



FLACSO
BRASIL

PRÁTICAS COMUNITÁRIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUAS TERRITORIALIDADES

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA (ORG.)

Série Cadernos FLACSO

N19

www.flacso.org.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas comunitárias educacionais brasileiras e
suas territorialidades [livro eletrônico] /
Greyssy Kelly Araujo de Souza (org.). --
1. ed. -- Brasília : Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, 2021. -- (Série cadernos
Flacso ; 19)
DF

ISBN 978-65-87718-10-1

1. Comunidade - Desenvolvimento 2. Educação
3. Educação - Finalidades e objetivos - Brasil
4. Ensino - Metodologia 5. Escolas públicas - Brasil
6. Integração escolar 7. Território nacional - Brasil
I. Souza, Greyssy Kelly Araujo de. II. Série.

21-68718

CDD-371.030981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Práticas comunitárias : Educação
371.030981

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Série Cadernos FLACSO

N19

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 19

FLACSO Brasil

Diretora: Salete Valesan Camba

PRÁTICAS COMUNITÁRIAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E SUAS TERRITORIALIDADES

Greyssy Kelly Araujo de Souza (Org.)

ISBN: 978-65-87718-10-1

Maio, 2021

FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Rio de Janeiro, 2021

Editora: Renata Montechiare

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Diagramação e Revisão: Margareth Doher

FLACSO Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N19

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

Apresentação: educação e práticas comunitárias	5
<i>Greyssy Kelly Araujo de Souza</i>	
Desafios e perspectivas da educação quilombola no município de Cavalcante-GO: identidade e pertencimento do(a) aluno(a) Kalunga	12
<i>Tathielle Santos e Márcia Inês Silva</i>	
Quem é professora no quilombo? Docência, escolarização e identidade	27
<i>Alan Augusto Ribeiro, Patrícia Santos e Joilson Santos</i>	
Educação quilombola: caminhos para resistência étnica e sociocultural no Brasil	41
<i>Elenilda Silva, Greyssy Kelly Souza e Tiara Melo</i>	
Formação de professores nas Licenciaturas Interculturais no Brasil: avanços, vanguardas e resistências	54
<i>Amanda Marqui, Laíse Diniz, Juliete Alves, Janilson Barbosa, Potyara Santos e Ricardo Luiz Töws</i>	
Brincadeira do coco e suas práticas educativas: repertórios para a desconstrução docente	72
<i>Laís Domingos</i>	
Escolas do Campo e movimentos sociais no Brasil: possíveis interfaces	86
<i>Ramofly Bicalho</i>	
Escolarização para as juventudes no ProJovem campo Saberes da Terra	101
<i>Conceição Cristina Silva, Kamila Karine Wanderley, Mirian Silva e Severino Silva</i>	
Educação escolar indígena e práticas identitárias: um olhar sobre os processos educacionais de um grupo étnico no sertão de Alagoas	115
<i>Maria Regineide Carvalho, Lucas Emanuel Gueiros</i>	
A luta pela educação nas histórias de vida dos professores indígenas Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco	128
<i>Ana Carolina Coimbra e Maria Luísa Branco</i>	

APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

Greyssy Kelly Araujo de Souza¹

O Caderno “**Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades**” da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil, é fruto de um processo que intencionou unir professores(as), pesquisadores(as) e estudiosos(as) que atuavam e/ou produziam conhecimento sobre práticas comunitárias na educação para compartilhar saberes, experiências e construir uma ampla discussão sobre programas, políticas, projetos e metodologias educacionais que vêm sendo desenvolvidas e aplicadas em escolas da rede pública no Brasil.

Tendo como foco os Territórios do Norte e Nordeste, esta edição aprofunda os conhecimentos sobre as experiências de integração escola-comunidade realizadas em contextos de escolas do campo, educação quilombola, educação escolar indígena e escolas de fronteira.

Os artigos que compõem este número da Série Cadernos Flacso (2021) – **Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades** – representam o compromisso dos (as) autores (as) com a educação em seu sentido mais amplo, visto que todo o processo de envio e construção do material se passa no contexto político e sanitário da pandemia da Covid-19 no Brasil, e no mundo, momento que para as mais diversas áreas da vida social, em especial a educação, acarretou em complexidades e desafios. Início aqui agradecendo a todas as pessoas que superando tais adversidades desejaram colaborar com a presente edição.

A Flacso Brasil produziu em 2020 um rico material, oriundo da pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”, com a coordenação da Renata Montechiare² e do André Lázaro³. Esta pesquisa, que originou o livro⁴ com mesmo título e apresenta, conforme indica Montechiare e Lázaro (2020), reflexões e análises de onze pesquisadores participantes que, além de descreverem o processo do trabalho de campo, se dedicam a apresentar as iniciativas desenvolvidas por escolas, projetos e ações, que objetivaram integrar a escola e a comunidade à sua volta, vincular-se ao território como ponto de partida para uma maior conexão entre as escolas e os sujeitos que as compõem.

Para construir o pensamento sobre a temática das “Práticas comunitárias educacionais e suas territorialidades”, a qual é abordada através dos nove artigos publicados nesta edição da Série Cadernos Flacso (2021), é necessário compreender que os sentidos de tais práticas estão relacionados à própria ideia de educação. A

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integra o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES) da Flacso Brasil.

² Coordenadora do Programa Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade da Flacso Brasil.

³ Coordenador do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior da Flacso Brasil.

⁴ MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). **Educação e práticas comunitárias [livro eletrônico]:** educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2020/10/Livro_Educacao_Praticas_comunitarias.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2020.

relação é fundante porque, inspirada à luz de grandes pensadores (as) da educação popular, educação comunitária, educação intercultural e educação antirracista, dentre eles Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Vera Candau, Nilma Lino Gomes e Benilda Brito, compreende-se que a educação em si mesma e no seu sentido mais amplo, é um complexo formado pelo conhecimento de si e do outro.

A educação, através de suas práticas, está viva e presente nas comunidades, está nas relações, na cultura, nas lideranças, na luta e reivindicação por direitos. Está na contação de histórias feita pelos mais velhos, no sonho de melhoria de vida pelos mais jovens. Está representada e contextualizada na relação que se estabelece com o outro, com a família, os territórios e suas demandas, demandas locais e globais, ou seja, com todos aqueles que compõem as diversas redes de sociabilidade na qual o sujeito participa na vida social no seu território. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão⁵, “ninguém escapa a educação, ela está na vida. Educação? Educações” (BRANDÃO, 2017, p. 3).

A educação inserida no contexto do sistema de ensino formal, nas escolas, pedagogias, métodos e técnicas de ensinar e aprender precisa conhecer e valorizar os saberes e práticas educativas existentes nos territórios. Comentando sobre a educação, o celebre educador Paulo Freire⁶ nos alerta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 9). Esta é a chave da educação popular que se mantém interessada pelo mundo a sua volta. Compromisso que as práticas comunitárias seguem à risca, pois ao destacarem nas características e ações locais o que há de mais relevante no processo de aprendizagem, estão valorizando o conhecimento vivo e pulsante de cada território. Valorizam a identidade, estimulam a participação, a construção de projetos e ações que melhor possam colaborar em cada realidade, formar criticamente, educar valorizando a diversidade e as suas diferenças.

Moacir Gadotti ao comentar a existência de um ponto-chave que unifica a educação popular, a educação social e a educação comunitária, situa que toda educação deve ser pensada no sentido democrático e popular. Esta dimensão política e participativa da qual o educador se remete diz respeito ao compromisso da educação com a criticidade e a superação de desigualdades. Neste sentido, Vera Candau ao abordar a relevância da educação intercultural nos faz refletir e indagar: como poderíamos desenvolver um processo educador que não estivesse munido do sentido democrático e popular que é próprio da pluralidade cultural que compõe o nosso país?

Seguindo a mesma linha de pensamento, entendemos ser equivocado pensar em educação desconectada das características de cada território, de cada vilarejo, de cada povoado, comunidade quilombola e indígena, rural, assentamentos e isso porque uma educação que não traduz a língua local, a cultura, não serviria para educar os sujeitos deste/daquele lugar. Não serviria para representá-los, orientá-los.

⁵ Livro “O que é educação”, obra de Carlos Rodrigues Brandão, publicado pela editora Brasiliense em 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5598603/mod_resource/content/1/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2020.

⁶ Na obra “A importância do ato de ler, em três artigos que se completam”, de 2006. Disponível em: <<https://bds.unb.br/handle/123456789/88>>. Acesso em: 7 mai. 2020.

Destacar o protagonismo do saber local no processo educativo não significa que saberes novos não sejam importantes. Contudo, para aprender é preciso fazer/ter sentido, é preciso descolonizar os saberes. Sobre uma educação diferenciada, Nilma Lino Gomes destaca que o estudante precisa se ver representado no seu processo de aprendizagem. Há uma emergência de atos e currículos que tenham como o princípio a descolonização dos saberes e a valorização dos conhecimentos e saberes locais, não apenas em escolas comunitárias, mas como princípio de educação antirracista em todas as instituições e níveis educacionais do país.

Pensando escolas comunitárias, conforme pontua a educadora, não podemos deixar de fora os currículos e a formação do professor, que inicial e continuamente, deve reconhecer as diversidades étnico-raciais, conhecer conquistas, lutas locais, organizar, articular, informar e se alimentar de memórias coletivas, acervos e repertórios orais, linguagem, marcos civilizatórios históricos, religiosos e artísticos, suas práticas e o patrimônio cultural, tecnologias e formas como se organiza a produção do conhecimento e o mundo do trabalho nos territórios.

Este tipo de educação diferenciada não pode ser parte, mas deve e pode estar dentro dos processos educativos formais uma vez que já estão garantidos por lei. Na mesma linha de pensamento, a educadora Benilda Brito pontua que os rituais pedagógicos podem colaborar com o fortalecimento ou com a superação do racismo e demais formas de violências. A identidade docente e suas práticas cotidianas devem ser pensadas como um caminho estratégico de preservação e valorização da cultura, através da familiaridade quando o estudante se ver representado (a), do respeito à história local, às práticas religiosas e aos processos de resistências dos diferentes povos. Há, portanto, a possibilidade de outra educação, a qual os movimentos sociais, negros, indígenas, povos do campo, reivindicam todos os dias em prol de renovadas formas e modelos educacionais que trabalhem de forma dialogada e partilhada a escuta, a afetividade, a força, a capacidade organizativa e a autoestima e os saberes vivos e pulsantes presentes nos territórios.

Sendo assim, ao destacarmos nesta edição as práticas educativas que são pensadas e desenvolvidas “pelas”, “para” e “nas” comunidades do Norte e Nordeste do país, estamos contribuindo para que essas experiências possam ser conhecidas e disseminadas para todos os educadores e educadoras. Desta forma, apresentamos através de nove artigos algumas vozes, práticas, vivências e experiências sobre práticas comunitárias educacionais e suas territorialidades, que exemplificam o desejo e compromisso de educadores(as), pesquisadores(as) e estudiosos(as) em realizarem e produzirem práticas e conhecimentos sobre esta temática.

As autoras Tathielle Santos e Márcia Inês Silva, com o artigo “Desafios e perspectivas da educação quilombola no município de Cavalcante-Go: identidade e pertencimento do(a) aluno(a) Kalunga”, trazem um debate sobre a relação entre a escola, a identidade e sentimento de pertencimento de estudantes quilombolas do povo Kalunga da cidade de Cavalcante em Goiás.

As autoras abordam sobre as características pedagógicas e estruturais da escola e o trajeto que os estudantes realizam entre a comunidade e a escola, pontuando a relevância do material pedagógico e de uma formação específica aos docentes, pautada na experiência dos alunos, para uma educação de qualidade. Apontam que

sentir-se representado é um fator importante no processo de aprendizagem e de acolhimento dos estudantes e, por isso, é necessária a construção de materiais que permitam aos alunos quilombolas se identificarem nele, e que do mesmo modo proporcione aos demais alunos a possibilidade de conhecer, respeitar e valorizar a cultura das comunidades quilombolas brasileiras.

Os autores Alan Ribeiro, Patrícia Santos e Joilson Santos, em “Quem é Professora no Quilombo? Docência, escolarização e identidade”, tratam sobre as práticas pedagógicas realizadas em uma escola dentro de um território quilombola na Amazônia brasileira, região Oeste do Pará, também conhecida como Região do Tapajós. Usam as narrativas e relatos de professores para conhecer as práticas pedagógicas cotidianas e aprofundar sobre a elaboração conceitual sobre uma “pedagogia escolar quilombola”.

A partir de uma síntese de pesquisas sobre história da ocupação territorial, dinâmicas políticas da formação cultural e processos de territorialização entre comunidades quilombolas, indicam três pontos de tensão que aparecem nos relatos das professoras. A primeira se refere às maneiras pelas quais a experiência comunitária é aplicada na prática docente; a segunda se define pelas concepções que as professoras possuem sobre uma “pedagogia escolar quilombola”; e por fim, a terceira que diz respeito aos diferentes lugares ocupados pelas discussões sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima nas práticas docentes das professoras participantes da pesquisa. Concluem que, apesar de imprescindíveis para o debate na escola, cada um dos três “temas” possui significados diversos, que varia de acordo com o que se entende enquanto necessário para o aprendizado de crianças e jovens quilombolas, atribuindo ordens de relevância pedagógica e política muitas vezes divergentes aos debates nas temáticas de racismo, autoestima e identidade.

O artigo das autoras Elenilda Silva, Greyssy Souza e Tiara Melo, com o título “Educação Quilombola: caminhos para resistência étnica e sociocultural no Brasil”, aborda a temática da educação quilombola. Destacam que, embora haja avanços em políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações e o fortalecimento da identidade étnica dos povos quilombolas, ainda é perceptível que a educação disponibilizada em muitas comunidades tradicionais brasileiras enfrenta obstáculos para a sua efetivação, conforme garante e preconiza as políticas e legislações vigentes tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Quilombola e a Lei nº 10.639/2003 sobre a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos, dentre outras.

Segundo as autoras, por tratar-se de um país composto por um território nacional multiétnico e pluricultural, o sistema escolar brasileiro deve proporcionar aos alunos a identificação das suas raízes históricas e territoriais. Neste sentido, a educação escolar quilombola é entendida como um elemento relevante para o fortalecimento sociocultural das Comunidades Remanescentes de Quilombo. Destacam ainda que os movimentos sociais negros e as comunidades quilombolas têm traçado uma luta histórica por acesso e permanência a uma educação escolar de qualidade, que respeita e valoriza a identidade racial e cultural do seu povo, esta que precisa ser visibilizada através dos currículos e das práticas educacionais.

O estudo realizado por Amanda Marqui, Laíse Diniz, Juliete Alves, Janilson Barbosa, Potyara dos Santos e Ricardo Töws, intitulado “Formação de professores nas Licenciaturas Interculturais no Brasil: avanços, vanguardas e resistências”, traz uma análise de cursos de Licenciatura Intercultural para professores que atuam em escolas do campo e indígenas realizados nas universidades e institutos federais das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Através deste estudo os autores evidenciaram a importância das políticas pautadas na interculturalidade e na diversidade cultural, que promove um processo de inserção da população indígena e população do campo. Compreendem que programas como o Prolind e o Procampo, ao promover a formação de professores indígenas e do campo em nível superior, acarretam na maior oferta e melhoria da qualidade da educação básica presente nas escolas localizadas em territórios indígenas e agrícolas. Esses processos de formação possibilitam aos professores indígenas e aos professores do campo além da habilitação em áreas de ciências humanas e sociais, ciências exatas e biológicas, e, letras e artes, a formação necessária para atuarem junto a projetos de ensino e pesquisa nas comunidades.

A autora Laís Domingos, através do seu artigo com o título “Brincadeira do coco e suas práticas educativas: repertórios para a desconstrução docente”, traz reflexões sobre a formação docente, através das práticas educativas da cultura popular com a brincadeira do coco. Neste estudo, as práticas com o dispositivo da brincadeira do coco são a base epistemológica da qual se parte para gestar e produzir a docência.

Descreve os caminhos que a levaram a mobilizar saberes e “epistemes” presentes na brincadeira de coco, estes que colaboram com a sua prática pedagógica. Conclui sobre a importância e possibilidade de pensar e praticar a docência a partir de outras lógicas de inteligibilidade que extrapolam as práticas tradicionais. Nesta direção, empenha-se em buscar alternativas inovadoras para a educação que contribuam com a superação da forma colonizadora que a educação brasileira foi/é construída.

O estudo realizado pelo autor Ramofly Bicalho, com o artigo “Escolas do campo e movimentos sociais no Brasil: possíveis interfaces”, reflete sobre princípios da educação do campo e os valores contra hegemônicos defendidos pelos movimentos sociais. De acordo com o estudo realizado há avanços e recuos no processo de implementação dos princípios da educação do campo e das noções de cidadania, formação política, histórias de vida, memórias e identidades a eles atrelados.

O autor pontua a diversidade presente nas escolas do campo, composta por pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, pequenos agricultores, acampados e assentados da reforma agrária, aldeias indígenas, territórios quilombolas, entre outros sujeitos/povos do campo. Este espaço possibilita a experiência da educação para a cidadania, contextualizada e consciente dos problemas presentes em cada território. Por fim, compreende a educação do campo como ferramenta que colabora no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, em especial, o combate ao fechamento de escolas.

Os autores Conceição Cristina Silva, Kamila Wanderley, Mirian Silva e Severino Silva, no artigo “Escolarização para as juventudes no Projovem Campo Saberes da

Terra”, analisam as experiências do Projovem Campo – Saberes da Terra no estado da Paraíba, programa que tem como foco a escolarização do ensino fundamental e a profissionalização social e técnica para os jovens paraibanos.

Ao analisarem o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, identificam na estrutura organizacional e dinâmica pedagógica elementos que facilitam o desenvolvimento da proposta, que conta com a estratégia de formação continuada dos educadores que se realiza através do planejamento e avaliação semanal por parte da equipe de formadores. Concluem que o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra obteve resultado favorável na Paraíba, através de ações e práticas contribuíram na escolarização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar e concluir o ensino fundamental por diversos fatores estruturantes, como por exemplo, econômico e social, assim fortalecendo e potencializando a juventude no campo.

O artigo elaborado pelos autores Maria Regineide Carvalho e Lucas Emanuel Gueiros, com o título de “Educação escolar indígena e práticas identitárias: um olhar sobre os processos educacionais de um grupo étnico no sertão de Alagoas”, realiza uma discussão sobre a educação escolar indígena e as práticas identitárias do povo Jiripankó, habitante na zona rural do município de Pariconha, localizado no Sertão do estado de Alagoas. Para tal análise, se debruça sobre as práticas identitárias realizadas na Escola Estadual Indígena José Carapina.

