sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011).

Assim, enquanto a educação rural se fundamenta em um pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, a Educação do Campo vem sendo constituída pelos povos e sujeitos do campo, sejam pequenos agricultores, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, quilombolas, sem-terra, entre tantos outros, pensando a partir do campo, do seu modo de vida, trabalho e identidades (Fernandes; Molina, 2004).

Nesse contexto, o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997 na Universidade de Brasília (UnB), em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constitui-se como um marco inicial da luta dos educadores e educadoras do campo, ao reivindicarem o direito básico à educação de qualidade no campo.

Com base nas ideias discutidas no 1º ENERA, realizou-se a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, considerada como espécie de “batismo coletivo” para os(as) educadores(as) do campo, seguida da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, a partir de um novo momento político no país (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011; Fernandes; Molina, 2004).

Superando os paradigmas educacionais de uma educação rural “para os” camponeses, para a construção de uma educação “dos” camponeses, que assume a luta por uma Educação no e do Campo. O “no” reflete a garantia do direito básico à educação de qualidade no lugar onde se vive e o “do” expressa o direito da população camponesa, em sua diversidade, “a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18). É neste contexto que:

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 22).

No campo das políticas públicas, a articulação e o protagonismo dos movimentos sociais permitiram outras possibilidades. No que se refere à formação docente, desde a Resolução

CNE/CEB nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; passando pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhecendo a Educação do Campo como modalidade e a identidade da escola; até o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política para a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); essas normativas articularam, reconheceram e instituíram a necessidade da formação específica, inicial e/ou continuada, para os(as) professores(as) no/do campo.

Nessa conjuntura, destaca-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007 por meio do Ministério da Educação, com a iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), visando à implementação, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior, de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

Por mais que o Estado, assim como as universidades, sejam espaços marcados pela disputa de ideologias, conhecimentos e pesquisa, nos quais a educação superior é um lócus privilegiado desse embate teórico e prático, somente com o avanço das lutas dos sujeitos do campo essa realidade vem se resignificando, constituindo-se, na concepção de um novo projeto educacional (Molina; Sá, 2012), incorporando uma formação mais plural, que encontra justificativa na função política das escolas do campo, pois:

Sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (Arroyo, 2012, p. 365).

É nesse contexto que a formação de professores e professoras do campo, seja inicial ou continuada, representa a possibilidade para o reconhecimento da identidade, da história e dos saberes da população do campo em suas diversidades. Nesse sentido, compreendendo a diversidade étnico-racial brasileira, incluindo os campos, os rios e as florestas, afirma-se o comprometimento dos movimentos sociais, das escolas e dos sujeitos do campo para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e uma educação antirracista, superando o racismo presente nas estruturas sociais.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANTIRRACISTA: contribuições da Lei nº 10.639/03

Como defendido anteriormente, a Educação do Campo se caracteriza como um paradigma em movimento, assim como os movimentos sociais, articulando-se na construção social e política, visando a superar concepções hegemônicas de viés urbano/eurocêntrico, pautadas na afirmação dos diversos saberes, culturas, modos de vida e identidades da população do campo. Neste contexto, como defendido por Pedro Christófoli (2006, p. 96), a escola do campo que imaginamos deve formar seus educandos:

Conscientes de seus direitos e deveres; lutadores pela justiça social; por relações democráticas e pela participação popular nas decisões e gestão dos processos públicos. Capazes de formular, de conceber alternativas de organização e desenvolvimento. Preparados para argumentar, arregimentar apoios e para negociar suas propostas e reivindicar direitos (atuais e alargar o horizonte com novos direitos). Pensamos em uma escola que não apenas conscientize, mas que capacite o educando para realizar as mudanças necessárias.

Na busca por uma educação e uma sociedade verdadeiramente democráticas e justas, que formem sujeitos críticos, reflexivos e atuantes frente às diversas formas de opressão, destaca-se a importância da construção de uma Educação Antirracista nas escolas de Educação do Campo.

Segundo Cavalleiro (2024), a construção de uma educação antirracista se faz urgente e necessária para o enfrentamento das desigualdades históricas e para a valorização das identidades e saberes das populações do campo em sua diversidade étnico-racial, promovendo, no ambiente escolar, ações antirracistas que visem superar e erradicar o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados resultantes do racismo. Nesse viés, no espaço escolar, estereótipos preconcebidos, presentes nos meios de comunicação, no material didático, corpo docente e discente, precisam ser duramente criticados e banidos.

O racismo, por sua vez, segundo Grada Kilomba (2019), representa uma realidade violenta, que, de modo simultâneo, apresenta três características. Primeiramente, há a construção da diferença, tendo como norma “o branco”. Em seguida, essas diferenças construídas são associadas a valores hierárquicos e estão inseparavelmente ligados. Isto é, o sujeito social não é apenas visto como “diferente”, mas é atrelado a estigmas, desonra e inferioridade. Nessa construção da diferença e na sua associação com uma hierarquia que se forma o preconceito.

Por fim, ambos os processos estão acompanhados do poder, sendo na combinação entre preconceito e poder que se constitui o racismo, revelado por meio de “diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc.” (Kilomba, 2019, p. 76).

Nas estruturas das relações sociais, manifestando-se de forma velada ou explícita, o racismo e as diferentes formas de opressão se constituem, desde o período da colonização brasileira e da América Latina até os dias atuais, nos diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar.

É nesse contexto, mediante as violências, sejam físicas ou ideológicas, que se destaca o protagonismo do movimento negro brasileiro, que vem protagonizando uma luta antirracista desde o final da década de 1970, atravessando momentos históricos como o movimento quilombista, o movimento abolicionista, o movimento fretenegrino, a Guarda Negra, a imprensa negra brasileira, o Teatro Experimental Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU), a Marcha de Zumbi dos Palmares, entre outros momentos de resistência histórica (Delton, 2021; Pinheiro, 2023).

Nesta caminhada complexa e tensa, que percorre as lutas sociais do movimento negro brasileiro pela ressignificação social, superando ideologias discriminatórias e garantindo uma educação que afirme a identidade, a cultura e a história da população negra, como fruto desta resistência, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também se ressaltam suas formas de regulamentação: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representando um avanço significativo na luta antirracista.

Por mais que o avanço seja reconhecido, para a efetivação da Lei 10.639/03, faz-se necessária a mobilização da sociedade civil, para que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, currículos, projetos político-pedagógicos, políticas educacionais e na formação de professores e professoras (Gomes, 2009). O Parecer CNE/CP 03/2004 ressalta a:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença,

multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004, p. 23).

A partir deste momento formativo, o espaço educacional antirracista torna-se possível por meio de uma educação fundamentada na informação e no questionamento crítico, a fim de que educadores(as) não contribuam com a disseminação de preconceitos, bem como para a realização de ações educativas fundamentadas em conteúdos eurocêntricos, que representam, de forma estereotipada, a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana (Cavalleiro, 2024; Felipe, 2021). É neste contexto que professores antirracistas não devem abordar em sala de aula a temática da Lei 10.639/03 apenas pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica (Pinheiro, 2023).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: os (des)encontros para uma educação do campo antirracista

Paulo Freire (1996, p. 13), ao afirmar que “ensinar não é transferência de conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, propõe a problematização da formação de professores e professoras comprometidos com uma educação que ultrapasse a concepção de mera transmissão de conteúdos desvinculados da realidade, das vivências e da história de cada educando. Tendo isto em vista, assim como o sistema educacional brasileiro, a formação docente ainda é um espaço marcado por ideologias de poder e paradigmas eurocêntricos, que historicamente invisibilizam diferentes grupos sociais. Nesse contexto, entendendo que,

A educação e a formação docente devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de uma maneira linear, sem permitir integrar outras formas de ensinar, de aprender, de se organizar, de ver outras identidades sociais e manifestações culturais, de se escutar e de escutar outras vozes, sejam marginalizadas ou não (Imbernón, 2010, p. 15).