A educação escolar realizada na Escola Indígena se mostrou determinante no contexto social Jiripankó, tanto em razão dos elementos relacionados ao território, às suas práticas culturais, quanto relacionados com os próprios processos educacionais dos indígenas. De acordo com o autor, muitas das atuações sociais exercidas na escola são responsáveis pela socialização de diversas instâncias da vivência Jiripankó, citando como exemplo as graduações interculturais e formação educacional de grande parte dos membros da comunidade. Por este motivo, a Escola Estadual Indígena José Carapina é considerada uma extensão do grupo na qual atua, é lugar de memória que colabora com a realização e transmissão dos processos educacionais do Povo Jiripankó.

E por fim, apresentamos o artigo das autoras Ana Carolina Coimbra e Maria Luísa Branco, intitulado “A luta pela educação nas histórias de vida dos professores indígenas Pipipã de Kambixuru, Floresta, Pernambuco”, que aborda a discussão da educação indígena com o intuito de conhecer o processo de acesso à educação escolar específica, em especial a constituição da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno e a criação do currículo próprio da etnia, contada através de histórias de vida e discursos dos professores indígenas Pipipã de Kambixuru, localizada em Pernambuco.

Para as autoras, conhecer e mergulhar nas diversidades presentes nos territórios é relevante pela possibilidade de valorizar as histórias de vida das comunidades, a sua memória e identidade. Considera que refletir sobre currículos, práticas e escolas indígenas é reconhecer as lutas por uma escola diferenciada, o direito a ser professor indígena, o protagonismo do povo e a valorização de um saber que lhe é próprio. O exemplo da escola presente no território Pipipã de Kambixuru, exemplifica uma rica interlocução entre os saberes tradicionais, a interculturalidade e o processo educacional que se entrelaçam e constituem uma rede de valorização do conhecimento, possibilitando o reconhecimento étnico e identitário.

Ao apresentar esta breve descrição, convido estudantes, educadores(as), pesquisadores(as), pensadores(as), todos e todas que se comprometem com uma educação contextualizada, implicada e interessada nas vozes, experiências e práticas comunitárias, para conhecerem os artigos que compõem a presente edição **“Práticas comunitárias educacionais brasileiras e suas territorialidades”**, da Flacso Brasil.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE CAVALCANTE-GO: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DO (A) ALUNO(A) KALUNGA

Tathielle Carvalho dos Santos⁷
Márcia Inês Silva⁸

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de debater acerca da identidade e sentimento de pertencimento dos alunos Kalungas que migraram das suas comunidades Quilombolas para a cidade de Cavalcante, Goiás. Analisando a construção da identidade das crianças quilombolas, nota-se que esta foi marcada por exclusão ao longo da história, necessitando assim que seja discutido o assunto com o intuito de superar a ideia de unificação de identidades. Foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Cavalcantinho, localizada na cidade de Cavalcante, com o objetivo de ouvir os alunos da primeira fase do ensino fundamental, instigando-os a expressar a sua opinião e o sentimento experimentado durante as aulas. Trata-se de uma perspectiva, a construção de materiais que permitam aos alunos quilombolas se identificarem nele e que proporcione aos demais estudantes a possibilidade de valorizar a cultura das Comunidades Quilombolas Brasileiras.

Palavras-chave: Quilombo. Construção da identidade. Ensino contextualizado. Cultura. Educação.

CHALLENGES AND PROSPECTS FOR EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CAVALCANTE-GO: IDENTITY AND BELONGING OF THE KALUNGA STUDENT

ABSTRACT

This paper aims to discuss the identity and sense of belonging of Kalungas students who migrated from their Quilombola communities to the city of Cavalcante-Goiás. Analyzing the construction of the identity of Quilombola children, it is noted that it has been marked by exclusion throughout history, therefore the subject needs to be debated in order to overcome the idea of a unification of identities. A research project was conducted at the Tia Cici Municipal School, located in the city of Cavalcante-Goiás, with the objective of listening to the students of the first phase of elementary school, they were urged to express their opinion and the feelings experienced during the classes. It is a perspective, the construction of materials that allow students to identify quilombolas it provides the other students with the possibility to value the culture of the Brazilian Quilombola Communities.

Keywords: Quilombo. Identity building. Contextualized teaching. Culture.Education.

⁷ Graduada em pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás – Uni Anhanguera. E-mail: tathiellecarvalho69@gmail.com.

⁸ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Mestre em Arte Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: professoramarciaines@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a comunidade negra brasileira é marcada por lutas e resistências, desde a escravidão até os dias atuais, onde até bem pouco tempo viviam invisíveis aos olhos públicos, colocando-os à margem de políticas públicas e sociais.

Durante toda a minha formação, observei uma lacuna existente na exploração acadêmica da educação quilombola, bem como nos desafios enfrentados por estes. Foi pertinente a viabilidade de elaborar uma pesquisa sobre os desafios e as perspectivas da educação quilombola no município de Cavalcante, Goiás, com a ênfase na disseminação do conhecimento.

Além das lacunas que oportunizaram o projeto, existe a motivação pessoal da autora, natural da cidade de Cavalcante localizada ao norte do estado de Goiás e admiradora autêntica de toda cultura enraizada na história afrodescendente.

Diante da importância de debates acerca das relações étnico-raciais no processo de escolarização, analisamos como os indivíduos da comunidade quilombola Kalunga, localizada na cidade de Cavalcante, associam aspectos da sua cultura à metodologias utilizadas na sala de aula, explorando as conexões dos saberes tradicionais quilombolas com a realidade escolar atual.

A diversidade cultural brasileira indica participação ativa da população negra na construção histórica e cultural do Brasil. No entanto, ainda hoje quando falamos em quilombo, o que vem à mente é a ideia de um local à parte, isolado, deixando claro uma visão construída pelo senso comum, revelando assim a extrema e urgente necessidade de refletir acerca do processo educacional quilombola. É imprescindível construir uma consciência histórica verdadeira. Nesta perspectiva, Freire (2006, p. 25b) afirma: “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal”.

Foi feita uma pesquisa de campo na cidade, onde procuramos vivenciar o debate acerca do assunto, contextualizando sua relação com o processo histórico e social brasileiro para dar visibilidade a uma minoria. A partir das pesquisas realizadas, observando o contexto histórico e percebendo a prática, responderemos ao longo dessa pesquisa se é prudente considerar que a educação escolar no município de Cavalcante gera identidade e sentimento de pertencimento aos Quilombolas Kalungas.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola da Rede Municipal na cidade de Cavalcante, a qual, por uma questão de ética, será utilizado o nome fictício de EMC, situada a cerca de 500 km da capital estadual, Goiânia.

A pesquisa bibliográfica é uma das referências metodológicas adotadas nessa pesquisa, para Fonseca:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Desta forma, sucedeu-se a coleta de informações em livros, textos e artigos científicos para que o tema fosse desenvolvido. Na segunda fase da presente pesquisa foi adotada a pesquisa de campo na EMC, com os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental I e os membros da comunidade escolar. A observação e os diálogos informais foram bases metodológicas cujo conhecimento pôde ser gerado a partir da interação permitida.

3. CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL SOBRE O POVO KALUNGA

Conhecer e compreender a história das comunidades quilombolas mediante o atual cenário político remete a um movimento de resistência e luta, sendo de suma importância na afirmação e na construção da identidade do povo brasileiro.

Os primeiros casos documentados do movimento histórico e social quilombola surgiram ao longo do século XVI. Em 1740, o quilombo foi definido pelo Conselho Ultramarino como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões nele” (SCHIMIT et al., 2002, p. 3). Esse conceito perdurou até meados da década de 70. A última atualização do termo quilombo foi definida em 1989 pela Associação Brasileira de Antropologia como “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (UNGARELLI, 2009, p. 17).

A comunidade Kalunga localizada na cidade de Cavalcante-GO surgiu em meados do século XVIII quando os negros escravizados pelos bandeirantes, insatisfeitos com o trabalho difícil e os maus-tratos, decidiram fugir. A região é de morros, serras, muito cascalho, rios, cachoeiras e matas fechadas o que facilitava para que os escravos não fossem encontrados, iniciando assim uma vida nova de liberdade.

Segundo o Ministério da Educação, em “Uma história do povo Kalunga” (2001), podemos compreender que ao chegar os primeiros quilombolas na Região Nordeste do estado de Goiás, ali já moravam índios que também tinham o intuito de se esconderem dos portugueses. Apesar do interesse comum de ambos, de início não tinham confiança para se aproximarem. Com o passar dos anos, o respeito e a confiança foram sendo consolidados e desta forma acabaram se misturando conforme foi aumentando a população. Devagar foram povoando as serras da região das chapadas, que hoje é o Quilombo Kalunga, considerado o maior do Brasil. De acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS) do governo federal, esta região ocupa cerca de 253.000 hectares ao longo três municípios de Goiás: Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre, sendo constituído hoje por 56 comunidades, estima-

se que em 2015 houvesse 929 famílias no município de Cavalcante cadastradas como quilombolas.

Com o passar dos anos, os sujeitos das comunidades perceberam que precisavam lutar por políticas educacionais para que fundamentassem suas histórias afrodescendentes e todas as transformações que ocorreram/ocorrem. No ano de 2002, a comunidade ofertava o Ensino Fundamental até a 4ª série, após, se quisessem continuar, deveriam estudar nas instituições do município de Cavalcante, o que gerava custo alto para os pais, medo dos perigos da cidade que até então era desconhecido e o preconceito das pessoas do lugar que se referiam aos Kalungas, ainda conhecidos como “bichos do mato”. Assim, na maioria das vezes, percebeu-se o interesse das famílias em fazer com que as crianças estudassem até a série ofertada na comunidade e posteriormente ajudassem a família na agricultura, tornando assim o ato de estudar irrelevante. Em vista às dificuldades de compreender essa luta, cristalizou-se a falta de sentimento de pertencimento por parte de alguns. Neste sentido, surgem preocupações acerca do referido inconveniente, como observa Ribeiro:

As pesquisas que tiveram como foco de análises as relações raciais em territórios/comunidades de predominância afrodescendentes sejam elas urbanas (bairros) ou rurais, mostram que nestes espaços também as relações raciais são complexas, mostram que a despeito de terem consciência do seu pertencimento étnico-racial, e que neste espaço são maioria, também percebem a negação pela sociedade brasileira de seu grupo e procuram com isso se comportar como brancos. Algumas mostram por outro lado um grande potencial de mobilização no sentido de afirmar e legitimar os valores negros (RIBEIRO, 2005, p. 180-181a).

Ao examinar o contexto histórico, compreendemos o porquê do elevado índice de adultos analfabetos, bem como as negações de raízes e origens. Essas comprovações fortaleceram ainda mais o interesse e a necessidade de tal investigação. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2011 teve início a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, sendo concretizada em 2012 com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes têm como objetivo principal orientar as instituições de ensino para que possam adequar o currículo levando em consideração as especificidades das realidades e experiências das comunidades quilombolas do Brasil.

Ao longo dos anos ocorreram mudanças extremamente positivas. A quantidade de instituições de ensino das comunidades Kalungas aumentou significativamente. Segundo o portal do MEC, em 2007, havia 32 escolas quilombolas no estado de Goiás, as quais contavam com 1.433 alunos devidamente matriculados e 87 docentes atuando, algumas chegando a ofertar toda a Educação Básica garantida pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Contudo, em lugares mais isolados, ainda oferecem parte desse ensino. É percebido nitidamente que o número de docentes não é suficiente para suprir a demanda, fazendo com que estes tenham que lecionar em salas multisseriadas, tendo que lidar com as questões sociais que envolvem a falta de capacitação adequada, de infraestrutura e de materiais pedagógicos. Todos esses fatores influenciam diretamente na decisão das famílias fazendo com que migrem para municípios mais próximos, levando-os a mudar toda a rotina e sem terem a garantia de uma educação que respeite a bagagem histórica de cada indivíduo envolvido neste processo.

4. IDENTIDADE CULTURAL E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

Ao longo das últimas décadas as crianças têm sido colocadas em pauta em diversas pesquisas, observando-as, dentro e fora das escolas. Dentre essas pesquisas têm se repensado sobre as abordagens teóricas voltadas para a infância, espaços pedagógicos e seu comportamento. Temos entendido as crianças como protagonistas cheias de vontades. Contudo, falar deste processo de construção da identidade continua sendo um grande desafio, já que ao longo da vida são expostas a constantes interações sociais que permitem a definição de pensamentos, ideologias, sentimentos, ações e etc. Sobre identidade, Hall declara:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 5).

Assim compreendemos que a identidade está em constante movimento, dependendo de fatores externos para que possa se alicerçar, devendo assim, se embasar nas diferenças. No Brasil percebe uma vontade de unificar as vontades e os pensamentos, observando assim investimentos na construção de uma identidade única. Contudo, quando pensamos na história do povo negro, é revelada uma identidade de resistência, sofrimento e luta contra a segregação racial que têm de fato favorecido uma cultura branca e automaticamente esquecendo-se da identidade negra, revelando um racismo oculto, disfarçado e às vezes até dissimulado.

A identidade cultural da criança quilombola tem se edificado em um processo que envolve pessoas de dentro e de fora da comunidade. Marcada por situações de exclusão desde a escravidão até os dias atuais, pertencer a uma comunidade quilombola significa ter consciência e iniciativas ao defender uma terra que está ferida por derrotas e poucas vitórias. É fazer parte de lembranças coletivas, experienciar as dificuldades por ser negro, pobre e de território rural. Assim, por muitas vezes é uma luta individualizada e sem representações significativas.

Pensar em diversidade cultural e étnico-racial que supere a monocultura dentro das escolas tem sido visto como um grande desafio. Historicamente, a escola foi criada

para atender a necessidade de urbanização e industrialização, seguindo um modelo de brancos, burgueses, europeus e cristãos, interferindo no desenvolvimento pleno desses sujeitos. Nessa perspectiva Capelo (2010) acredita:

Uma análise crítica da escola pública nos mostra que ela nasceu para exercer o controle social dos segmentos populares que precisavam adaptar-se às condições e exigências da vida na cidade. Assim sendo, do ponto de vista histórico, pode-se dizer que a emergência da escola pública decorre mais diretamente dos interesses da burguesia em ascensão e do Estado Nacional do que propriamente das necessidades das classes populares (CAPELO, 2010, p. 109 apud SOUZA, 2015, p. 213).

Desta forma, crianças brasileiras não têm se identificado com o espaço que deveria ser de conhecimento e reconhecimento, mostrando que a escola se faz ora instigante, ora excludente a depender das perspectivas pedagógicas adotadas por esta. Nesse sentido, se faz necessário a aquisição de um olhar para as crianças como sendo sujeitos históricos, de direitos e de deveres, tornando a escola como espaço formador de opinião.

Paro, Oliveira e Velloso (2007 apud RIBEIRO; PEREIRA, 2016b) fizeram uma pesquisa na qual analisaram a situação educacional da comunidade Engenho II, que faz parte do território Kalunga. Nesta pesquisa, notou-se que os familiares, as crianças e os adolescentes percebem a importância do sistema formal de ensino na construção da identidade e da capacidade de opinar. No entanto, não conseguem associar o que aprendem na escola com a realidade do seu cotidiano, fato este que contraria os dizeres dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defendem um ensino contextualizado para que o aluno consiga fazer relação da sua história, do seu dia a dia com o que é ensinado nas escolas.

Um dos maiores problemas causados pelo ensino descontextualizado é a falta de motivação dos estudantes durante as aulas. Isso se deve à inexistência da relação dos conteúdos com a realidade de sua comunidade, o que nos remete a uma educação bancária. A respeito desta educação, Paulo Freire (1987, p. 34a) diz: “Na concepção bancária que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar conhecimentos [...] não se verifica nem pode verificar-se superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula contradição”.

Para que essa educação com traços tradicionalistas sejam superados existe uma necessidade de se repensar o currículo escolar, bem como as metodologias adotadas pelos educadores. Existe também a primordialidade da implementação de formações continuadas para que estes possam refletir criticamente sobre o processo de ensino, para que possam colocar em prática a criatividade e proporcionar um ensino além do proposto pelos livros didáticos.

Percebe-se que educadores que ainda possuem dificuldade em tratar sobre a diversidade cultural e não tem clareza da perspectiva educacional da qual contempla, contribuem significativamente para o favorecimento de uma classe dominante e o desfavorecimento de uma classe oprimida ao longo da história.

5. COSTUMES E SABERES KALUNGA: CULTURA E IDENTIDADE

A cultura Kalunga tem uma relação direta com a sua ancestralidade, os ciclos de plantios e colheitas, sendo assim, a maioria das suas festividades são realizadas em períodos que simbolizam esses momentos e são dedicadas a santos que se acreditam ter poder sobre o clima, demonstrando assim a religiosidade desse povo.

Após realizar algumas pontuações, sobre festividades, Guarinello conceitua festa como:

Festa é, portanto, sempre uma produção do cotidiano, uma ação coletiva, que se dá num tempo e lugar definidos e especiais, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objeto que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes na esfera de uma determinada identidade. Festa é um ponto de confluência das ações sociais cujo fim é a própria reunião ativa de seus participantes (GUARINELLO, 2001, p. 972).

Desse modo, além de promover a fé, esses festejos têm papel social que ultrapassam uma simples estrutura organizacional. São neles que familiares se encontram, casamentos são realizados, crianças são batizadas e as reivindicações são ouvidas por políticos.

De acordo com o sítio Encontroteca (2019), uma biblioteca virtual sobre a cultura dos Povos da Chapada dos Veadeiros, dentre os rituais existentes, os de maior expressão cultural são as folias de Reis, a Sussa, a Caçada da Rainha e o Bolé, sendo estes de grande simbolismo para a cultura.

A folia de Reis acontece no mês de janeiro. Para a realização dessa festa há uma grande mobilização da comunidade Kalunga, com trocas sociais gratuitas onde, os foliões saem de casa em casa cantando, tocando instrumentos, rezando e agradecendo. A folia também é o momento de arrecadação de dinheiro para o ano seguinte, neste momento:

Os foliões são passíveis dessa “sacralização”, o que podemos detectar pela crença que faz com que os devotos recebam os foliões como se estivessem recebendo em suas casas o “santo”, e levam a bandeira a todos os cômodos da casa para que esta seja abençoada e protegida (OLIVEIRA et al., 2003, p. 34).