Articulando uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos educandos, buscamos identificar como, no campo das políticas públicas, isto vem se articulando. Atualmente, no Brasil, a formação inicial e continuada de professores é regulamentada pela Resolução nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e pela Resolução CNE/CP Nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As resoluções estabelecem princípios, competências e orientações gerais tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores.

No entanto, a fim de atender aos objetivos delimitados na presente pesquisa, no que se refere à Educação do Campo, a BNC-Formação menciona:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Parágrafo único. As licenciaturas referidas no caput, além de atender ao instituído nesta Resolução, devem obedecer às orientações específicas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada modalidade, definidas pelo CNE (Brasil, 2019).

Diante dessas mobilizações, é possível observar que os documentos oficiais abordam a Educação do Campo apenas em relação às modalidades de ensino específicas, desconsiderando o contexto social que embasa a luta e o movimento camponês por uma educação comprometida com o modo de vida e as práticas produtivas do campo. Além disso, ocorre uma invisibilização do protagonismo e dos saberes produzidos nos movimentos sociais. Quanto à formação docente, ainda que preze pela constituição de campos de atuação que exijam saberes específicos e práticas contextualizadas para as LEdoCs, partimos do entendimento de que muitos professores que atuam no campo são egressos de diferentes modalidades de licenciatura.

No que se refere à temática da Lei 10.639/03 e Educação para as Relações Étnico-Raciais, percebe-se a ausência específica da Lei 10.639/03 nos documentos legais, ainda que os princípios defendidos partam da adoção de uma perspectiva intercultural na BNC-Formação, e a mobilização dos artigos 1º e 3º da Constituição Federal de 1988 na BNC-Formação Continuada, como mencionado a seguir:

Art. 7º [...]

XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira (Brasil, 2019)

Art. 5º [...]

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2020).

Todavia, conforme Vera M. Candau (2008), a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana, enfocando a promoção de uma sociedade antirracista. Nesse viés, a invisibilização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos documentos legais que subsidiam a formação de professores(as) representa uma lacuna na luta pela Educação para as Relações Étnico-Raciais e na construção de uma educação antirracista, já que as diretrizes propostas para a formação inicial continuada apresentam um espaço limitado e “não promove a alteração ou a crítica da perspectiva eurocêntrica. A ausência de remissões às DCNERER, todavia, pode suprimir discussões, ao considerar o pouco espaço que África, Cultura Afro-Brasileira e Povos Indígenas ocupam” (Coelho; Coelho, 2021, p. 2021).

Essa realidade contribui para a manifestação de uma formação/educação fundamentada em ideologias eurocêntricas, além de propagar imagens estereotipadas e negativas sobre a população negra brasileira, fomentando e reproduzindo, nas estruturas das relações sociais, práticas de racismo, discriminação e preconceito.

A FORMAÇÃO DOCENTE E UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO ANTIRRACISTA NO VALE DO ITAJAÍ/SC

Como discutido, com o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais camponeses, emergiram reivindicações por uma escola do campo que “não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; constrói-se como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano” (Sá; Molina; Barbosa, 2011, p. 87). Nesse sentido, trata-se de uma escola comprometida com as identidades e saberes das populações do campo, em sua diversidade.

Nesse contexto, a formação e o comprometimento docente devem dialogar com o ambiente escolar e com a comunidade, na perspectiva de uma transformação social, superando as limitações impostas por uma educação rural urbanocêntrica.

Esse processo de ressignificação, impulsionado pelas pressões dos movimentos sociais, com o avanço no campo das políticas públicas, tem impactado diretamente a formação de professores do campo. Um marco importante dessa trajetória foi a criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), instituída por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Com base nisso, ao buscar analisar as contribuições da formação docente para uma Educação do Campo Antirracista no contexto de uma escola localizada na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, torna-se válido identificar a formação inicial e continuada dos professores participantes. Conforme o TCLE, para a preservação das identidades, os colaboradores foram enumerados como consta no Quadro 1. Além disso, são apresentados os cargos ocupados, a formação inicial e continuada e o tempo de experiência na educação de cada profissional no ano da pesquisa.

Quadro 1 – Professores participantes

Identificação	Cargo ocupado	Formação Inicial	Formação continuada	Tempo de experiência
Professor nº 1	Regente de turma multisseriada do 3º ao 5º ano	Pedagogia	Especialização em Ludopedagogia	14 anos
Professor nº 2	Regente da Educação Infantil	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica	15 anos
Professor nº 3	Ensino Religioso	História	Especialização em Docência no Ensino Superior e Metodologia do Ensino de História e Teologia	10 anos
Professor nº 4	Artes	Artes Visuais	Especialização em Ensino das Artes, técnicas e procedimentos.	13 anos
Professor nº 5	Educação Física	Educação Física	Especialização em Educação Física Escolar e Fisiologia e Treinamento Esportivo.	13 anos
Professor nº 6	Informática	Educação Física	Especialização em Tecnologias na Educação Presencial.	6 anos

Fonte: Elaboração pelas autoras.

A análise das informações apresentadas no quadro anterior permite identificar que, embora todos os profissionais da educação possuam formação inicial em diferentes áreas de licenciatura e tenham concluído cursos de formação continuada, essas qualificações não

contemplam um direcionamento específico para a Educação do Campo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Essa lacuna na formação profissional docente compromete significativamente a realização de práticas, ações e projetos em escolas do campo antirracistas. Os cursos de licenciatura, estruturados sob uma lógica hegemônica e baseados em um modelo genérico de professor, privilegiam uma visão urbana da educação. Nessa perspectiva, os povos e as escolas do campo, pensados como comunidades em extinção, recebem professores provenientes da cidade, sem vínculos com a história, a comunidade e o movimento social camponês (Arroyo, 2012), dificultando a articulação entre a prática docente e um projeto político da Educação do Campo enquanto transformação social.

Além do mais, como argumenta Pinheiro (2023), ainda que as instituições de ensino superior ofereçam múltiplas oportunidades para a promoção de práticas e reflexões antirracistas, a colonialidade ainda permeia e estrutura o ambiente acadêmico no Brasil. Essa influência sustenta uma formação docente que, em grande medida, permanece ancorada em concepções eurocêntricas e urbanocêntricas, limitando o processo de ensino e aprendizagem a práticas transmissivas de conteúdos estereotipados, em que se realiza a manutenção de uma educação marginalizadora.

Diante disso, visando compreender as representações dos educadores acerca da contribuição da formação docente para a construção de uma Educação do Campo comprometida com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pautada em uma Educação Antirracista, foram analisadas as seguintes narrativas, a partir do seguinte questionamento: “Você considera que a sua formação inicial e/ou continuada possibilitou aportes teóricos para a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação do Campo?”

Professor nº 1: *Sim.*

Professor nº 2: *Não.*

Professor nº 3: *Sim.*

Professor nº 4: *Minha formação não teve suporte para esse assunto.*

Professor nº 5: *Não.*

Professor nº 6: *Parcialmente, pois alguns pontos estudados de maneira global podem ser aproveitados para ela, mas não específicos.*

No que se refere à participação em formações continuadas voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e, nos casos em que houve participação, aos aspectos que consideraram relevantes, os professores apresentaram as seguintes narrativas:

Professor nº 1: Não.

Professor nº 2: Não.

Professor nº 3: *Participei de alguns eventos na graduação de História sobre o ensino de história africana no geral. O entendimento de que a África não é um país como muitos pensam, na história africana como um bloco, mas que existem muitos países que possuem sua própria cultura e até mesmo suas rivalidades, além da influência na história do Brasil.*

Professor nº 4: *Nunca participei.*

Professor nº 5: Não.

Professor nº 6: Não.

Em relação às formações destinadas à Educação do Campo, as narrativas dos participantes evidenciam as seguintes perspectivas:

Professor nº 1: *Sim. Sempre tem algo para acrescentar nas práticas do dia a dia.*

Professor nº 2: Não.

Professor nº 3: Não.

Professor nº 4: *Nunca participei.*

Professor nº 5: Não.

Professor nº 6: Não.