Na maioria das vezes, quem os recebem em casa, oferecendo comidas e dinheiro, são os devotos que pagam suas promessas. A Sussa é uma dança realizada apenas por mulheres, marcada pelo som de pandeiros, sanfonas e violas, é de origem africana e é considerada sagrada, as mulheres dançam girando e a utilizam para pagar promessas e pedir uma colheita próspera.

A Caçada da Rainha é encenada todos os anos na cidade ao som de batuques, onde o rei, a rainha, a princesa e o imperador são escondidos no cerrado e os cavaleiros saem na rua para procurá-los. Quando o esconderijo é localizado, soltam

fogos para avisar aos demais que foram encontrados. Os ritmos dos batuques remetem a alforria dos escravos e cativam toda a população.

O Bolé é uma dança de roda voltada para as crianças. Elas dançam em um ritmo rápido marcado por muitos giros. Vale ressaltar que essa manifestação chegou a ser esquecida e aos poucos vem sendo retomada pelos Kalungas. Toda esta riqueza cultural fica distante da escola, sendo esta uma atividade cultural específica da vida da criança Kalunga, deveria ser fator de discussões e representações nas atividades escolares do município.

É possível observar também uma relação do Kalunga com a natureza. Esse povo consegue identificar diferentes elementos da natureza apenas com o olhar ou o toque, a maioria desses elementos são utilizados pela comunidade na construção de casas, instrumentos musicais, artesanatos e os utilizam principalmente para a alimentação e para a medicina fitoterápica. Com relação às plantas, os Kalungas sabem identificar a qual sintoma cada uma consegue curar apenas com o olhar. Assim, podemos dizer que se apropriam da natureza e as transformam por meio da cultura.

Desde que os colonizadores portugueses chegaram ao Brasil, a forma de se relacionar com a doença e a cura mudaram. As práticas terapêuticas resistiram ao longo do tempo e é uma mistura dos saberes indígenas, africanos e portugueses. Partes desses conhecimentos empíricos ainda são praticados na comunidade quilombola Kalunga. Dentre as várias práticas relacionadas à cura temos as plantas medicinais e o benzimento, que é passado de geração em geração caracterizando assim a comunidade como tradicional.

6. CULTURA QUILOMBOLA E CURRÍCULO ESCOLAR

A comunidade quilombola Kalunga é sinônimo de luta e resistência negra. É um lugar de preservação de costumes e saberes, de ressignificação de histórias, memórias e práticas que são mantidas e reorganizadas sob muitos aspectos da cultura africana. É lugar de se educar, de se ensinar e de aprender.

Até pouco tempo, os quilombolas viviam em total invisibilidade social e política. Foi por meio de lutas e de movimentos sociais negros que estes passaram a ser ouvidos pelo Estado. A partir daí, a população negra brasileira alcançou importantes conquistas, como a lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, além de abrir espaço para a discussão do processo educacional do negro no Brasil. A resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 através do Conselho Nacional de Educação reuniu diversos profissionais da educação na Bahia e determinou a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, dando uma nova modalidade de ensino para a Educação Básica brasileira. O documento propõe as seguintes atribuições:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

II- compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III- destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012, p.3).

O que está exposto em lei para a construção do currículo voltado para a Educação Básica quilombola na Resolução de 8 de novembro de 2012:

Art. 34. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Outra questão importante prevista nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola é que:

§1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 34).

Reforçando a importância de construir o currículo, abrangendo saberes e tradições quilombolas, que são valores de interesse da comunidade. O mesmo documento ainda traz em seu artigo 35 que:

- I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II- implementar a Educação para as Relações étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004;
- III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana [...].

V- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-35).

Os desafios enfrentados na Educação Básica Brasileira nos levam a pensar em um currículo que consiga trabalhar a diversidade e o multiculturalismo no ambiente escolar. Nesse sentido, é interessante pensarmos em ações que propiciem a igualdade de oportunidades. Dessa forma, Munanga e Gomes (2005) dizem:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (MUNANGA; GOMES, 2005, p. 147).

Apesar da existência de leis voltadas à Educação Quilombola, é indispensável que a escola e a secretaria de educação percebam a necessidade de construir um currículo que consiga atender as especificidades das comunidades quilombolas, que seja possível expor a maneira que essas escolas são organizadas e quais são as práticas culturais pertencentes a esse espaço. Para tanto, não adianta compreender a história sem abraçar as práticas e discursos voltados a valorização étnicas raciais no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como parte do processo cultural, buscando dar sentido aos conteúdos ministrados na sala de aula. Nessa abordagem:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...] Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significações (LOPES e MACEDO, 2011:203).

Dessa forma, é necessário compreender o currículo como um processo social, que abrange conflitos: culturais, marcados por ideologias, relacionados a fatores de raça, gênero e etnia, sendo sempre providos de intencionalidade. Sendo assim a escola não deve continuar atuando perante os seus alunos como se todos fossem iguais, repassando uma falsa neutralidade em seus conteúdos.

Desse modo, acerca da Educação Escolar Quilombola, é necessário refletirmos sobre uma escola plural que consiga atender as demandas e especificidades culturais e históricas do quilombo, questionando os estereótipos que definiram ao longo da

história os conhecimentos e saberes adequado para o currículo escolar, em que os negros apareciam marginalizados, negligenciando a possibilidade dos alunos negros conhecerem e valorizarem as suas raízes históricas. Providenciando, uma implantação significativa da modalidade Escolar Quilombola.

7. RESULTADO E DISCUSSÃO

Na primeira etapa dessa pesquisa bibliográfica, foram consultados artigos científicos e livros relacionados ao tema. Em novembro de 2019 foi realizada a segunda etapa que consistiu em visitar uma Escola da Rede Municipal, na cidade de Cavalcante, que por uma questão de ética, será utilizado o nome fictício de EMC.

Exploramos e conhecemos os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar e o sentimento de pertencimento dos alunos(as) Kalungas, por meio de observação, conversas informais, entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e alunos. Foi empreendida também uma roda de conversa fora do âmbito escolar com alunos da faixa etária entre seis e sete anos matriculados na rede pública do município de Cavalcante.

A partir das entrevistas semiestruturadas com os membros da comunidade escolar e dos diálogos com os alunos, foi possível verificar que na escola pesquisada, as temáticas voltadas para os Kalungas não são discutidas. Ao questionar a gestão escolar se havia projetos que traziam a realidade dos alunos da comunidade Kalunga para a sala de aula e como é feito o acolhimento desses alunos em questão quando iniciam a vida escolar na cidade, a mesma foi enfática em responder que, na escola em questão todos são tratados iguais, e que isso independe da região em que veio. Nessa perspectiva Boaventura (2003) afirma:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

Partindo dessa afirmação, os alunos quilombolas, que migraram da sua comunidade para o município de Cavalcante, Goiás, em busca de uma educação de qualidade, não estão tendo o direito de ser diferente, já que a igualdade nessa instância o inferioriza. Para que a diferença não reproduza a desigualdade conforme colocado por Boaventura é preciso que essas crianças se sintam pertencentes aquele espaço, dentro das suas diferenças e especificidades.

Na educação deve se considerar as vivências, realidades e histórias de seus alunos, é preciso que diálogos sejam estabelecidos no espaço escolar com o objetivo de verificar como a diversidade cultural vem sendo trabalhada na escola, de forma a considerar as especificidades desses alunos Kalungas.

Ao mencionar o termo “Kalunga” em uma roda de conversa com alunos matriculados na rede municipal de ensino da cidade de Cavalcante, notou-se que estes não sabiam o significado da palavra. Nesta perspectiva, há uma preocupação com relação a não inclusão destes alunos, deixando-os a margem do ensino contextualizado defendido pela Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional e reforçado pela Base Nacional Comum curricular, tais documentos garantem em lei a utilização de elementos da realidade local em práticas de ensino, fazendo com que o aluno se reconheça e compreenda o espaço em que vive. O ensino descontextualizado não traz ao aluno a sua realidade de mundo, sendo motivo muitas vezes da evasão escolar, já que estes não veem motivos para continuar em um ambiente que não estão inseridos como sujeitos.

Foi observado que a rede municipal de ensino enfrenta grandes desafios para ofertar a educação básica, são dificuldades que passam da falta de estrutura, até a falta de presença dos pais na vida escolar dos filhos. Ao analisar a infraestrutura, percebemos que a escola não utiliza a sala de informática que conta com vinte computadores, mesas e ar-condicionado em perfeito estado de usos, pelo fato de não dispor de um profissional responsável pela manutenção.

Outro ponto relevante se trata da falta de formação específica dos docentes para atuarem em escolas que têm, em boa parte, alunos remanescentes quilombolas, sendo que os altos índices de cargos comissionados provocam uma sazonalidade impossibilitando discussões e projetos duradouros. Muitas vezes estes docentes não têm o perfil e nem a formação adequada para atuarem numa região com forte presença Kalunga. É sabido que isto pode dificultar o processo de se ofertar um ensino de qualidade significativo e emancipador destes sujeitos, pois, uma educação escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural daquela comunidade, com ampla necessidade de formação específica dos professores.

Verifica-se falta de materiais didáticos e paradidáticos específicos para auxiliar os professores na aplicação da aula, não há uma política de estado para aquisição de material com especial atenção as escolas que vivenciam a experiências com estes sujeitos, causando uma dificuldade em variar as atividades para estimular a aprendizagem destes.

Observa-se também que os princípios constitucionais e legais contidos na LDB 9394/96, na Lei 11.645/2008 e nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola (2012) estão longe de serem cumpridos, apesar dos avanços da Educação Escolar Quilombola, não há discussões que relacionem as tradições culturais quilombolas com as práticas educativas a fim de evidenciar a importância e a valorização da história e cultura africana nas escolas conforme previsto em lei. Munanga e Gomes (2006) dizem:

É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamiento (MUNANGA; GOMES, 2005, p. 133).

É preciso trabalhar com os alunos a importância do posicionamento frente às questões étnico-raciais para que o preconceito que assola o Brasil desde a escravidão, seja superado, sendo possível a partir de discursos que valorizem o processo histórico brasileiro, dando créditos a toda luta negra, sem nos deixar ser convencidos pelo racismo encubado existente, cuja sociedade tenta nos convencer que este não existe.

A partir de todas as colocações, é possível afirmar que essas crianças não conseguem fazer relação do que elas estudam na sala de aula com as suas vivências em casa, o que caracteriza um ensino descontextualizado, contrariando o que prevê o documento norteador da Educação Básica Brasileira.

8. CONSIDERAÇÕES

O contato direto com os sujeitos envolvidos no estudo, permite-nos conhecer realidades que por muitas vezes se passam invisíveis aos nossos olhos. Ao apresentar essa realidade estamos dando voz a quem sempre lutou e resistiu, porém poucas vezes foi notado. São lutas e vozes silenciadas por um sistema focado na elite desde o período colonial até os dias atuais.

Por meio de conversas informais e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, alunos e membros da comunidade quilombola, foi possível conhecer a realidade escolar existente no município de Cavalcante.

A pesquisa de campo realizada no mês de novembro de 2019, no Município de Cavalcante evidenciou a urgência em desenvolver projetos que possam trazer benefícios para a cidade de Cavalcante e consequentemente para as comunidades remanescentes. É preciso que tais projetos tenham como objetivo promover a valorização de toda a cultura quilombola, com o intuito de trabalhar a diversidade cultural, em prol de uma sociedade mais igualitária e de pertencimento dos alunos Kalungas nas escolas regulares do município.

A identidade e o sentimento de pertencimento do aluno Kalunga esteve como fio condutor dessa pesquisa, que além de evidenciar os desafios da educação no município pesquisado, se preocupou também em observar a realidade que está relacionada com a formação do cidadão, as relações étnico-raciais e os saberes tradicionais.

Foi possível observar que o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Cavalcante possui as mesmas características dos demais sistemas públicos de ensino do Brasil, inclusive a falta de infraestrutura, de material pedagógico e a falta de formação específica aos docentes, sem haver preocupação com a formação e experiência desse sujeito.

Verificamos a partir da observação realizada, que é necessário proporcionar estruturas físicas para as escolas, materiais didáticos que atendam as necessidades dos educandos e dos professores, também se trata de uma perspectiva, a construção de materiais que permitam aos alunos quilombolas se identificarem nele, e que proporcione aos demais alunos a possibilidade de valorizar a cultura das Comunidades

Quilombolas Brasileiras. Sendo necessário garantir um currículo escolar que realmente atenda as necessidades previstas nas diretrizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Base Da Educação Brasileira**. 1996. In: Cadernos de Educação. CNTE: Brasília, 1998.639/2003.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCASILAÇÃO. **Uma história do povo Kalunga**. 2001. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Quilombolas**. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18694-educacao-quilombola-sp-1000400393>>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DE COMBATE A FOME. **Pesquisas Quilombolas**. 2015. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: <<http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-e-gestao-da-informacao/pesquisas/familia-e-lideranca>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2019.

ENCONTROTECA. **Comunidade do Sítio Histórico Kalunga**. Disponível em: <<http://www.encontroteca.com.br/grupo/39/comunidade-do-sitio-historico-Kalunga>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

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

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUARINELLO, Noberto Luiz. **Festa, Trabalho e Cotidiano**. In: Festa: Cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2001.

HALL. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 3-28.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 130-154.

OLIVEIRA, S.; PEREIRA, M. S.; CAMURÇA, M. A. (Orgs). **Festa e religião**. Juiz de fora: Templo Editora, 2003. p. 23-39.

RIBEIRO, C. M. **As pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**: uma análise de suas concepções e propostas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, C. M.; PEREIRA, M.C. **As escolas quilombolas em Goiás – retrato da escola na relação com o poder público dos anos 2000**. p. 260-270, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/articlr/download/42300/21296/>>. Acesso em: 8 set. 2019.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente e sociedade**, Campinas, SP, ano V, n. 10, p. 1-6, set. 2002.

SOUZA, M. L. A. **Ser quilombola**: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. Tese 2015. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305006/1/Souza_MarciaLuciaAnacletod_e_D.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019. p. 204-238.

UNGARELLI, D. B. **A comunidade quilombola Kalunga do Engenho II**: cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

QUEM É PROFESSORA NO QUILOMBO? DOCÊNCIA, ESCOLARIZAÇÃO E IDENTIDADE

Alan Augusto Moraes Ribeiro⁹ (Autor)
Patricia Guimarães dos Santos¹⁰ (Coautora)
Joilson Vasconcelos dos Santos¹¹ (Coautor)

RESUMO

A discussão sobre uma pedagogia escolar quilombola entre professores de uma escola localizada em um território quilombola é apresentada neste artigo a partir de três aspectos: 1) reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas dentro da escola; 2) modalidades discursivas sobre como ocorre o processo de escolarização no cotidiano da escola, concebida ora como “escola quilombola”, ora como “escola no território quilombola” e 3) narrativas e relatos usados para definir pedagogicamente o que cada docente concebe, em sua própria prática profissional, como educação escolar quilombola. Três pontos de tensão aparecem nos relatos das professoras: o primeiro é a experiência comunitária trazida para a prática docente; o segundo é a elaboração conceitual de pedagogia escolar quilombola e o terceiro se remete às discussões sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima na escola.

Palavras-chave: Escola. Quilombos. Professores. Racismo. Identidade étnico-racial.

TEACHER IN QUILOMBO, TEACHER FROM QUILOMBO: TEACHING, SCHOOLING AND IDENTITY

ABSTRACT

The discussion on quilombola school pedagogy among teachers of a school located in a quilombola territory is presented in this article from three aspects: 1) reflections on the pedagogical practices within the school; 2) discursive modalities about how the schooling process occurs in the school's daily life, sometimes conceived as “quilombola school”, sometimes as “school in quilombola territory” and 3) narratives and reports used pedagogically to define what each teacher conceives, on the professional practice, as quilombola school education. Three points of tension appear in the teachers' reports: the first is the community experience brought to teaching practice; the second is the conceptual elaboration of quilombola school pedagogy and the third refers to discussions about racism, ethnic-racial identity and self-esteem at school.

Keywords: School. Quilombo. School teachers. Racism. Ethnic-racial identity.

⁹ Docente do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará. Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisa raça, classe, gênero/masculinidades, sociabilidade juvenil, educação escolar quilombola, desempenho escolar, relações étnico-raciais para a educação escolar. Pesquisa desenvolvida na escola São Pedro, na Comunidade Quilombola do Bom Jardim, na cidade de Santarém, região do planalto, Oeste do Estado do Pará.

¹⁰ Professora da rede pública de ensino da cidade de Santarém/PA. Atua na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São Pedro.

¹¹ Professor da rede pública de ensino da cidade de Santarém/PA, na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

INTRODUÇÃO

Existe uma trajetória de pesquisa acadêmica desenvolvida ao longo do século XX sobre quilombos no Brasil que apresenta duas vertentes interpretativas. A primeira consiste em uma abordagem “culturalista”, cuja mobilização de uma concepção de minoria étnica territorial apresenta historicamente as comunidades quilombolas como agentes coletivos de resistência cultural. Nesta abordagem, proeminente entre estudos da primeira metade do século XX, narra-se que os escravizados teriam fugido das fazendas e cidades e se organizado para resistir culturalmente ao processo de opressão, de maneira que seria apenas nos quilombos que os africanos escravizados e seus descendentes poderiam preservar suas identidades étnicas. A segunda vertente, denominada de “materialista”, apresenta os quilombos como grupos de resistência à escravidão e como oposição à opressão racial através da ocupação histórica de um espaço geográfico, construindo uma territorialização anti-hegemônica (GOMES, 2015).

Tais abordagens implicam em perspectivas analíticas que produzem um lugar de “marginalização” da existência dos quilombos, apresentando-os como “[...] mundos isolados, ora de resistência cultural, ora de luta contra o escravismo” (GOMES, 2015, p. 73), cujas vivências socioculturais são lidas a partir deste lugar. Esta “vivência marginal” atribuída aos quilombos se relaciona com uma ideia corrente de ameaça às grandes fazendas e à tranquilidade das cidades e do mundo escravista, sobretudo durante os séculos XVIII e XIX. Sugerir que os quilombos sejam pensados como um “lugar de vivência marginal” implica em negligenciar alianças políticas, conexões socioculturais e negociações mercantis com a sociedade escravista externa. Vale, portanto, pensar historicamente os quilombos em um “lugar de vivência autônoma” dentro deste quadro de trocas e negociações que, desta maneira, permitia “[...] algum tipo de proteção contra os ataques externos [sendo] capazes de barganhar com os que viviam na localidade” (FREIRE; AMANTINO, 2013, p. 39). A existência de comunidades quilombolas eram vistas como incentivo para outras fugas e insurreições, e também permitiam que outros grupos sociais recorressem aos quilombos em busca de proteção e esconderijo.