As narrativas dos professores, mesmo quando enunciadas de maneira breve, revelam de forma significativa a constituição de duas representações sobre a formação docente no contexto da escola do campo, localizada na região do Médio Vale do Itajaí (SC). As representações evidenciam: (i) uma visão positiva quanto às contribuições da formação inicial e continuada; e (ii) a identificação de lacunas no processo formativo dos educadores, especialmente no que se discute sobre uma educação voltada para a realidade do campo e antirracista.

A partir da primeira concepção, destacam-se as narrativas dos professores nº 1, nº 3 e nº 6, que reconhecem que a sua formação inicial e/ou continuada oferece, em alguma medida, suporte para a constituição de um ambiente escolar voltado para a realidade, cultura e identidade da população campesina, articulando-se como forma de resistência diante das violências estruturais na sociedade brasileira.

Nesse viés, o professor nº 1 afirma que sua formação, tanto inicial quanto continuada, contribui para o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola do campo, destacando sua participação em cursos sobre Educação do Campo, os quais considera relevantes para o cotidiano escolar.

O professor nº 3, além de reconhecer o suporte oferecido pela formação inicial, enfatiza que a participação em eventos durante a graduação lhe proporcionou contato com conteúdos

relacionados à história africana, destacando a relevância de desconstruir visões estereotipadas sobre o continente, bem como a importância desse conhecimento para compreender as conexões históricas e culturais com o Brasil. Já o professor nº 6 aponta que a formação contribui parcialmente, pois alguns conteúdos abordados de forma global podem ser aproveitados, embora não sejam específicos para a temática.

A partir disso, ainda que as representações não possam ser classificadas como certas ou erradas, tendo em vista que elas se configuram como construções sociais e temporais influenciadas pelos interesses dos grupos dominantes (Chartier, 1991), as narrativas, mesmo quando relatam experiências positivas, evidenciam limitações referentes à formação docente comprometida tanto com a Educação para as Relações Étnico-Raciais quanto com a Educação do campo, ao abordar experiências isoladas e pontuais.

Nesse contexto, as representações, ao abordarem as temáticas de forma pontual e esporádica, evidenciam a ausência de especificidade na formação docente, refletindo as fragilidades tanto da formação inicial quanto da continuada nas escolas do Médio Vale do Itajaí. Essa constatação reforça a segunda colocação apresentada, baseada nas narrativas dos professores nº 02, nº 04 e nº 05, que apontam, além da fragilidade da formação inicial em fornecer um suporte teórico e prático para uma Educação do Campo Antirracista, a ausência de formações continuadas voltadas às áreas em questão.

Todavia, no caso da Educação do Campo, essa ausência não se configura apenas como uma lacuna pontual, mas como um reflexo histórico de negações, invisibilizações e distanciamentos da garantia do direito básico à educação, resultando na realização de práticas pedagógicas desconectadas da realidade dos educandos do campo.

Fundamentadas por paradigmas educacionais urbanocêntricos, essas práticas influenciam não somente o processo de ensino-aprendizagem, ao instituir os parâmetros das escolas urbanas como modelo de qualidade, mas interferem na construção identitária dos sujeitos do campo, instituindo-os como inferiores em culturas, identidades e modos de vida em comparação com aqueles dos centros urbanos (Hage, 2011).

Nesse contexto, a demanda para formação de professores das escolas no e do campo é integrar e aprofundar os saberes produzidos pelos povos do campo em sua diversidade, articulando-os com concepções pedagógicas, didáticas e de organização escolar, a fim de garantir o direito à educação, que afirme e reconheça o trabalho, a terra, a história, as experiências coletivas dos seus sujeitos, comunidades e movimentos sociais (Arroyo, 2012). Construindo uma identidade docente que, ao mesmo tempo, valoriza e resgata a tradição

pedagógica, e dialoga com o conhecimento acumulado sobre a arte de educar, alinhando-os à proposta da Educação do Campo (Caldart, 2004).

Tendo isso em vista, ao observar que a formação de professores em uma escola do campo no Médio Vale do Itajaí/SC não ofereceu subsídios para uma prática pedagógica que dialogasse com os sujeitos e saberes locais, nem para projetos de transformação vinculados aos movimentos sociais, é possível evidenciar os desafios para a construção de uma escola e de identidades docentes do campo. A formação docente, ao ser pensada sob um viés urbano-eurocêntrico, resultará na reprodução de conteúdos, práticas e concepções marginalizadoras nos espaços escolares, que naturalizam não somente a ideia do meio rural como lugar de atraso, mas também as diferentes formas de violências ainda presentes nos espaços escolares e sociais.

Na manifestação de diferentes violências no contexto educacional, dentre elas, marcadas pelas desigualdades raciais e pelo racismo, o movimento negro brasileiro protagonizou a luta e a conquista da criação da Lei nº 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, inclusive no contexto da Educação do Campo, como suas formas de regulamentação: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639/03 e as DCNERER, ao preverem não somente o reconhecimento e a valorização da identidade, cultura e história afro-brasileira e africana no currículo escolar, como a construção de ações, práticas e posicionamentos antirracistas, superando uma visão educacional eurocêntrica ainda presente no sistema brasileiro, vêm a pontuar, entre as articulações e movimentações, a formação de professores comprometidos com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e, respectivamente, comprometidos e com uma Educação Antirracista.

Em 2023, ao realizarmos a pesquisa de campo e geração de fontes com os professores participantes, a Lei nº 10.639/03 completava 20 anos de sua criação. No entanto, as representações evidenciaram que os educadores não tiveram, em sua formação inicial e continuada, suporte teórico e crítico referente à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Esse contexto reafirma a colocação defendida por Pinheiro (2023), na qual as instituições de Educação Superior ainda são marcadas pelas relações de poder, reproduzindo nas estruturas, práticas e saberes a hegemonia do conhecimento ocidental, invisibilizando diferentes coletivos e sujeitos.

Tendo isso em vista, e considerando que as representações docentes são construções históricas atravessadas por relações de poder, destaca-se o processo de colonização europeia, em especial a alemã, na região do Vale do Itajaí/SC, que instituiu como discurso hegemônico a identidade, a cultura e os valores associados à imigração. Tal processo, atrelado à invisibilização e à marginalização das populações indígenas, negras e de outros coletivos, perpetua nas práticas sociais, culturais e educacionais atuais o protagonismo branco na região.

Diante disso, a fragilidade na formação inicial e continuada docente relativa à Educação para as Relações Étnico-Raciais, somada às marcas históricas de violência e à invisibilização de diversos coletivos sociais na região, reflete-se, no ambiente escolar, em práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades raciais e o racismo, limitando a construção de uma educação antirracista.

Pois, quando são contemplados conteúdos programáticos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de frequentemente serem representados de forma estereotipada, ficam restritos, em muitos casos, às “últimas semanas do mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos, e ambas fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas, da população africana” (Felipe, 2021, p. 3). Assim, ao reduzir o debate a datas comemorativas ou abordagens superficiais referentes a conteúdos curriculares, mesmo contrariando os objetivos das instituições de ensino em promover um momento crítico-reflexivo sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais abordagens acabam por fomentar e reforçar o racismo no Brasil (Felipe, 2021).

Nesse contexto, ao discutirmos as contribuições da formação docente para a construção de uma escola de Educação do Campo antirracista, torna-se fundamental reconhecer e incorporar o direito “ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais” (Arroyo, 2012, p. 364). Isso implica compreender que as escolas do campo não devem se limitar à reprodução de conteúdos hegemônicos de matriz urbanocêntrica, mas precisam afirmar e valorizar a identidade, a cultura e a história das diversidades que constituem os sujeitos sociais do campo, assim como dos coletivos historicamente marginalizados, rompendo com a violência ideológica e estrutural presente no contexto social e educacional.