Clóvis Moura, por exemplo, com seu estudo sobre a formação, organização e articulação de uma prática da “quilombagem” no Brasil como resistência ao escravismo, que envolviam banditismo, sublevações locais, trabalho cooperativo e econômico e, até mesmo, uma “articulação internacional da quilombagem” (MOURA, 1993), as pesquisas de Alfredo Wagner de Almeida sobre quilombolos no Maranhão (ALMEIDA, 2002; 2012), os estudos de Hebe Mattos sobre memória, políticas de reparação e patrimônio cultural entre comunidades quilombolas (MATTOS, 2006) e, para o contexto da Região Oeste do Pará, as pesquisas de Assumpção Amaral (AMARAL, 2008) e de Eurípedes Funes sobre a formação sócio-histórica heterogênea da memória coletiva entre as comunidades quilombolas desta região fazem parte desta perspectiva interpretativa que apresenta diferentes trajetórias históricas das comunidades tradicionais no Brasil (FUNES, 2009).

Hebe Mattos assinala que ao serem reconhecidos como *sujeitos políticos coletivos*, indivíduos de comunidades quilombolas podem ser vistos dentro de um longo processo histórico de metamorfose social que envolve associações tensas entre

identidade negra e memória do cativo, reminiscência familiar e tradição cultural, estigmas raciais e expressões festivas e folclóricas (MATTOS, 2006, p. 16). Para Assumpção Amaral (2008, p. 188), os grupos “[...] redefinidos como comunidades remanescentes de quilombo” incluem nos seus processos de organização como coletividade a reivindicação por uma identificação étnico-racial a partir da cidadania e da autoconsciência de possuir um território e uma prática de gestão participativa, bem como a forte preocupação com a Floresta Amazônica como expressão de uma forma de sobrevivência através dos recursos naturais, animais, vegetais e minerais. Estes elementos são fundamentais aos comunitários e expressam uma forma particular de lidar com a terra e o meio ambiente.

Na luta pela própria existência, os grupos quilombolas da Região Oeste do estado do Pará inventaram e reinventaram múltiplas formas de lidar com as condições existentes, resultando em formas heterogeneizadas de responder a tais condições, ao mesmo tempo em que as próprias concepções sobre o modo de lidar com o contexto socioambiental também apresentaram formas não homogêneas. Uma vez que a posse comunitária, o tipo de utilização e a finalidade do território distanciam as comunidades quilombolas dos posseiros, “aos quilombolas como indivíduos cabe o direito de explorá-las segundo as normas e os costumes do grupo, mantendo um certo equilíbrio entre a posse coletiva e democrática da terra e uso individual como um esteio valorativo do grupo” (AMARAL, 2008, p. 188). Talvez seja para um certo “lugar polivalente dos quilombos” que deveremos olhar ao discutirmos a formação social das comunidades quilombolas a partir deste conjunto de estudos historiográficos e antropológicos.

Se a partir desta abordagem materialista o reconhecimento legal do território historicamente ocupado aparece como o aspecto reivindicatório central entre comunidades quilombolas da Região Oeste do Pará, devemos conceber esta demanda como um elemento diretamente ligado, sob uma abordagem culturalista, à valorização de práticas culturais que compreendem elementos cosmológicos, míticos, “folclóricos” e conhecimentos tradicionais. Estes conhecimentos tradicionais se expressam de formas plurais e devem ser registrados em cartografias sociais que são “[...] refeitas em conformidade com o tempo histórico em que os territórios estão situados”¹². É neste ponto que se insere a discussão sobre a existência de uma “institucionalização” destes aspectos socioculturais e históricos em debates sobre a escolarização nestes territórios quilombolas – provavelmente serviço público presente na maior parte destes territórios. A educação escolar quilombola, conforme o estabelecido pelas orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica¹³ instituída em 2012, *deve(ria) ter* como referências teórico-práticas um conjunto de saberes tradicionais que compreendem tais experiências históricas registradas e aquelas narradas pelos sujeitos das comunidades, bem como a valorização de suas práticas econômicas, religiosas e coletivas nos locais de origem.

Na educação escolar quilombola, tais saberes *deve(ria)m* se tornar parte do espaço socioeducativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e

¹² Resolução n. 8, 20/11/2012, CNE/CEB 8/2012. DOU, Brasília, 21/12/2012, Seção 1, p. 25.

¹³ Resolução n. 8, 20/11/2012, CNE/CEB 8/2012. DOU, Brasília, 21/12/2012, Seção 1, p. 26.

individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural. Vale registrar que a lei nº 10.639/2003 oficializou o registro da temática “identidade quilombola” como parte dos conteúdos a serem abordados na educação básica. Esta lei partiu de um debate público que criticou diretamente uma historiografia oficial que durante anos permitiu que se representasse a história das populações negras, suas culturas e práticas religiosas como inferiores ou relegadas a um *status* epistemológico de segunda categoria. Esta lei também explicitou uma realidade gritante na sociedade brasileira: a presença e a participação política ativa de negros nas lutas contra o preconceito racial no espaço urbano e no mundo rural.

As diretrizes da educação escolar quilombola estabelecem que o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve ser informado pela memória coletiva da comunidade, pelas especificidades linguísticas remanescentes, pelos marcos civilizatórios e práticas culturais, pelas tecnologias e formas de produção do trabalho, pelos acervos e repertórios orais, festejos, usos do espaço e tradições culturais, pelos demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e, em especial, pela territorialidade como referencialidade identitária. Pensar a educação escolar quilombola, é, portanto, mobilizar para dentro dos espaços escolares os processos socioculturais de uso do território, compor *territórios curriculares* que não tornem a escola quilombola somente pautada em uma referência geográfica.

PROFESSORAS NO QUILOMBO, PROFESSORAS DO QUILOMBO: POLÍTICA E PEDAGOGIA

Se a educação escolar quilombola tem sido concebida a partir da articulação de diferentes processos de construção de etnicidades e memórias históricas presentes nas narrativas dos sujeitos pertencentes ao mundo comunitário, faz-se necessário construir debates sobre a implementação desta modalidade de ensino também a partir do que os professores destas escolas estão fazendo e como estão fazendo “suas pedagogias”, as quais tomam como ponto de partida elementos referentes às realidades sociais e necessidades culturais, políticas e materiais das diferentes comunidades quilombolas, com suas peculiaridades e especificidades (NUNES, 2016, p. 166).

Algumas discussões conceituais sobre uma pedagogia escolar quilombola têm considerado as narrativas dos sujeitos das comunidades como referencialidades necessárias para elaborar conteúdos para uma educação quilombola. Estas discussões, tem chamado atenção tanto para um “[...] espaço escolar que reflete a sociedade e suas contradições, sendo palco de conflitos e desigualdades múltiplas e sobrepostas” (CARRIL, 2017, p. 551), o que envolve proposições de um currículo aberto, flexível e interdisciplinar. Também tem argumentado pela mobilização de “[...] aspectos globais do sistema de ensino [...], aspectos gerais das próprias comunidades quilombolas e especificidades de cada uma, ou pelo menos de cada região” (SILVA, 2011, p. 11) na composição deste currículo, que deve partir dos próprios sujeitos da escola. Um estudo sobre esta modalidade de ensino, portanto, deve seguir as narrativas feitas por aquelas que atuam na escolarização dentro das comunidades. As professoras/es e

gestoras são o ponto de partida para discussões crescentes sobre as contradições do trabalho docente e sobre o lugar social destinado às professoras/es na vida dos territórios quilombolas

Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, em uma perspectiva de sobrevivência. É nesse sentido que a vida cotidiana que se vê ameaçada pode ser o ponto de partida para um projeto de educação quilombola que revele e supere as representações e práticas que separam os sujeitos de suas culturas, racionalizando os usos do espaço (CARRIL, 2017, p. 556).

Estas orientações, entretanto, devem ser confrontadas com análises sobre como as práticas de educação nas comunidades quilombolas decorrem de um currículo escolar quilombola que reconheça a identidade e a cultura quilombola tal como ela se apresenta concretamente, percebendo quais elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares a partir de um mínimo de concordância e diálogo com essas comunidades. É necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem crianças, jovens e adultos residentes nestes territórios quilombolas, observando o cotidiano destas comunidades, bem como as próprias práticas pedagógicas dos professores e administradores destes estabelecimentos de ensino. Por isso, criar um espaço de discussão dentro da universidade no qual professores, pesquisadores e administração do ensino público local possam trocar e analisar experiências de ensino em funcionamento, discutir conceitos e práticas pedagógicas e propor ações para o aperfeiçoamento do ensino e das condições de ensino nas escolas dentro dos territórios quilombolas é parte fundamental deste processo de construção de uma identificação de como esta educação escolar quilombola é realizada cotidianamente.

As práticas pedagógicas das/os professoras/professores de uma escola quilombola na cidade de Santarém, que oferece turmas de primeira à nona série do ensino fundamental, cuja missão educacional é descrita no projeto político-pedagógico como uma: “busca de uma educação racial igualitária, respeitando e fortalecendo as raízes negras em suas diversidades culturais”¹⁴, serão apresentadas para o objeto de análise deste artigo. A partir de registros etnográficos, discussões grupais e relatos individuais obtidos em três oficinas temáticas realizadas com as professoras da Escola de Ensino Fundamental São Pedro¹⁵, localizada na comunidade quilombola do Bom Jardim, na cidade de Santarém, traremos apontamentos, discussões e ideias elaboradas pelas professoras sobre três aspectos ligados ao que se denomina por “pedagogia escolar quilombola”, isto é, I) como refletem sobre suas próprias práticas pedagógicas dentro da escola, II) o que pensam sobre o processo de escolarização

¹⁴ Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro, Santarém/Pará. Secretaria Municipal de Educação (2012).

¹⁵ As oficinas temáticas foram realizadas, respectivamente, nos meses de outubro de 2018, maio e agosto de 2019 e o conteúdo das discussões foi registrado com o consentimento das participantes. Estivemos na escola pelo menos uma vez por mês, nos anos de 2017, 2018 e 2019, em todos os meses letivos, isto é, de março até junho e de agosto até dezembro.

realizado em uma escola concebida ora como “escola quilombola”, ora como “escola no quilombo” e III) como definem conceitualmente Educação Escolar Quilombola.

Dentre as sete professoras participantes das oficinas, apenas duas são nascidas e residentes na comunidade¹⁶. Esta origem, logo na primeira oficina temática, apareceu indiretamente nos relatos da maior parte das professoras. Se para todos os professores o processo de aprendizagem ocorre na escola e na “vida do dia a dia da comunidade”, são os dois professores negros quilombolas que farão a defesa pela mudança de horário que permite o acesso às aulas pelos alunos que trabalham com suas famílias em certos períodos do ano. O relato abaixo, trazido pela professora quilombola A é consequência dessa adaptação da instituição à realidade que é vista pelos docentes como “em constante mudança”. São estas duas professoras quilombolas que, constantemente, são apontadas pelas colegas como as docentes que fazem a escola ser “autêntica”, tidas como as que “melhor compreendem” a dinâmica social da comunidade. O trecho de relato abaixo aponta para esta melhor compreensão da realidade vivida na comunidade, especialmente, experienciada no trabalho docente realizado dentro da instituição:

Quando chega no período no cultivo do açaí, de colheita de frutas da época, da colheita de legumes que plantam aqui [na comunidade], que inclusive enviam para merenda aqui [na escola], muitos alunos precisam ajudar suas famílias, o que faz com que eles não venham para escola entendeu? E antes, até a escola dava falta para essas crianças, mas depois percebemos que a escola aqui [na comunidade] precisa se adaptar a essa situação né [sic]? Que é uma realidade daqui que os alunos não podem receber falta por estarem no trabalho com a família, e aí eles, a gente permite que eles venham no outro turno, para assistir aula, no turno da tarde, faz atividades de casa (professora quilombola A).

Para as professoras não quilombolas, a “valorização e respeito da identidade negra e quilombola” (professora não quilombola C), o “ensinar a família a fazer com que o aluno respeite e aceite sua própria identidade de quilombola” (professora não quilombola E) e o “resgate dos antepassados para a compreensão da cultura negra” (professora não quilombola D) são os principais desafios político-pedagógicos para a construção da docência em uma escola quilombola na comunidade. Para os professores quilombolas, por sua vez, são questões administrativas que envolvem a 1) não consulta às comunidades sobre o ingresso de professores não quilombolas, 2) a inexistência de uma política de formação contínua de professores, 3) a pouca merenda escolar enviada pela prefeitura e 4) a inexistência de uma estrutura predial adequada para a realidade dos estudantes quilombolas que frequentam a escola que aparecem como os principais desafios político-pedagógicos que precisam ser enfrentados pela instituição.

¹⁶ Identificarei as sete professoras como professoras quilombolas A e B e professoras não quilombolas C, D, E, F e G. Todos as profissionais participaram das oficinas temáticas nas séries do ensino fundamental e em turmas de ensino infantil. As duas professoras quilombolas são graduadas em Pedagogia e duas professores não quilombolas C e D em História e Geografia, todas pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no sistema modular de ensino do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). As outras três professoras E, F e G não quilombolas são graduadas em faculdades particulares, em Pedagogia, Matemática e Letras.

Para todas as professoras entrevistadas, a escola é uma “instituição aberta a comunidade”, “aberta às lideranças da comunidade” e é flexível às demandas trazidas pelos familiares dos alunos. Esta participação da comunidade na escola ocorre em vários aspectos da vida escolar, isto é, nos debates sobre temas escolares, como ensino de literatura, ensino de ciências, ensino de educação física, organização da semana da pátria, da feira de ciências e até mesmo do planejamento docente. Todavia, ressaltam que sempre há um tema recorrente: o da regularização fundiária das comunidades quilombolas. Todas as professoras consideram que o tema é fundamental para os quilombos da região. Entretanto, assinalam que em espaços de discussão (como reuniões com responsáveis de alunos, representantes do governo municipal e de outros órgãos públicos) nas quais o debate deveria focar em discussões sobre contratação de professores para a escola, ampliação predial, materiais didáticos, reajuste salarial, etc., algumas discussões dentro da comunidade retomam, diretamente ou indiretamente, questões sobre regularização fundiária de outras comunidades em detrimento das demandas específicas da escola.

Para os professores quilombolas, para tentar tensionar o ensino de um conteúdo do currículo oficial que ainda obedece normas epistemológicas dominantes (NUNES, 2016, p. 169), a escola precisa ensinar a própria história da comunidade. Para a professora B, este ensino é trazido para a escola nos materiais didáticos produzidos pelas professoras, pela participação das lideranças, pelos sábios, benzedeiros e curandeiros da comunidade e da região. Porém, é necessário produzir pesquisas nas universidades que tragam outras bases de saberes e de conhecimentos que possam se transformar em outros conteúdos. Para a professora quilombola B, “a cultura da comunidade é a lembrança, é uma memória que alguns velhos têm na comunidade, entende? Imagina que se essas pessoas morrem? Tem um pedaço de história que perde” [sic]. Assim, autonomia curricular, autogestão pedagógica e participação política em conselhos educacionais locais e em outras instâncias decisórias são apresentados como elementos necessários para a existência de uma escola cidadã quilombola, na qual a criança é o ator fundamental, sujeito imprescindível que precisa ser considerado no projeto político-pedagógico feito a partir de saberes populares, base do conhecimento escolar (GALVÃO, 2016). Esses elementos apareceram nos relatos da professora quilombola A.

Quando as professoras não quilombolas responderam a pergunta “quais são os temas mais importantes para discutir em sala de aula em uma escola quilombola?”, palavras-chave como “diversidade”, “valorização da identidade dos alunos como quilombolas”, “respeito aos mais velhos”, “solidariedade”, “igualdade” e “amor” foram as que apareceram nas respostas. Para a professora não quilombola D, a escola deve ter como “foco” a discussão social:

O amor-próprio entre os alunos, as crianças, os adolescentes né? [sic] A questão de saber a própria cultura, de saber as próprias origens, a questão da autovalorização como negro, a origem negra né? Que tem que ter um acolhimento na escola, tem que ter um acompanhamento pedagógico do professor junto com a família, tem que ter um trabalho com a memória, as fontes, para que a criança entenda a própria história dela (professora não quilombola D).

Para as professoras não quilombolas F e G, é a prática escolar cotidiana que faz com que o profissional apreenda a “cultura local”. Para estas professoras, aquele autocuidado entre os alunos decorreria da valorização do respeito recíproco, da valorização desta “cultura local”, o que pode evitar a ocorrência de constantes práticas ofensivas, como apelidos e xingamentos raciais, entre os próprios estudantes negros e quilombolas da escola. Para estas duas professoras, o ensino do que nomeiam como “cultura local” (incluindo ensinamentos sobre identidade racial, história da ocupação do território, práticas religiosas, etc.) é visto como um “caminho pedagógico” para se opor a estas práticas de ofensa racial entre os estudantes. Para a professora não quilombola G existe uma ideia de “superioridade cultural” atribuída às pessoas do espaço urbano (as quais seriam vistas como mais inteligentes porque teriam acesso à tecnologia) presente em falas de alguns alunos da escola que precisa ser modificada.

Para esta mesma professora não quilombola G, esta mudança na autoestima dos estudantes decorre diretamente da ação de positivação de identidades, de valorização da cultura quilombola e da identidade negra durante o trabalho pedagógico na escola. Vistas como categorias sinonímicas pela professora não quilombola G, a “cultura quilombola” e a “identidade negra” podem ser, por assim dizer, ensinadas na escola, pois a escola é um lugar para também ensinar “cultura”.

ESCOLARIZAR COM CULTURA, ESCOLARIZAR A CULTURA

Para a professora não quilombola G, recém-chegada à escola em 2018, ano em que realizamos a primeira oficina temática, suas reflexões sobre a relação entre cultura e escola a partir do contexto de relações existentes na comunidade apontam para uma cultura de solidariedade forte entre os comunitários em eventos festivos e de lazer, em atividades de mutirão agrícolas (colheitas e pescas) e em discussões políticas sobre regularização fundiária e uma solidariedade fraca para ações que envolvam a educação escolar.

Para ela, a pouca relação entre escola e comunidade decorre desta “cultura das pessoas”, que precisa ser modificada, assim como precisa ser modificada a esta “superioridade” atribuída às pessoas da cidade pelos próprios estudantes da escola. Para a professora não quilombola G, se por um lado os estudantes adolescentes e algumas crianças da escola são ensinados a respeitar as tradições religiosas, mitos e alguns rituais existentes na comunidade, por outro lado, a “identidade dos meninos e das meninas não é assumida, entende? É por isso que tem que ser trabalhado isso na escola” [sic]. Ela faz menção positiva a um certo cooperativismo informal que existe na comunidade, sobretudo no que diz respeito aos mutirões de roçado, limpeza de terrenos, reformas e construções de residências e eventos festivos. Para a professora não quilombola E, em certas situações estes trabalhos coletivos afastam os estudantes da escola por certos dias ou períodos do mês, o que, em alguns casos, traz dificuldades para o cumprimento das atividades curriculares, resultando em dificuldades de aprendizagem e em reprovações.

Neste aspecto, a professora não quilombola E parece se posicionar de modo distinto da professora quilombola A. Esta, por sua vez, parece se posicionar a favor de uma adaptação da cronologia escolar, dos métodos de avaliação e das metodologias de ensino às crianças e adolescentes que precisam se ausentar da instituição em certos períodos do ano letivo para ajudar familiares, parentes e outros comunitários em colheitas, plantios, pescas e trabalhos coletivos dentro do território. Embora a escola ofereça essa flexibilidade curricular aos estudantes que precisam se ausentar dela em função de demandas extraescolares, talvez o relato da professora não quilombola E indique que o cumprimento desta orientação de flexibilização não é seguida efetivamente por todos os profissionais da escola.

Vale destacar que é a professora não quilombola C quem fez observações acerca do que considera como elementos específicos existentes nesta “cultura quilombola”. A professora não quilombola C, em seu registro escrito, desenhou um quadro que responderia a pergunta: “o que tem na escola quilombola e o que não tem?”. No quadro abaixo, ela enumera alguns elementos relativos a comportamentos sociais coletivos e individuais, valores morais e pedagógicos que seriam aspectos importantes para a definição de uma “escola quilombola”:

Quadro A - O que define educação quilombola e o que não define educação quilombola?

O que define uma educação quilombola?	O que não define uma educação quilombola?
# preconceito; resgate cultural; # aprendem a identidade, a diversidade e respeito com os idosos da comunidade; # só é quilombola quem é preto, para os alunos; # conhecem as histórias dos mais velhos; # festejos (festas cristãs e sincréticas); # solidariedade comunitária; # respeito aos lugares sagrados da comunidade; # compreensão entre professor e aluno; # interdisciplinaridade.	# respeito pessoal; # não aceitam sua cultura; # apelidos e xingamentos sobre a cor da pele; # alguns alunos não têm respeito com o professor; # alguns alunos não querem se assumir como negros; # pouca participação dos pais nos eventos da escola; # melhor estrutura para o trabalho do professor; # mais apoio da comunidade para a escola.

Fonte: pesquisa de campo, março-junho/agosto-dezembro, 2017/2018/2019.

As observações que a professora não quilombola C realiza decorrem, por um lado, da percepção de que a escola tem uma “natureza comunitária”, expressa no tipo de circulação espacial dos estudantes nas dependências da instituição. É comum ver crianças e adolescentes visitando o estabelecimento em horários distintos dos horários letivos, conversando com funcionárias da escola, brincando com outros alunos ou circulando na área usada como espaço de lazer. Por outro lado, as mesmas observações também nos permitem apontar para uma concepção ambivalente da professora sobre educação quilombola. Ou seja, embora os estudantes “conheçam a história dos mais velhos”, “respeitem os lugares sagrados” e “compreendam o professor”, não se oferece, todavia, “apoio ao trabalho dos professores”, não há “participação da comunidade nos eventos escolares” e não se verifica o que se define como “aceitação da própria cultura” por parte dos estudantes. A ambivalência, ao que parece, é um termo adequado para apontar a maneira pela qual a professora não

quilombola C concebe algumas contradições e desafios que enfrenta, ao lado dos colegas de trabalho, na escola e na comunidade.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONTRADIÇÕES, DESAFIOS E RACISMO

Os professores da escola declararam, fora das discussões internas nas oficinas temáticas, que, se por um lado a “educação quilombola” tem uma lei que ampara e obriga sua aplicação no currículo escolar, por outro lado é realizada de maneira prática por poucos professores. Especificamente, parece que os professores sugerem existir um conjunto de atividades escolares, práticas de construção de conteúdos sobre a realidade local e iniciativas ocasionais para confecção de materiais didáticos que prescindem de uma certa pedagogia, que está pouco amparada em um *corpus* articulado de diretrizes teóricas que orientem conceitualmente o trabalho prático.

Entre os professores quilombolas, registrei comentários que apontaram para uma visão anacrônica existente entre professores da rede de ensino. Em alguns fóruns e espaços de formação docente, sobretudo em reuniões realizadas em períodos de planejamento escolar nas primeiras semanas do ano letivo, muitos destes professores revelaram total desconhecimento da lei nº 10.639. Também indicaram a existência de ideias e concepções ultrapassadas sobre comunidades quilombolas e comunidades negras rurais que revelam uma visão distorcida e estigmatizante ainda atrelada aos séculos XVIII e XIX, como se fossem comunidades isoladas e atrasadas materialmente.

Embora todos os professores da escola concordem que em uma “escola quilombola” a educação tradicional que se preocupa somente com o conhecimento formal e ocidental deva dar espaço para as variadas manifestações culturais existentes nos quilombos, sua história local e eventos cotidianos, esta mesma “escola quilombola” deve incluir no currículo formal temas, debates e conteúdos que localizem as comunidades quilombolas nos processos históricos do racismo, que explicitem como o preconceito racial é parte da formação cultural destas comunidades. Para explicar aos estudantes porque são tratados de maneira diferente quando estão no espaço urbano da região metropolitana de Santarém, os professores parecem sugerir que a escola precisa falar sobre como se construiu, no Brasil, uma ideia persistente de inferioridade racial. Ao fazer essa conexão narrativa outros professores da rede pública de ensino poderiam entender as razões pelas quais “o negro foi tido como uma raça inferior, na qual não tinha nem alma e muito menos educação” (professora quilombola A). A professora quilombola B, por sua vez, estende suas considerações críticas para todo o sistema de ensino nacional:

A educação como um todo, se tu for [sic] observar, sempre foi pensada para o branco e não para o negro. Nesse sentido, é comum que os professores, quando chegam na comunidade [quilombola], terem esse prejulgamento de discriminação entre negros como se fosse coisa criada pelo negro, devido às informações distorcidas e a cultura negativa criada pelo sistema de ensino brasileiro. Como alguns professores não tem uma visão mais aberta ou mais crítica, conseguem ver apenas isso, não percebem que o sistema foi pensado justamente para que isso aconteça. Quem quer ser negro se negro é inferior? (professora quilombola B).

Em algumas conversas informais com professores e gestores da escola, surgiram comentários sobre os esforços cotidianos dos professores não quilombolas alocados em escolas quilombolas/escolas nos quilombos para realizar um trabalho simultâneo de desnaturalização de ideias, valores e visões de mundo apreendidas no mundo urbano e de familiarização com o “mundo dos quilombolas”, o que demandaria um trabalho de aprendizagem, pesquisa e compreensão da história contada pelos integrantes da comunidade, da compreensão das vivências culturais e do desenvolvimento de diferentes estratégias para conceber o processo de aprendizagem como “[...] um exercício 'incentivador', levando os educandos a usar seu conhecimento no enfrentamento dos desafios propostos na sociedade. Eles contribuirão de fato para a implementação de uma política educacional voltada para tal população quilombola” (professora não quilombola E).

Uma vez que o reconhecimento de que a sociedade brasileira e, especificamente, a sociedade local é “como o todo, muito preconceituosa, e coloca nos meios de comunicações uma única identidade que a gente aprende, foi preciso eu trabalhar aqui para perceber melhor isso” (professora quilombola C). Um dos temas da semana de planejamento da escola em 2018 envolveu uma discussão sobre juventude e identidade negra. Conversando sobre os resultados desta discussão no trabalho em sala de aula, tanto a professora quilombola B como a professora não quilombola D afirmaram que passaram a dar atenção para como os adolescentes da comunidade vivenciam um processo de reconhecimento identitário de integrantes da comunidade “mais com base na cor da pessoa”, o que, para elas, não ocorre com os processos de identificação realizados pelos pais e avós. Para as professoras, os jovens da comunidade, com acesso a discursos sobre racialização “explícitos”, existentes nas mídias sociais e em outros espaços de debates políticos, na participação em movimentos sociais locais e em eventos artísticos e culturais no espaço urbano, tendem a conceber que a racialização “com base na cor da pessoa” é o que mais importa para definir quem é negro, o que, por sua vez, é o critério fundamental para atribuir quem é quilombola.

[...] O que eu vejo aqui é que apenas pessoas de pele negras são quilombolas, não levam, eles não levam mesmo em consideração o processo histórico de branqueamento da sociedade como estratégia de ter uma única raça na qual seria a raça branca, então tem pessoas que não tem pele negra que não são quilombolas para eles, mas são para pais e avós deles entende? (professora não quilombola D).

Era comum, sobretudo ao final do dia letivo, quando conversava com professores e direção da escola, relatos que classificavam a atuação docente na escola como um “grande desafio cotidiano”, destacando como um argumento o número insuficiente de professores quilombolas com formação superior para atuar em seus quilombos de origem ou em comunidades próximas. Outro ponto de tensão era a exigência de formação contínua para as professoras e professores quilombolas. Pedidos espontâneos por oferecimento de cursos de atualização em suas respectivas áreas de atuação, solicitações de apoios para tentarem ingressar em cursos de pós-graduação e, através deles, produzirem pesquisas sobre suas comunidades também

eram citados diante da minha presença, em conversas informais e antes e depois da realização das oficinas temáticas. Também solicitavam que a gestão escolar da instituição fosse realizada pelos próprios sujeitos das comunidades quilombolas, talvez uma gestão compartilhada entre lideranças, professores quilombolas e secretaria de educação.

Um tema sobre o qual alguns professores citavam era o da “autoestima do negro” entre os “educandos”. Se voltarmos ao quadro desenhado pela professora não quilombola C (e outros professores), veremos que um dos elementos que ela registra como um ponto de tensão na escola, entre os estudantes, é, literalmente, que “alguns alunos não querem se assumir como negros”. Vimos que o tema da identidade, mais especificamente, o da “valorização da identidade negra e quilombola”, reaparece como um problema individual (“alguns alunos”), como um tema de debate político (a participação em movimentos políticos no espaço urbano) e como um aspecto sócio psicológico (autoestima) em diferentes relatos entre as docentes da escola. Expressões como “valorização de sua representação social enquanto quilombola”, “comprometimento dos estudantes com a sua historicidade” e “fortalecimento da identidade do ser quilombola” eram recorrentes nas discussões realizadas nas oficinas temáticas e em conversas informais.

Aquela polivalência política do termo “quilombo” em pesquisas e estudos acadêmicos clássicos e contemporâneos parece fazer eco e ter um lugar vívido na polissemia coloquial presente nas maneiras pelas quais professoras concebem suas práticas docentes e, ao mesmo tempo (talvez espontaneamente), uma ideia do que seria uma “pedagogia escolar quilombola”. Há uma notável diferença nas maneiras pelas quais se exprime este trabalho docente entre professoras quilombolas e professoras não quilombolas e, sobretudo, nas maneiras pelas quais elas se posicionam diante da condução administrativa, financeira e pedagógica da educação quilombola na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma síntese de pesquisas sobre história da ocupação territorial, dinâmicas políticas da formação cultural e processos de territorialização entre comunidades quilombolas, indicamos que alguns desdobramentos práticos a partir destes temas principais estão presentes nas reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas dentro da escola, realizadas pelas professoras que atuam em uma escola quilombola na Amazônia brasileira, na Região Oeste do Pará, também conhecida como Região do Tapajós. Estes desdobramentos influenciam modalidades discursivas sobre como ocorre o processo de escolarização, concebido de maneira variável a partir de ideias e ideais também variáveis sobre “escola quilombola” e, ao mesmo tempo, sobre “escola no quilombo”. Tais desdobramentos delineiam narrativas e relatos individuais usados para definir pedagogicamente o que cada docente concebe como “quilombo” em sua prática profissional.

Destacamos três pontos de consonância ou dissonância entre dois grupos de relatos para indicar diferentes posicionamentos pedagógicos das professoras quilombolas em comparação com as professoras não quilombolas. Três dimensões

foram indicadas para mediar estes distintos posicionamentos. A primeira se refere às maneiras pelas quais a experiência comunitária é trazida para a prática docente, “medindo” nas conversas formais e informais entre os agentes da escola quem tem mais ou menos conhecimento sobre a *cultura do quilombo*, quem mais ou menos conhece o que é quilombo e quem mais ou menos consegue regular o que é pedagogicamente importante para a prática escolar no quilombo. A segunda se define pelas concepções que as professoras sugerem ser as mais adequadas sobre uma certa “pedagogia escolar quilombola” que, embora necessite ser melhor elaborada conceitualmente, envolve valores e finalidades distintos quando se consideram as ideias e opiniões pessoais entre os dois microgrupos de professoras. Já a terceira dimensão envolve os diferentes lugares ocupados pelas discussões sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima nas práticas docentes das professoras. Embora sejam tidos como fundamentais para o debate na escola, a relevância de cada um dos três “temas” parecem ter pesos diferentes quando se considera o quê e como as crianças e adolescentes na escola devem ser ensinados, atribuindo, por assim dizer, ordens de relevância pedagógica e política de certo modo opostas aos debates sobre racismo, identidade étnico-racial e autoestima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão, (CCN-MA) e Sociedade Maranhense de Direitos Humanos, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner. **Territórios e Territorialidades específicas na Amazônia**: entre a “proteção” e o “protecionismo”. Caderno CRH, Salvador, jan./abr. 2012, v. 25, n. 64, p. 63-71.

AMARAL, Assunção J. P. Remanescentes das Comunidades dos Quilombos no interior da Amazônia: conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, 2008, ano 22, v. 1, n. 30, p. 180-206.

CARRIL, Lourdes. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, abr./jun. 2017, v. 22, n. 69, p. 539-564.

FREIRE, Jonis; AMANTINO, Marcia. **Ser homem, ser escravo**. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (Orgs.). *História dos homens no Brasil*. 1. ed. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

FUNES, Eurípedes. **Nasci nas matas nunca tive senhor**: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. 1995. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FUNES, Eurípedes. Mocambos: natureza, cultura e memória. **Revista de História Unisinos**, São Leopoldo, mai./ago. 2009, v. 13, n. 2, p. 146-153.

GALVÃO, Mariana. **Por uma Escola Cidadã Quilombola**. In: SOUZA, Edileuza; NUNES, Georgina; MELO, Willivane. Memória, Territorialidade e Experiências de Educação escolar quilombola. 1. ed. Pelotas: Editora UFPeL, 2016.

GOMES, Flávio. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MATTOS, Hebe. Remanescentes das Comunidades de Quilombos: memórias do cativo e políticas de reparação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, dez./fev. 2006, p. 104-111.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

NUNES, Georgina. **Cartografias do sul do país e pedagogias para uma educação escolar quilombola**. In: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina; MELO, Willivane. Memória, Territorialidade e Experiências de Educação escolar quilombola. Pelotas: Editora UFPeL, 2016. p. 159-177.

SILVA, Givânia. Currículo Escolar: identidade e Educação Quilombola. **Cadernos ANPAE**, Recife, v. 11, 2011, p. 1-14.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: CAMINHOS PARA RESISTÊNCIA ÉTNICA E SOCIOCULTURAL NO BRASIL

Elenilda Rangel da Silva (Autora)¹⁷
Greyssy Kelly Araujo de Souza (Coautora)¹⁸
Tiara Santos Melo (Coautora)¹⁹

RESUMO

Nos últimos anos avançamos em políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações e o fortalecimento da identidade étnica dos povos Quilombolas. No entanto, há ainda muito o que se conquistar já que em muitas comunidades tradicionais a educação disponibilizada enfrenta obstáculos para a sua efetivação. Assim, refletimos sobre a importância e os desafios da educação escolar Quilombola, em especial a voltada para o letramento uma vez que ela se propõe a promover a emancipação pessoal, a conscientização política, a ampliação da participação social e auxilia no fortalecimento da identidade étnica das comunidades desde os anos iniciais.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Alfabetização. Resistência. Brasil.

QUILOMBOLA EDUCATION: WALKS TO ÉTHNIC AND SOCIOCULTURAL RESISTANCE IN BRAZIL

ABSTRACT

In recent, we have advanced in public state policies, institutional and educational policies, aiming at reparations and strengthening the ethnic identity of Quilombola peoples. However, there is still a lot to be achieved since in many traditional communities the education available faces obstacles to its effectiveness. Thus, we reflect on the importance and challenges of Quilombola school education, especially the one focused on literacy, since it promotes personal emancipation, political awareness, the expansion of social participation and helps to strengthen the ethnic identity of communities since the initial years.

Keywords: Quilombola Education. Literacy. Resistance. Brazil.

¹⁷ Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cabo Frio/RJ. Pesquisa sobre a Educação Quilombola e o Letramento.

¹⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora no Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integra o Grupo Estratégico de Análise Sobre a Educação Superior Brasileira (GEA/ES) da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) Brasil; o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES/UFRJ); e o Observatório da Vida Estudantil (OVE/ UFRB - UFBA). Desenvolve pesquisas sobre Serviço Social, Políticas Sociais, Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Relações Raciais no Brasil.

¹⁹ Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA) e Psicóloga pela Universidade Salvador (UNIFACS). Professora do Curso de Psicologia da UNIFACS – Bahia. Integra grupo de pesquisa em Psicologia e Desenvolvimento Social da UNIFACS. Diretora no Instituto Florescer. Pesquisa sobre Psicologia Humanista, Relações Raciais no Brasil, Educação Quilombola e Juventude.

1. A EDUCAÇÃO E SUAS POTENCIALIDADES

A educação ensinada no ambiente escolar alia o conhecimento científico aos sociais, culturais e econômicos nos dando uma visão de mundo e por seu intermédio aprendemos agir de forma consciente e transformadora. Um dos principais elementos que consolidam a educação é a relação e o envolvimento do sujeito com sua comunidade.

Em 2003, como resultado da pressão e luta do movimento social Quilombola, a educação escolar Quilombola adquiriu maior destaque e tornou-se agenda de governo, como foi o caso da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, juntamente com outras políticas afirmativas de Estados destinadas a este público (SANTOS, 2005; SOUZA, 2020). Apesar deste recente avanço a implementação da educação escolar Quilombola enfrenta obstáculos para sua efetivação, em especial na questão dos anos iniciais, objeto deste artigo.