Tendo isso em vista, e considerando as narrativas e representações docentes, identificam-se os caminhos ainda turvos enfrentados na construção de uma escola do campo antirracista na região do Médio Vale do Itajaí/SC. Entretanto, tais desafios podem ser enfrentados e ressignificados por meio da formação de professores e de sujeitos engajados,

articulados aos movimentos sociais, capazes de articular uma educação pautada na valorização da diversidade social e racial e no enfrentamento ao racismo e às diferentes formas de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo não se resume apenas às escolas, mas as escolas integram a luta e o movimento da Educação no e do campo, a fim de superar os paradigmas educacionais voltados para uma educação rural de viés urbanocêntrico, alheio à realidade, à cultura e à identidade dos sujeitos oriundos do campo, rios e florestas, vinculando-se ao conjunto de lutas para a transformação e ressignificação das condições sociais de vida no campo. É no compromisso do movimento social e da educação voltada para a população do campo, visando à construção de uma sociedade justa e democrática, superando diferentes formas de opressão, que se pontua o compromisso do ambiente escolar na luta antirracista.

Dessa forma, mediante as reflexões aqui apresentadas, compreendemos a formação docente como uma possibilidade de ressignificação não apenas educacional, mas também social, por meio da incorporação das especificidades do modo de vida, história, cultura e saberes dos sujeitos do campo, em suas diversidades, promovendo a articulação dos saberes emancipatórios e das lutas dos movimentos sociais aos conhecimentos escolares, como forma de superar paradigmas urbano-eurocêntricos, assim como diferentes formas de opressão que se manifestam nas estruturas sociais, possibilitando a construção de uma educação do campo antirracista.

No âmbito das políticas públicas de formação docente, ao analisarmos a BNC – Formação e a BNC – Formação Continuada, no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais, observa-se que essas políticas ainda representam um desafio significativo para a construção de uma educação antirracista, reflexo da ausência da aplicação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes regulamentadoras.

Quanto à Educação do Campo, quando mencionada na BNC – Formação, por mais que reconheça a realidade, afirma que apenas as LEdoCs devem seguir de acordo com as orientações estipuladas, entrando em conflito com as perspectivas de uma formação de diferentes áreas, em que dialoguem com os saberes e vivências dos sujeitos e movimentos sociais. Já na BNC – Formação Continuada, além de reiterar as observações apresentadas na BNC - Formação, aborda a Educação do Campo como uma modalidade específica separada do conceito, da luta e do movimento da Educação do Campo, prática que exclui do planejamento

da ação pedagógica o essencial: “o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo” (Molina, 2010, p. 138).

Frente a essas políticas homogeneizadoras, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais, que, por meio de sua luta, têm conquistado importantes avanços na ressignificação social. Embora as universidades e os cursos de licenciatura ainda sejam espaços marcados por disputas ideológicas e pela predominância de ideologias eurocêntricas, é visível o avanço das lutas sociais na construção de um novo projeto educacional (Sá; Molina; Barbosa, 2012), que vise à formação de professores que garantam a construção de ações educativas que valorizem e afirmem as diversidades sociais, culturais e históricas de seus educandos.

Assim, ao investigar como as formações docentes iniciais e continuadas de professores e professoras de uma escola reconhecida de Educação do Campo no Vale do Itajaí/SC têm sido estruturadas para a construção de uma Educação no e do Campo antirracista, é importante considerar que, historicamente, o contexto social tem invisibilizado determinados grupos sociais, reproduzindo no imaginário coletivo diversas formas de violência.

A partir das representações dos(as) professores(as), é possível observar que, embora alguns docentes considerem que a formação inicial e continuada tenham contribuído, ainda que parcialmente, para a Educação do Campo e para uma educação antirracista, entende-se que a ausência de formações específicas, que se distanciam da realidade e dos princípios de uma escola de Educação no/do Campo, compromete a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista.

Essa ausência, no contexto das formações dos educadores, influencia a reprodução de um modelo de ensino-aprendizagem urbanocêntrico, que desvaloriza as vivências, culturas, modos de vida e diversidades dos sujeitos do campo, alheio ao comprometimento de uma Educação do Campo nas lutas contra as desigualdades presentes na sociedade e na educação brasileira, como o racismo e a discriminação racial.