Nesse sentido, é importante salientar que historicamente a população negra e Quilombola sempre teve que lutar pelo acesso aos seus direitos, sobretudo, à uma educação de qualidade, que respeite e valorize os aspectos próprios de um grupo étnico racial diferenciado, que apresentem aspectos culturais e modos de vida próprios da vivência em comunidade.

A história nos relata que em nosso país o pensamento e as ações educacionais, políticas, voltadas para as populações tradicionais, populares, sempre apresentaram uma postura segregatória. A exemplo disso, encontramos o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que vetou o acesso de escravos a escolas públicas do país, e previa admissão de adultos mediante disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7). Tal abordagem teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. Neste sentido, Tiara Santos Melo (2018) afirma que:

A inserção na sociedade brasileira de povos menos favorecidos, do ponto de vista social e econômico, é historicamente desigual e acompanhada de consequências danosas no que tange o acesso a direitos básicos. No caso dos povos Quilombolas essa questão torna o quadro ainda mais delicado uma vez que a relação Estado – Quilombo/Quilombolas é assimétrica e apresenta contornos indefinidos, sobretudo, quando consideramos a forma como são tratadas suas demandas e transformadas em políticas públicas (MELO, 2018, p. 58).

Os Quilombos brasileiros existem desde o século XVI e sempre foram objetos de interesse de estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento. Na verdade, desde o seu surgimento a busca por uma apreensão do que vem a ser um quilombo esteve presente, ora para designá-lo como reduto de negros fugidos e impor severas punições como ocorreu no período do Brasil Colônia, ora para defini-los como povos isolados, quer seja para fugir da captura ou preservar sua cultura, distantes do convívio

social. No entanto, a formação desses territórios se revela como uma estratégia de resistência do povo Quilombola que sempre lutou buscando igualdade de direitos.

Neste sentido, torna-se imperiosa a compreensão histórica das comunidades Quilombolas e a reflexão crítica dos contornos que esses espaços adquiriram ao longo do tempo, sob o risco de perpetuar a ideia fantasiosa de Quilombos isolados, homogeneizados ou aprisionado num passado, questão tão cara quando analisamos as barreiras sociais e econômicas tecidas na trama social e a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade. Segundo Tiara Santos Melo (2018), os Quilombos representam a origem de uma das principais formas de oposição ao sistema colonial e escravagista brasileiro, e à desumanização imposta aos africanos e seus descendentes.

Até o final do século XIX, a luta dos povos Quilombolas estiveram somadas à luta dos movimentos sociais do povo preto. Com o passar do tempo, os ideais assumiram maior proporção e a população protagonizou a conquista de direitos básicos, como acesso à educação formal, porém além do acesso ainda precisam lutar pela permanência nos bancos escolares, pelo reconhecimento e valorização da sua cultura, objetivando o fortalecimento da sua identidade para promover autonomia e a participação em todas as esferas sociais. Luta esta que de acordo aos estudos realizados por Greyssy Kelly Araujo de Souza (2020), tem sido cada vez mais reclamada e pressionada por indivíduos oriundos de setores negros, tradicionais, populares e povos originários, estes que menos representados nos bancos das universidades públicas passaram a tê-la como horizonte de futuro educacional e profissional.

Segundo dados contidos no documento intitulado “Diagnóstico do Programa Brasil Quilombola” a população Quilombola convive com inúmeros desafios, obstáculos estes que incidem diretamente na sua trajetória formativa. Até 2012 as principais dificuldades estavam relacionadas ao oneroso deslocamento até a escola, tendo em vista a distância da comunidade da unidade escolar; a falta de recursos humanos para o ensino; as condições precárias das estruturas físicas; a falta de formação específica para o ensino da história do Brasil; a inexistência no currículo de temáticas específicas que proporcione a formação de um sujeito social e historicamente situado (QUILOMBOLA, 2013).

Com as políticas afirmativas em prol da reparação, o Estado Brasileiro reconhece que violou durante séculos o direito humano à educação da população preta, parda, povos originários, tradicionais e Quilombolas e passa a adotar medidas que sempre foram fonte de reivindicação histórica nos movimentos sociais, em especial dos Quilombolas em todo país. O direito a elaboração de uma legislação específica para a educação Quilombola e a instituição do Plano Nacional de Educação Quilombola (PNEQ) valorizando a cultura das comunidades, foi conquistado somente em 2014 e foi através dela que se tornou possível assegurar em lei que as atividades docentes nas escolas Quilombolas sejam exercidas preferencialmente por profissionais oriundos das próprias comunidades.

O PNEQ ainda garante aos professores Quilombolas o direito à formação continuada, qualificando e aprimorando os conhecimentos para a efetivação de uma prática docente com a qualidade necessária. Além disso, ao longo dos anos, o povo Quilombola tem reivindicado a valorização cultural da sua história, o direito à educação de qualidade com material didático que atenda suas especificidades, um

currículo adaptado que considere seus aspectos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs) e uma proposta pedagógica específica voltada para a realidade em questão, previamente registrada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Assim sendo, este artigo tem por objetivo principal discutir sobre a importância do vínculo entre o conhecimento, identidade e o empoderamento das comunidades Quilombolas brasileiras, e na prática para que este vínculo se firme é necessária a elaboração, adequação e aplicação de um currículo escolar que atenda aos mesmos, que provoque reflexão sobre o vínculo entre conhecimento, identidade e poder (APPLE, 1995; SILVA, 2020).

O artigo tem como base estudos²⁰ e documentos legais que ressaltam a importância da educação escolar Quilombola e seu processo de alfabetização pautada no letramento como fortalecimento da resistência sociocultural da identidade e a busca por melhores condições dessas comunidades. Busca ainda destacar e contribuir no processo de fortalecimento da identidade junto aos alunos da Educação Básica nas comunidades Quilombolas brasileiras, visto que a mesma tem relevância diante de comunidades historicamente desassistidas. Este modelo diferenciado de educação escolar precisa ser cada vez mais presente na realidade das comunidades Quilombolas.

Ao longo da discussão temos o desenvolvimento e análise do contexto da educação escolar Quilombola na busca pela aquisição do processo de cidadania e a luta pelo fim da exclusão social da qual o povo Quilombola vem sofrendo ao longo dos anos. Neste enfoque, a educação escolar Quilombola é, notoriamente, um caminho importante para a valorização da sua identidade cultural. Baseado nas referências bibliográficas apresentadas, buscaremos entender o atual cenário da educação escolar Quilombola em tempos de sociedade da informação, que exige cada vez mais um olhar diferenciado, já que muitas comunidades Quilombolas vêm sofrendo transformações culturais, em virtude da sociabilidade global e muitos aspectos da sua cultura estão se perdendo.

Diante deste fato, é uma das funções do contexto escolar contribuir no processo de formação da dinâmica identitária, tal fato só é construído na interação com diferentes sujeitos, de diferentes gerações no ambiente escolar remanescente Quilombola que através de ações pedagógicas pode humanizar e aproximar sua comunidade escolar a sua cultura para que os mesmos possam de alguma forma valorizar, proteger seus costumes e tradições, contribuindo para o fortalecimento da memória coletiva e individual, preservando e difundindo sua riqueza e diversidade existentes para além dos muros escolares.

O conhecimento tem a função de esclarecer o homem, contribuindo para que uma nova sociedade surja, mais crítica, humanitária, tolerante, enfim, livre de preconceitos. A diversidade cultural da comunidade Quilombola é um fator preponderante que serve como ponto de partida para uma proposta pedagógica plural. Assim sendo, a resistência sociocultural do povo Quilombola será efetivada com uma proposta pedagógica voltada para a afirmação de identidade e da história do seu povo.

²⁰ Partimos do trabalho monográfico de autoria da Elenilda Silva, intitulado “A Importância da Educação Quilombola como forma de resistência sociocultural do seu povo”, sob orientação da Profa. Greyssy Souza, como ponto de partida para as reflexões que desenvolvemos aqui.

Para tratar das questões supracitadas, o artigo subdivide-se a partir desta introdução intitulada de a) Educação e suas potencialidades; em seguida abordamos aspectos históricos dos quilombos em nosso país e um breve resumo da trajetória da oferta da educação do povo preto no Brasil com ênfase a educação escolar Quilombola, intitulada de b) Breve incursão histórica sobre a educação Quilombola brasileira; trazemos também o enfoque sobre o processo de alfabetização das comunidades Quilombola voltadas para o letramento com foco em sua realidade sociocultural buscando valorizar os elementos que fortalecem as identidades dos alunos, sendo que para isso é preciso a constituição de um currículo que aborde tais especificidades e docentes conhecedores e sensíveis à realidade Quilombola, intitulado de c) A alfabetização e a valorização étnica e cultural. Por fim, no subtítulo d) Caminhos para resistência e valorização da educação Quilombola, abordamos as considerações finais onde destacamos o papel e os desafios ainda postos a educação Quilombola junto as comunidades remanescentes no Brasil.

2. BREVE INCURSÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA BRASILEIRA

A história dos Quilombos brasileiros sofreu transformações ao longo dos anos, mas sempre teve em sua identidade o fator da resistência como uma luta para conquistar os direitos negados. Entre os séculos XVI e XIX os Quilombos se caracterizavam como locais bem escondidos e fortificados no meio da mata que servia de esconderijo aos negros escravizados fugidos que lutavam contra o sistema, os que conseguiam fugir se refugiavam com outros em igual situação nos Quilombos. Esta organização social sempre foi um reduto de resistência e luta. Os primeiros quilombos agrupavam escravizados e ex-escravizados, posteriormente o mesmo passou receber também outros excluídos da sociedade colonial (indígenas, homens e mulheres pobres).

Atualmente os Quilombos estão situados em ambientes urbanos e rurais e conforme conceitua Nilma Lino Gomes²¹ (2013) existem elementos para se conceituar uma comunidade Quilombola, dentre eles se destacam a identidade social e étnica, além da territorialidade. Entende-se por quilombos:

I - Os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra (indícios) relacionada com a resistência à opressão histórica.

II - Comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições, b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas (que se conserva na memória) que permitam perpetuar sua memória (GOMES, 2013).

²¹ Mesa Redonda com a professora Dra. Nilma Lino Gomes: As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, realizado em 22 de março de 2013, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, São Paulo.

Esse sentimento de pertença a um grupo e a terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os Quilombolas se confrontam e se relacionam (ANDRADE, 2018; ROCHA, 2018). Estes dois conceitos são fundamentais e estão sempre inter-relacionados no caso das comunidades negras rurais, pois “a presença e o interesse dos brancos e negros sobre um mesmo espaço físico e social revela, no dizer de Bandeira, aspectos encobertos das relações raciais” (GUSMÃO, 1995 apud SCHIMITTT et al. 2002, p. 4).

Historicamente o povo Quilombola sempre foi privado dos seus direitos em todas as esferas, tal reflexo é evidenciado na educação. Durante muito tempo o Brasil não se preocupou com a instrução dos mesmos e a educação formal era privilégio da parcela branca do país. No Brasil colônia, a educação estava voltada para os nobres, dos colonos com a preservação dos valores morais e religiosos e dos nativos que tinham como objetivo a modelação segundo o ideal europeu, neste cenário a totalidade escravizada era excluída. Já no Brasil Império, quando as escolas se propagavam, a população preta do país ainda era impedida de frequentar os bancos escolares, pois não havia escolas para atendê-los nem ações governamentais voltadas para eles. Apesar deste fato, e mesmo a educação sendo negada, o povo escravizado buscava acesso ao conhecimento na informalidade.

Segundo a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002) a primeira escola para negros no Brasil conhecida como “Pretextato” surgiu no Rio de Janeiro e funcionou de 1853 a 1873, a mesma era seletiva e recebia um grupo restrito de pretos livres ou libertos do sexo masculino maiores de 14 anos, saudáveis e vacinados. Entre os anos de 1860 a 1876 havia também a escola particular Cesarino em São Paulo, que oferecia gratuitamente no turno da noite a escolarização para moças pretas (SANTOS et al., 2013).

No período abolicionista esta população foi lançada a própria sorte sem nenhuma política educacional. Segundo Givânia Maria da Silva (2020) somente no final do século XX e começo do século XXI tivemos mudanças significativas em nosso sistema educacional, no entanto ainda insuficientes para que funcione de forma mais equânime e possibilitem a inclusão de todos os conhecimentos e culturas de grupos historicamente excluídos.

Após anos de luta dos movimentos negros e comunidades Quilombolas, de acordo a Nilma Lino Gomes (2012), o próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece que a educação Quilombola é uma das mais precárias oferecidas pelo sistema oficial de ensino. No entanto, o Programa viu sinais de mudanças com duas iniciativas do Governo Federal que aumentou os investimentos na modalidade: o Programa Brasil Quilombola, de 2004, e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, de 2006. Em 2010 seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a qual possibilitou que os povos Quilombolas tivessem suas reivindicações atendidas e passaram ter acesso a educação em seu território e um currículo que os atendam.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à

especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas Quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p. 42).

Todos os anos de escolaridades da Educação Básica ganharam muito com este feito, dentre eles o ciclo de alfabetização das comunidades Quilombolas a qual focaremos neste estudo. Este deve estar direcionado numa perspectiva do letramento assim como em todos os anos de escolaridades, em sala de aula a proposta pedagógica tem que abordar o respeito à cultura, as tradições como danças, culinária, artesanato, histórias e mitos, etc. A temática Quilombola tem que ser contemplada em todas as disciplinas, a inclusão dessas particularidades deve se dar no cotidiano do processo de alfabetização, fato que está previsto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este importante documento afirma que a base curricular comum, de alcance nacional, deve ser contemplada por uma parte diversificada, determinada pelas características locais. Contudo, na maioria das escolas Quilombolas os docentes ainda não conseguiram implementar a articulação da pluralidade local com o currículo nacional.

Buscando promover a ocupação da população preta e parda em diferentes espaços do país, os movimentos negros e as comunidades Quilombolas têm cobrado da educação e do seu corpo docente mudanças de paradigmas, com isso, o sistema educacional tem buscado se aprofundar nas raízes remanescentes. Tal postura proporcionou ganhos importantes dentre eles a implementação da Lei nº 10.639/2003²², que foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Apesar deste avanço ainda não conseguimos efetivar na íntegra as políticas públicas compensatórias de reparação históricas presentes na lei.

Neste contexto, o ambiente escolar em sua maioria, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento dos alunos das comunidades Quilombolas procura desenvolver propostas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento, habilidades e competências linguísticas e matemáticas, mas ainda assim muitas vezes a temática da população ainda não é inserida no cotidiano dos eixos trabalhados. Esta abordagem evidencia a carência da temática da história do povo Quilombola e sua contribuição em nosso país.

Compreender a educação Quilombola implica em um olhar minucioso na condição de pertencimento da sua história e cultura enquanto elemento de identidade, a mesma é um processo amplo que envolve a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho, com suas crenças, vivências na escola e nos movimentos sociais. Deste modo, ressaltamos que, a proposta pedagógica nas comunidades Quilombolas deve ser consciente e direcionada aos seus fins, pois os Quilombos não são apenas instituições de militância, mas, uma experiência coletiva dos descendentes africanos e de outros sujeitos ali presentes que se identificam com a linguagem, cultura e vivência remanescente, um reduto que durante anos foi uma

²² A Lei 10.639/03 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

estratégia de reação à escravidão e que hoje é uma manutenção e preservação sociocultural do seu povo.

Esta cultura continua bem viva e a proposta pedagógica precisa respeitar e reconhecer sua história, memória, tecnologias e territórios numa perspectiva fundamental que desenvolva o fortalecimento da identidade étnica e de referências históricas e culturais, valorizando os saberes dos seus antepassados envolvendo a coletividade. Tais fatores requer medidas educacionais comprometidas com a formação educacional dos alunos contribuindo para que as pessoas, os grupos continuem nos seus territórios, nos seus lugares sendo quem são, exercendo seu modo de vida valorizando e fortalecendo sua cultura e saberes.

Sendo assim, pensar em educação escolar nas comunidades Quilombolas demanda relacionar dimensões da identidade com toda a diversidade de temas, situações e questões inerentes ao modo de vida e cultura nesses territórios.

3. A ALFABETIZAÇÃO E A VALORIZAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL

A alfabetização em seu conceito global é o indicador da qualidade social da educação. É um processo pedagógico dialógico de ordem política, social, cultural e econômica que permite a entrada do indivíduo no mundo da informação possibilitando seus conhecimentos históricos e socialmente produzidos, é também um importante instrumento para a aprendizagem, para o acesso e elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial. O conceito da alfabetização é complexo e plural como nos lembra o ilustre educador Paulo Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1989, p. 142).

No mundo contemporâneo as comunidades Quilombolas lutam por um processo de alfabetização que articule o contexto social da sua comunidade aos eixos norteadores da formação na alfabetização e que os mesmos estejam pautados numa perspectiva do letramento, para o fortalecimento da resistência sociocultural do seu povo e de transformação de conceito excludente a qual foram submetidos durante séculos.

Nos últimos anos o contexto educacional brasileiro tem buscado reparar séculos de negação que foram impostas à população preta, parda e as comunidades Quilombolas, também aos povos originários do país, um exemplo bem explícito desta

negação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que foi aprovada sem atender as reivindicações do movimento negro em relação ao contexto educacional da população preta e parda do país e das comunidades Quilombolas. Buscando tal reparação a Lei nº 10.639/2003 é um marco legal para que se inclua no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro – Brasileira”. Mesmo não sendo uma lei específica em relação ao período da alfabetização, deu maior visibilidade a esta temática pois indica que o ciclo de alfabetização deve aliar em seu cotidiano os eixos que abordam a aquisição da leitura e escrita e os conhecimentos numéricos ao contexto pluricultural da sua comunidade.

A alfabetização Quilombola é um processo abrangente voltado para a realidade sociocultural do seu povo, reforçando sempre sua identidade, de forma lúdica, deve promover a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas numa perspectiva de letramento. Esta etapa da Educação Básica com toda problemática é uma fase muito importante, pois uma de suas prioridades é a aquisição da leitura e escrita convencional, e o professor, como mediador, deve proporcionar atividades que levem o aluno a analisar e refletir sobre esta prática de modo a relacioná-las às práticas sociais e sua realidade local.

Para isto, no primeiro momento se faz necessário conhecer de modo geral o universo dos Quilombos brasileiros, pois eles são plurais e a proposta pedagógica da alfabetização tem que atender a especificidade local. O docente deve conscientizar-se que as crianças das comunidades Quilombolas não apresentam carência do ponto de vista cultural, mas sim do alinhamento entre os conhecimentos locais e a proposta pedagógica de língua portuguesa, ou seja, a questão central é a grande dificuldade da alfabetização Quilombola alinhar e trabalhar com a normatização e a diversidade cultural e linguística destas comunidades.

Sobre a formação de professores para a diversidade étnica presente nas escolas, Maria Aparecida Clemêncio (2003) destaca que:

Há que se fazer uma leitura crítica e contextualizada de como estão sendo formados nossos (as) professores (as), que conhecimentos estão adquirindo, em que condições estão sendo preparados (as) e quais os instrumentos de construção / manutenção / transformação sociocultural de que vão dispor na escola. É uma tarefa eficaz no trato com a diversidade, se pensarmos que os (as) professores (as) estão na condição de produção / reprodução dos discursos e práticas na escola e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades (CLEMENCIO, 2003, p. 107).

A alfabetização Quilombola, assim como em todas etapas de escolaridade, tem como proposta pedagógica abordar o respeito à cultura, as tradições como danças, culinária, artesanato, histórias e mitos. A temática Quilombola precisa ser incorporada em todas as disciplinas, a inclusão dessas particularidades deve fazer parte do cotidiano do processo de alfabetização, fato que está prevista na própria LDB, este importante documento afirma que a base curricular comum deve ser contemplada por uma parte diversificada e determinada pelas características locais. Mas, a maioria das escolas Quilombolas ainda não conseguiram implementar uma articulação adequada com o currículo oficial.

Buscando promover a ocupação em diferentes espaços, o interesse da educação em se aprofundar em suas raízes tem uma íntima relação com as lutas dos movimentos sociais, que mediante ao seu empenho conseguiu ganhos importantes dentre eles a implementação da Lei nº 10. 639/2003, que foi regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004, porém apesar deste avanço ainda não conseguimos efetivá-la na sua plenitude. Mediante o contexto apresentado, o ambiente escolar, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento dos alunos das comunidades Quilombolas, tem o dever de mediar suas ações objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências que proporcionem a inclusão da temática local em consonância com as diretrizes gerais do nosso país.

Quando pensamos em educação escolar Quilombola, de acordo a estudos realizados por Patrícia Maria de Souza Santana (2006) e dentre outros pesquisadores do tema, presente no documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a partir de dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) têm comprovado que, de fato, o fracasso escolar e especificamente no processo de alfabetização se dá em virtude da não identificação cultural das crianças com o processo de formação. Em virtude deste fato, os movimentos sociais e as comunidades Quilombolas tem lutado por uma proposta diferenciada embasada no conhecimento histórico, local e na trajetória do povo preto. No entanto, a implementação do currículo tem esbarrado em obstáculos.

O primeiro obstáculo encontra-se no nível de instrução dos docentes, o segundo diz respeito a rotatividade dos professores, um problema que atinge todo país, e o terceiro ponto é a pouca presença de docentes Quilombolas, que segundo especialistas são os mais aptos para a modalidade (MOURA, 2006). Há uma enorme carência de pedagogos com formação específica e domínio teórico e prático que compreenda a temática como uma construção coletiva. Neste universo, o currículo é um instrumento importantíssimo pois baseado nas ações cotidianas deve propor estudos e lógicas científicas construindo o fortalecimento da identidade do povo Quilombola aliada as competências requisitadas para cada etapa educacional.

A implementação da LDB foi um passo importante na participação das comunidades escolar locais, mas somente com a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) a educação Quilombola passou a ser um elemento norteador para a proposta pedagógica. O artigo 34 das DCNEEQ em seus parágrafos 1º e 2º traz relevante afirmativa sobre esta questão:

Os currículos da educação básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades Quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos; o currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades Quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13).

Nesta direção, ressaltamos que a alfabetização Quilombola é um processo de interação sociocultural e curricular voltado para a emancipação pessoal, para a

conscientização política e para a ampliação da participação social do aluno como uma força de transformação dos conceitos excludentes construída ao longo dos séculos. A articulação dos eixos norteadores aliados aos conhecimentos socioculturais locais promove um processo de alfabetização significativo em que as crianças Quilombolas possam perceber sua identidade e a contribuição histórica e cultural do seu povo que está para além do oneroso processo de escravização de africanos no Brasil.

4. CAMINHOS PARA RESISTÊNCIA E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Consideramos que a educação escolar Quilombola é um elemento relevante no fortalecimento sociocultural das comunidades Quilombolas, visto que a mesma percorreu um longo caminho na busca da sua efetivação. Em virtude desta relevância o tema foi abordado, pois no campo educacional a luta das comunidades Quilombolas por acesso e a permanência a uma educação escolar de qualidade sempre foi fonte de muitas reflexões deste grupo e também dos movimentos sociais negros.

É importante destacar que o Brasil é um país multiétnico e pluricultural e o sistema escolar precisa proporcionar aos alunos a identificação das suas raízes históricas e territoriais. As organizações escolares devem proporcionar um ambiente em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem ser obrigado e negar a si mesmo, ao grupo étnico a que pertence e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. Pois, como bem preconiza a Constituição Cidadã de 1988 no seu artigo 205, “a educação é um direito de todos”.

Fortalecer a identidade sociocultural via educação é um direito básico para a formação pessoal e coletiva em um contexto histórico onde o acesso à educação e a perpetuação da cultura dos povos Quilombolas esteve negada durante séculos e ainda hoje não é oferecida em sua plenitude. Ou seja, é nítido que no Brasil a trajetória do povo preto, pardo e remanescentes Quilombolas é marcada por sofrimento e desafios impostos pela privação dos seus direitos.

Nesta direção, podemos concluir que a questão e a busca por uma educação Quilombola existe desde a criação dos Quilombos, no primeiro momento na informalidade e posteriormente, por meio de lutas e reivindicações dos movimentos negros e comunidades Quilombolas. Foi através dessas lutas que se tornou possível acessar a educação formal, mas a abordagem da sua identidade sociocultural local no ambiente escolar Quilombola ainda caminha lentamente, visto que, não é desenvolvida em consonância com os eixos gerais que constam na DCNEQ. Ainda é preciso caminharmos para uma real efetivação da inclusão da diversidade étnica e cultural Quilombola no componente curricular proposta na LDB e complementada através de parecer (CNE/CEB nº 16/2012, aprovada em 5 de junho de 2012) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012) que tornam obrigatória sua oferta.

A inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira via Lei nº 10.639/2003 na educação básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola visam colaborar com maior valorização e visibilidade da luta do povo preto

e Quilombolas no Brasil, sua cultura e a contribuição na formação da sociedade nacional, resgatando assim a sua colaboração nas áreas sociais, econômicas e política, ampliando o olhar sobre a participação desses grupos étnicos que não deve ser restrito ao processo de escravidão que foram submetidos. Apesar dessas ações e metas estabelecidas na Lei, objetivando corrigir violações historicamente comprovadas, na prática ainda estamos longe do direito igualitário das comunidades Quilombolas à educação formal e de qualidade que priorize e agregue em seu currículo suas riquezas socioculturais.

A luta pela efetivação dessas conquistas se faz cada vez mais necessária. Por este motivo, além da implementação dos documentos legais que legitima uma educação de qualidade para todos e um ensino que valoriza a cultura e a identidade para os estudantes de comunidades Quilombolas, estudos como o que realizamos neste artigo contribuem para o conhecimento dos avanços e dos obstáculos presentes na construção, implementação e execução de políticas sociais reparatórias que imprimem desafios no âmbito do chão da escola, da prática docente, junto ao saber e fazer a Educação Quilombola no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A Educação no Quilombo e os Saberes do Quilombo na Escola**. São Paulo: Editora Appris, 2018.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento da CONAE**. Conferência Nacional da Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas** - Lei 10639/03 Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. **Revista Nupeart**, v. 2, n. 2, p. 91-108, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educação Social Campinas**, v. 33, nº 120, jul./set. 2012, p. 121-144. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out.2020.

GOMES, Nilma Lino. Mesa Redonda: As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Regulamentação da Educação Escolar Quilombola. In: **Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores**, São Paulo, 22 de março de 2013.

MELO, Tiara Santos. **Democratização do Ensino Superior**: Acesso e Permanência de Estudantes Quilombolas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

QUILOMBOLA, Programa Brasil. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. 2013.

ROCHA, Niel. **A Educação Quilombola e a reprodução cultural afrodescendente**. Paraná: Viseu, 2018.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza Santana. Educação Infantil. In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Anderson Oramisio et al. A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX. Anais... XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, João Paulo Farias. **Ações afirmativas e igualdades raciais**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A Escola de Pretexto dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 4, 2002. p. 145-166.

SILVA, Elenilda Rangel da. **A Importância da Educação Quilombola como forma de resistência sociocultural do seu povo**. 2020. 15f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Givânia Maria da.; SILVA, Nádia Maria Cardoso da. **Caderno educação escolar Quilombola** [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, Quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, 2020.

SOUZA, Greyssy Kelly Araujo de. **Caminhos para o ensino superior**: expectativas de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHMITT, Alessandra et al. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, n. 10, 2002. p. 129-136.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS NO BRASIL: AVANÇOS, VANGUARDAS E RESISTÊNCIAS

Amanda Rodrigues Marqui²³

Laise Lopes Diniz²⁴

Juliete Miranda Alves²⁵

Janilson Pinheiro Barbosa²⁶

Potyara Alencar dos Santos²⁷

Ricardo Luiz Töws²⁸

RESUMO

Este artigo tem como intuito analisar os cursos de Licenciatura Intercultural para professores que atuam em escolas do campo e indígenas realizados nas universidades e institutos federais das Regiões Norte e Nordeste do Brasil. O exercício da reflexão é apresentar as experiências desses cursos de formação de professores levando em consideração as demandas dos movimentos sociais para as políticas públicas, as especificidades da educação do campo e indígena e as práticas inovadoras dessas licenciaturas como uma proposta de educação diferenciada que dialoga com os anseios comunitários.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura Intercultural. Escola do campo. Educação escolar indígena.

TEACHER TRAINING IN INTERCULTURAL LICENSES IN BRAZIL: ADVANCES, VANGUARDS AND RESISTANCE

ABSTRACT

This article aims to analyze Intercultural Degree Courses for teachers who work in rural and indigenous schools held at federal universities and institutes in the North and Northeast regions of Brazil. The exercise of reflection is to present the experiences of these teacher training courses taking into account the demands of social movements for public policies, the specificities of rural and indigenous education and the innovative practices of these degrees as a proposal for differentiated education that dialogues with community concerns.

Keywords: Teacher training; Intercultural Degree; rural school; indigenous school education.

²³ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou pesquisas etnográficas com povos indígenas na região amazônica sobre educação escolar indígena.

²⁴ Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na formulação e gestão de projetos socioambientais, coordenação de programas de formação de professores e em pesquisa intercultural.

²⁵ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia e Docente orientadora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.

²⁶ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Direitos da criança e do Adolescente e Filósofo. Atua na formação de professores no ensino superior; pesquisa interface entre juventude e políticas públicas, assim como teorias e metodologias críticas na educação básica.

²⁷ Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília. Atualmente é pós-doutorando no Programa de Antropologia da Universidade Federal do Piauí.

²⁸ Pós-doutor pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Instituto Federal do Paraná, Campus Avançado Astorga.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar algumas questões dos cursos de formação de professores do campo e indígenas realizados nas universidades federais e institutos federais a partir de estudos técnicos desenvolvidos por uma equipe de consultores para compreender as experiências de formação, demanda e práticas inovadoras dessas licenciaturas²⁹. Nosso objetivo é discutir aspectos da formulação das políticas públicas para a população do campo e povos indígenas tendo em vista os movimentos sociais e o investimento em ações para promoção da diversidade nas Instituições Federais de Ensino Superior que abrigam estes cursos. Em seguida passamos a um breve relato das experiências de formação em nível superior de professores do campo e indígenas nas Regiões Norte e Nordeste levando em consideração as seguintes questões: a reacomodação de práticas institucionais a partir do atendimento das demandas de segmentos historicamente excluídos das universidades; as transformações nas práticas pedagógicas comunitárias, a ampliação da oferta do ensino médio, entre outras. Pretende-se com isso esboçar um panorama das iniciativas de formação de professores do campo e indígenas dessas duas regiões a partir da exegese do estudo técnico sobre os cursos de licenciaturas interculturais realizado nas instituições federais de ensino superior.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E INDÍGENA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O processo de implantação e/ou institucionalização das Licenciaturas Interculturais, em especial, em Educação do Campo e Intercultural Indígena no Brasil não está desvinculado da complexidade que envolve a educação brasileira de modo global. Essa complexidade era evidenciada e tratada por Darcy Ribeiro, quando proferiu que “a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”, fazendo referência, entre todas as possíveis variáveis, ao próprio processo de consolidação educacional a partir do conceito burguês de universalização. A despeito dos pensadores e dos movimentos educacionais que visavam uma educação emancipatória e que viabilizasse a formação cidadã, considerando as necessidades locais e regionais no processo formativo, sabemos que houve, por parte dos sistemas instituídos, a intensa busca de padronização com o único objetivo de formação para o trabalho.

É sabido que a educação para o trabalho é essencial na busca pelo desenvolvimento, uma vez que a formação é viabilizada, também, para as atividades produtivas de uma sociedade, no entanto, é preciso pensar em uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), que possa subsidiar a formação cidadã, em uma perspectiva inalienável, mas também sabemos que isso jamais ocorreu no Brasil, que, na gênese do processo viabilizou educação para as elites e, no processo de universalização, consubstanciou todas as estratégias de formação para o trabalho,

²⁹ Esta consultoria foi realizada no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), por meio do projeto Fortalecimento da Capacidade Institucional para o Tratamento da Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental.

traduzida como formação para o mercado de trabalho, desvinculado dos movimentos sociais. Não aprofundaremos sobre tais questões pela necessidade de adentrarmos na especificidade, mas é importante pontuar que movimentos de ruptura e descriminalização de movimentos e organizações sociais no período da Ditadura Militar iniciada em 1964, por exemplo, foram fatores que geraram o aprofundamento desses ideais de padronização e de desvinculação do processo educacional dos movimentos. A contradição se instala na medida em que os avanços autoritários geraram movimentos de resistência e avanço na busca por direitos, que culminou na consolidação da Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã. Nos interessa, pois é a partir desse marco que os movimentos ganham força e pressionam o Estado na busca por direitos.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, o governo passou a responder mais enfaticamente às reivindicações ligadas às questões relacionadas às temáticas de gênero, raça e etnia, que dizem respeito ao combate à desigualdade e à discriminação baseadas nesses elementos. Entretanto, os avanços das políticas de ações afirmativas são, de modo geral, processos lentos, apesar dos movimentos sociais exigirem firmemente ações que promovam a garantia de direitos.

Na área educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³⁰ é uma importante conquista na educação brasileira ao contemplar a educação indígena e do campo como direito. Além disso, os dois Planos Nacionais de Educação³¹ são fundamentais para consolidação das políticas públicas educacionais como dever do Estado e direito do povo brasileiro. Outras iniciativas que deram visibilidade à questão étnica e racial foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) –que orientam a organização e elaboração dos currículos das escolas e seus conteúdos mínimos e passaram a valorizar temas como o da “pluralidade cultural” –, e o Programa Nacional do Livro Didático, que passou a avaliar a ausência de preconceitos e a presença de imagem de negros e indígenas nos livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas do país.

No início dos anos 2000, o Ministério da Educação realiza uma reestruturação organizacional, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. A Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECADI) é criada nesse momento e tem como escopo de atuação a formulação de políticas para o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional. Neste sentido, há a incorporação pelo Ministério da Educação de uma nova agenda de políticas educacionais inclusivas e de valorização sociocultural que são fundamentais para visibilidade da temática da diversidade e inclusão na educação brasileira.

Em 2002, o governo implementou o Programa Diversidade na Universidade (PDU), que consistia basicamente em apoiar iniciativas de promoção do acesso dos afrodescendentes e indígenas ao ensino superior, combatendo a discriminação racial e pobreza, a partir da perspectiva da inclusão social. O programa apoiava cursos pré-vestibular ofertados por entidades da sociedade civil. A partir de 2003, o Ministério da Educação (MEC) inicia também outras políticas de ação afirmativa. A opção pela

³⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³¹ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

política de cotas visa resolver o problema do acesso de grupos etnicamente diferenciados ao ensino superior, adotada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), dirigido às universidades privadas. Ressaltem-se ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil sem Homofobia de 2004. Apesar de não terem caráter normativo, esses planos definem metas para o governo e contribuem para o acompanhamento das ações do Ministério no que concerne a essas agendas específicas.

AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Lei de Diretrizes e Base (LDB), ao apontar a necessária adequação do processo educativo às peculiaridades da vida no campo, abriu espaço para se repensar a educação ofertada aos povos do campo, ensejando um movimento pela educação necessária para atender a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo. Desse dispositivo e do movimento em defesa da educação do campo de qualidade, resultaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB01/2002, que trazem as referências para organização escolar, ampliação da oferta e melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo. A identidade da escola do campo definida nas Diretrizes exige a formatação de currículos, metodologias e formas de gestão que atendam às necessidades históricas de educação dos diferentes povos e contextos do campo.

No artigo 3º, a Resolução CNE/CEB01/2002 reafirma o direito de todos à educação, colocando a necessidade de universalização do acesso dos povos do campo à Educação Básica e à Educação Profissional. Esse dispositivo evidencia a necessidade de formação de professores para os diversos níveis e modalidades da educação básica e profissional. A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica germinada das inúmeras práticas e experiências educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz conhecimento e quando articulados a pedagogia resultam em um material importante para consolidar outras formas de saberes. Reconhecendo na escola do campo como uma instituição social que deve assegurar um trabalho pedagógico condizente com a realidade social camponesa em que está inserida.

Nesse processo de construção de outra visão sobre as escolas do campo, outro marco importante é o Parecer 01º/2006, reconhecendo a Pedagogia da Alternância como uma modalidade do sistema de ensino a ser implementada nos Centros Familiares de Formação por Alternância e normatiza o tempo destinado à formação por alternância e o tempo destinado às atividades comunitárias da escola. É nessa perspectiva do conhecimento produzido no campo que são constituídos programas nacionais destinados a atender as demandas da população camponesa organizadas sobre a educação e formação de educadores. Estas demandas viabilizadas pelo Estado compreendem ações transformadoras, entre elas o acesso à escola e a universalização da Educação Básica. A educação do campo é ao mesmo tempo uma luta política. E não pode estar separada das condições reais de existência dos sujeitos que vivem no campo.