Ainda que, para a construção de uma educação antirracista, tanto no campo quanto nos mais diversos espaços educacionais brasileiros, a Lei 10.639/03 seja um mecanismo importante, ao prever a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entende-se que educadores antirracistas não devem abordar no ambiente escolar a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade, mas sim “pela consciência de reparação histórica. Entretanto, [...] onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (Pinheiro, 2023, p. 82). Porém, a abordagem desses conteúdos ainda é marcada por representações estereotipadas

do continente africano e da população afro-brasileira e/ou apenas nas últimas semanas do mês de novembro para abordar tais conteúdos, limitando a discussão sobre temas raciais a um período específico do ano.

Nesse contexto, considerando as narrativas dos educadores de uma escola reconhecida como da Educação do Campo no Vale do Itajaí/SC, percebe-se que as formações iniciais e continuadas, ainda que em diferentes momentos, representam uma lacuna significativa para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, comprometida com uma educação emancipatória, demandando um complexo percurso para sua efetivação.

Tendo isso em vista, pensando em uma educação democrática, justa e igualitária, torna-se cabível que políticas públicas educacionais sejam fortalecidas e efetivamente articuladas com a realidade dos sujeitos, comunidades e movimentos sociais, garantindo recursos, materiais didáticos inclusivos e formação contínua específica para docentes, pensando o espaço escolar enquanto espaço de transformação e emancipação social.

Entre os caminhos possíveis, a construção de redes de apoio entre escolas, universidades, comunidades e movimentos sociais possibilita uma formação docente mais plural e comprometida com a diversidade de saberes, identidades, culturas e histórias. No contexto da Educação do Campo antirracista, a formação inicial e continuada dos educadores deve ir além da superação de paradigmas de uma educação rural, incorporando estudos críticos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Além disso, a implementação de oficinas, cursos de formação continuada e espaços de reflexão coletiva, pensados e organizados entre as Secretarias de Educação e Universidades, em específico com as Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), voltados aos professores que atuam no e do campo, pode promover uma formação que favoreça a articulação entre teoria e prática.

No mais, embora a formação dos professores de uma escola reconhecida como da Educação do Campo, na região do Médio Vale do Itajaí/SC, tenha se mostrado avessa aos princípios do movimento por uma Educação do Campo e à Educação para as Relações Étnico-Raciais e, conseqüentemente, à construção de uma Educação Antirracista, ressalta-se a relevância da implementação de políticas educacionais, programas de formação continuada e práticas pedagógicas capazes de promover uma ressignificação profissional, educacional e social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 93–104, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/209>. Acesso em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em:

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em:

CALDART, R. S. Momento Atual da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004, p. 10-31.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. et al. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em:

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em:

FELIPE, D. A. O ensino de história da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos. **Dialogia**, n. 39, p. e20219, 2021. DOI: 10.5585/39.2021.20219. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20219>. Acesso em:

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004, p. 32-53.

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

GOMES, N. G. Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERIN-GER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes**: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-74.

HAGE, S. M. A. Multissérie em Pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011, p. 123-143.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293-298.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.) Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011, p. 17-34.

Observação.: Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto devem obedecer à Lei de Direitos Autorais (LDA – Lei 9.610/1998).

Histórico Editorial

Submetido: 06 de maio de 2025.

Publicado: 20 de julho de 2026.

Minicurrículo

Adriana Dias da Cruz

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão (LAEDI)

Contribuição de autoria: Redação – rascunho original

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8063972552437502>.

Cíntia Régia Rodrigues

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Departamento de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Coordena o Laboratório de Didática da História (LADIH). Integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em

Educação, Diversidade e Inclusão (LAEDI)

Contribuição de autoria: Redação – rascunho original

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301295648947203>.

COMO REFERENCIAR – ABNT

CRUZ, A. D.; RODRIGUES, C. R. Por uma educação do campo antirracista: reflexões sobre a contribuição da formação docente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, e026023, V. 16, n.1., 2026. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2874>

COMO REFERENCIAR - APA

Cruz, A. D., & Rodrigues, C. R. (2026). Por uma educação do campo antirracista: reflexões sobre a contribuição da formação docente. *Revista Exitus*, 16, e026023. <https://doi.org/10.24065/re.v16i1.2874>

Licença de Uso

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