A Educação do Campo opera a alternância integrativa e articulada de saberes e vivências, na qual busca a unidade do processo formativo e não a mera sucessão de tempos teóricos (escola) e tempos práticos (comunidade). Um dos aspectos originais destas experiências educacionais desenvolvidas nas escolas do campo está na compreensão da educação como um direito coletivo e indissociável da luta pela terra, pelo trabalho, pela moradia, pela soberania, pela segurança alimentar e pelos demais direitos humanos (BENINCÁ, 2013, p. 8).

Na constituição das lutas e demandas para a educação do campo, outros programas foram conquistados a partir de demandas formativas de jovens, profissionais da educação e da área agrícola. Entre estes está o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997. O Pronera teve o objetivo inicial de enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária, partindo, inicialmente, da alfabetização e formação de educadores assentados para, posteriormente, conquistar a ampliação de financiamento para os anos finais do ensino fundamental e médio, para os jovens e adultos que se alfabetizavam, chegando a cursos técnicos profissionalizantes e cursos superiores para os trabalhadores rurais assentados.

Outro programa importante na formação de jovens e professores de áreas rurais é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do qual destacaremos os relatos de experiência do Norte e Nordeste. Esse programa destina-se a apoiar, especificamente, a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em parcerias com as universidades, para potencialmente inseri-los como curso regular da instituição nos anos seguintes.

A Licenciatura em Educação do Campo é ofertada na modalidade presencial, com dois tempos formativos (regime de alternância e tempo nas escolas). É destinado à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais. Para a realização do Programa e garantia de continuidade e sustentabilidade da Licenciatura em Educação do Campo, conforme estabelecido no item 10 do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) participantes receberam recursos destinados ao custeio inicial para os alunos, um total de 15 (quinze) vagas para docentes da carreira do magistério superior e três vagas para técnicos administrativos. Todas essas vagas passaram a compor o quadro de pessoal efetivo das instituições. Este edital assegurava, que finalizado o período de três anos previsto para o Procampo, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo deveriam ser integrados à oferta regular de cursos de graduação das IFES. A formação específica deve ser realizada para docência multidisciplinar, em uma das seguintes áreas de conhecimento: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias.

AS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

No movimento indígena a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) teve um papel importante neste campo político, por meio da Carta de

Canauanin – Roraima, um documento com as reivindicações de representantes de diversos povos indígenas, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação no qual se solicitou um pronunciamento do órgão sobre a formação do professor indígena em nível universitário. Em resposta, o CNE elaborou o Parecer nº 10/2002 que expressa a legislação nacional de educação, considerando que na organização da educação nacional a União tem o papel de coordenação e articulação quanto à educação indígena e, nos termos da educação superior, as universidades do sistema federal devem se comprometer com a necessidade de formação de professores indígenas em nível superior e que seus projetos pedagógicos estejam apoiados nas legislações pertinentes.

Neste sentido, temos no Ministério da Educação um momento importante de análise e planejamento das políticas educacionais para os povos indígenas no ensino superior. No que diz respeito à formação de professores indígenas, os estudos indicaram a necessidade de planejar cursos específicos e diferenciados com a construção de critérios político-pedagógicos e a institucionalização da ideia de “Licenciatura Intercultural” (PALADINO; ALMEIDA, 2012). Além disso, é válido lembrar que a demanda pela formação de professores indígenas em nível superior tinha como intuito a ampliação da oferta da educação básica nas escolas indígenas e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas, especialmente o ensino médio, o cumprimento da LDB 1996 e da Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A partir desses levantamentos e estudos técnicos, o Ministério da Educação lançou, em 2005, o primeiro edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Em relação à execução das políticas e projetos do Prolind foram publicados até hoje quatro Editais de Convocação: o Edital nº 5, de 29 de junho de 2005; o Edital de Convocação nº 3, de 24 de junho de 2008; o Edital nº 8, de 28 de abril de 2009 e o Edital nº 2 de agosto de 2013, que contemplaram 32 Instituições de Ensino Superior (IES) e o atendimento de aproximadamente 3.000 cursistas na formação de professores indígenas, com 45 projetos aprovados e financiados.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Experiências de formação de docentes para Educação do Campo no contexto da Amazônia brasileira

O exercício de análise e sistematização das experiências da formação de educadores da educação do campo no contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT) em seus respectivos campi de atuação exige compreender estas experiências em seu lócus territorial, a Amazônia brasileira. Este espaço (geográfico, social, cultural, antropológico e político) se constitui como multiplicidade de territórios.

A Amazônia é marcada por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio rural.

Essa situação resulta em distintas formas de desigualdade social e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena.

No enfrentamento e busca de superação dessa situação excludente, inúmeras frentes de luta têm se forjado, envolvendo distintos sujeitos e grupos sociais, em que se insere a luta pela garantia do direito à educação empreendida pelos movimentos e organizações sociais, por meio da criação de fóruns, comitês ou outras formas de ação em rede, que se tornam fundamentais para a definição de parâmetros legais de referência na garantia dos direitos humanos e sociais (HAGE; CARDOSO, 2015, p. 525-526).

A característica principal da Amazônia brasileira é a heterogeneidade. Sua demografia específica onde os “rios são estradas”, as “florestas são o habitat”, a “mesticidade é a cor da pele” exige que no campo educacional sejam constituídas pedagogias específicas e, que levem em conta as multiplicidades das vivências e circunstâncias destas experiências humanas. Pedagogias estas que se constituem como: Pedagogia das Águas, Pedagogia das Florestas, Pedagogias das Etnicidades e Pedagogias de Fronteiras. Esta última leva em conta os entrelugares sociais, políticos, culturais e pedagógicos onde são constituídas as experiências dos povos amazônicos. Povos estes que são, principalmente, de origem indígena, nordestina, sulista e, que sob as identidades de povos indígenas, caboclos e colonos convivem e se conflitam.

Para além de suas riquezas naturais e culturais, na região amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de se oferecer, como destaca Souza (2005, p. 7), “uma educação pobre aos pobres do campo”. Paradoxalmente, a diversidade e a precariedade coexistem na região: diversidade atestada pelo número significativo de povos e etnias existentes, com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho; precariedade observada nas insatisfatórias condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação da população camponesa (CADERNO DE TEXTOS DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005).

De acordo com Fernandez (2002), a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Constitui-se como a defesa do direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra em que pisa, de sua realidade. Desde o contexto amazônico à educação do campo designa um “espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (INEP, 2007, p. 8).

De acordo com Molina (2004, p. 63), a Amazônia constitui-se como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais. Neste sentido, o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL/MEC/CNE, 2002, p. 5).

Sendo região de muitas riquezas, a Amazônia Brasileira é campo de diferentes disputas e tensões. Nas dinâmicas territoriais é reconhecida historicamente a existência da luta pela terra. Luta esta que nos últimos anos vem se agravando com o crescimento do agronegócio que, por sua vez, contradita com as dinâmicas culturais do campesinato regional. Nesta direção a região enfrenta o fenômeno da territorialização do capital resultando processos de migração e expropriação da população rural com sérios impactos nas políticas sociais e na educação pública.

A Amazônia configura-se, ainda, como espaço de resistências dos povos dos campos e das comunidades que ali vivem. Neste sentido, Gonçalves (2015, p. 130) afirma não existe Amazônia e sim Amazônia. Neste território são produzidos movimentos de resistência por formas de existência, modos de vida e de produção e, de proteção dos patrimônios culturais e materiais.

As formas de resistência na Amazônia voltam-se, principalmente, contra o discurso de progresso que tende a expropriar as riquezas naturais e minerais. A ideia de progresso na região por multinacionais e, até pelo poder público federal, passa pela instauração de hidrelétricas, barragens, mineradoras que não levam conta as especificidades das vidas dos povos, principalmente das populações indígenas.

Os impactos socioambientais e culturais ocorridos na Amazônia, na segunda metade do século XX e no século XXI, têm suas marcas pelas disputas territoriais devido à política de integração que se instalaram na Amazônia pelos grandes projetos, a exemplo do Projeto Grande Carajás (PGC), responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), inaugurada em 1985, pela instalação do polo metalúrgico da Albrás-Alunorte (1985) em Barcarena, a formação do consórcio de alumínio no Maranhão (Alumar) (1984) e a mais recente, foi a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (iniciado em 2010) entre os municípios de Altamira, Vitória do Xingu e Senador José Porfírio.

Estes projetos pregam a falácia desenvolvimentista neste território, pelo fato de tê-los como “estratégias de conciliação entre o crescimento econômico e a preservação do meio ambiente, visto que o modelo de desenvolvimento tem como finalidade a exploração de recursos naturais, para atender as demandas da sociedade, a partir do estímulo ao consumo (SILVA, 2017, p. 148).

As licenciaturas em educação do campo nos estados do Amapá, Pará, Roraima, Rondônia e Tocantins inserem-se neste contexto de resistência, uma vez que promovem formação docente que leva em conta as realidades e onde partem os acadêmicos, desenvolvendo a Pedagogia da Alternância como prática política e, inserindo a universidade nas lutas dos movimentos sociais pela garantia da terra e da biodiversidade que nela se encontra.

O emergir da criação de oportunidade da formação superior de professores e professoras do e no campo é resultado de inúmeras necessidades atinentes às realidades agrárias e rurais no Brasil. Ao superar o paradigma da educação rural, a educação do campo surge, na metade dos anos 90 (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004), quando as demandas educacionais das áreas rurais do Brasil são colocadas em pauta pelos seguintes movimentos e organizações: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entidades de organizações sociais como Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Através das lutas dos movimentos sociais, assim como dos seminários e fóruns nacionais e locais as discussões sobre a educação do campo ultrapassam o viés pedagógico e, situam-se nas vivências culturais e políticas dos territórios campestinos. Constituindo-se, assim, em mais uma instância de reivindicação de direitos historicamente negados pelo poder público. A institucionalização da educação do campo possibilitou, ainda, um instrumento a mais pela luta da permanência na terra.

Esta luta precisa ser reconhecida pela escola como ponto de pauta e conteúdo escolar. É da história da exploração agrária que a educação do campo pode situar seus educandos e educadores. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o “campo” dos ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, muitas vezes situados nas zonas fronteiriças e tênues entre um rural e um urbano não tão longínquo, mas ainda assim quase inacessível em serviços e privilégios. É na perspectiva de mudança destas relações de poder no rural que a educação pode colaborar com a construção de lugares menos inóspitos (na sua condição de vida “cidadã”) e mais apropriados aos sujeitos e mundos (CAVALCANTE, 2010, p. 551).

Nas Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelas Universidades Federais – UNIFAP, UFPA, UNIFESSPA, UFT, UNIR, UFRR –, a relação com os movimentos sociais destaca-se em todas as experiências, refletindo, assim, o compromisso e participação na luta pela vida digna no campo. A articulação com os movimentos sociais está na natureza do reconhecimento da necessidade de oferta de formação dos atores sociais que atuam no campo. No que tange a luta pela vida digna nos meios rurais brasileiros os movimentos sociais são protagonistas.

A força sociopolítica dos movimentos campestinos impulsiona mudanças sociais nos territórios e nas pessoas. As lutas travadas e enfrentadas contra o patriarcalismo, a expulsão dos habitantes pelos grileiros e, pelo latifúndio envolvem ações políticas por meio de organizações de coletivos envolvendo os sujeitos nos processos, construindo conhecimentos e aumentando a participação política nas lutas e resistências.

A Amazônia brasileira constitui-se como territórios em disputa. É neste contexto que as experiências de licenciaturas em educação do campo foram inseridas na região. Em todos os cinco estados (Pará, Amapá, Tocantins, Roraima e Rondônia), anterior à implantação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) em parceria com a SECADI, existiram articulações políticas de atores e movimentos sociais em torno de formação de lideranças e de professores(as) para atuarem em diversas modalidades.

Estas experiências vão desde a formação de alfabetizadores(as) de jovens e adultos a professores da educação básica. A implantação da LEdoC via Procampo veio a somar com estas experiências e, elevou esta formação ao patamar do ensino superior. Neste sentido, nas articulações com os movimentos sociais mantidas pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) da área de abrangência destacam-se as seguintes organizações da sociedade civil: Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MSTT), Comitê Amapaense de Educação do Campo; Comissão Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Escolas Famílias Agrícolas; Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC); Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI); Central de Assentados de Roraima (CARR); Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra e Fórum Tocantinense de Educação do Campo.

- Experiências de formação docente para Educação do Campo no Nordeste do Brasil

A construção de uma educação do campo no Nordeste do Brasil organiza-se em uma perspectiva nacional somando as experiências existentes e com o protagonismo dos movimentos sociais. Destacando-se como política pública o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), como apresentado anteriormente. Esse programa apoiando, especificamente, a implantação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em parcerias com as universidades, para finalmente estes cursos serem inseridos nas instituições.

A articulação das LEdoCS e a nova perspectiva da educação rural no Nordeste orienta-se pelo protagonismo dos movimentos sociais, entre estes: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Confederação do Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), Associação em Áreas de Assentamentos Rurais e Comunidades Quilombolas. Estes movimentos cientes sobre a importância de sua articulação na luta pela educação, como um direito de todos, procuram articular o projeto de educação do campo à política pública de educação. A Escola do Campo, em construção pela luta dos trabalhadores camponeses, assim se define como lugar “onde iremos aprender a sermos construtores do futuro” (SANTOS, 2006). É uma escola que exerce a sua função social a partir do diálogo e interações com a realidade da qual faz parte.

As experiências apresentadas inserem-se na formação dos docentes, considerando a relação indissociável com os movimentos sociais e o impacto do curso na vida dos egressos e sua inserção nas comunidades.

A área de abrangência deste estudo situou-se na Região Nordeste, em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pioneiras nas Licenciaturas em Educação do Campo: Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), no município de Mossoró, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no município de Sumé, Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos municípios de Bom Jesus, Floriano, Picos e na capital Teresina, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no município de Bacabal, no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), na capital São Luís, localidade de

Maracaná e na Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), nos municípios de Amargosa e Feira de Santana.

As Licenciaturas em Educação do Campo apresentam um diferencial importante nas IFES a qual estão inseridas: a relação com os movimentos sociais, a família e a comunidade. É nesta relação que a formação dos discentes se constitui a partir da interseção de saberes acadêmicos, com o conhecimento e vivência de agricultores e na luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos direitos à educação de quem vive e mora no campo. O reconhecimento do direito à educação, não como política compensatória de sujeitos historicamente considerados “inferiorizados” por um sistema de classificação dos grupos dominantes no poder, mas de uma educação reconhecadora de saberes distintos fortalecendo a identidade cultural negada aos diversos segmentos que vivem no campo.

Na relação com os movimentos sociais, há uma inserção regional com diferentes movimentos sociais, identificados a seguir.

Na LEdoC da UFERSA, o curso se associa, entre outros, com os movimentos de mulheres da Rede Xique Xique de economia solidária, relacionando feminismo com agroecologia. Esses Movimentos são importantes, tanto para os estágios em espaços não institucionais, como para o Tempo Comunidade. Nesta parceria, foram construídos projetos de extensão que atendem as comunidades rurais.

Na UFCG, Campus de Sumé, algumas atividades em parceria com movimentos sociais resultaram na produção agroecológica de algodão e na formação de cooperativas de frutas. Nestas formações realizadas nos tempos comunidades aprenderam sobre os cuidados com a água, as plantas o solo. A relação com os movimentos sociais é bem articulada, resultando na oferta por parte da LEdoC na formação continuada para os professores de áreas rurais, apoiado pela Secretaria de Educação do Município de Sumé. Segundo os representantes dos movimentos sociais entrevistados durante a consultoria, uma das formações preparou os professores para trabalhar com salas multisseriadas, tanto no campo quanto na cidade.

Na UFMA e IFMA, os movimentos em torno da garantia do direito à educação para as pessoas que vivem no e do campo, estão presentes desde a década de 1960, no contexto do Movimento de Educação de Base (MEB) e na década de 1980, com o movimento de professores defensores da pedagogia da alternância. Estas licenciaturas também se articulam com os movimentos sociais no médio Mearim, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA) e a Associação em Áreas de Assentamentos do Estado do Maranhão (ASSEMA). Foram também estes movimentos que também se organizaram em torno da implantação do Pronera. As articulações das LEdoCs no Maranhão com os movimentos sociais fortaleceram programas agroecológicos nas comunidades.

Nos Campi da UFPI, a relação com os movimentos sociais –Comissão Pastoral da Terra (CPT), Sindicatos rurais, Movimento de pequenos Agricultores (MPA) – projeta uma série de atividades; desde a organização dos tempos comunidades, até cursos de extensão para agricultores, como a produção de mel e frutas.

Na UFRB, a relação com os movimentos sociais –pescadores, quilombolas – protagonizou com as comunidades, um papel ativo na extensão e na pesquisa universitária. Há vários projetos desenvolvidos em Agroecologia orientados pelos professores e alunos das LEdoCS. Destacam-se também projetos de incentivos e gerenciamento às agroindústrias.

A relação com os movimentos sociais, como frisado anteriormente é um diferencial importante nos cursos das LEdoCS. Contudo, como agentes transformadores, os egressos respondem a esta importância do curso nas IFES a partir de vários relatos que trazem imbricados processos de construção e desconstrução de visões de mundo, mudando as percepções sobre o espaço rural. O aspecto mais visível nesta mudança de visão de mundo dos egressos se dá em conformidade com a prática pedagógica nas escolas do campo, expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo reivindicada pelos movimentos sociais.

Nas entrevistas realizadas, observou-se também que o impacto está diretamente relacionado à mudança na percepção das possibilidades econômicas e inovadoras do curso construídas durante a alternância. O protagonismo é evidenciado entre os egressos diante de projetos de extensão viabilizados nas comunidades, como: incentivo as agroindústrias, produção de mel, algodão, aproveitamento das frutas e a comercialização desses produtos nas feiras das cidades e supermercados. Estes empreendimentos foram verificados em todas as LEdoCs da Região Nordeste. Resultados das atividades desenvolvidas sob a orientação dos professores das respectivas disciplinas, podendo se constituir em atividades específicas de uma disciplina ou um projeto multidisciplinar a ser desenvolvido na escola e/ou na comunidade. Dentre as inovações percebidas como resultado da alternância observa-se o investimento em projetos existentes nas comunidades, mas que apresentavam fragilidades no gerenciamento e na comercialização. Como o Tempo Comunidade e a aplicação do conhecimento mais sistematizado, muitos projetos foram incentivados com a inserção dos alunos no seu percurso no curso.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

Os primeiros cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas universidades foram resposta à demanda do movimento indígena, sendo a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) a pioneira, em 2001, seguida pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, em 2003. Estas duas experiências e o fomento do Ministério da Educação com a criação do Prolind em 2005 impulsionaram a elaboração de novos projetos por outras universidades.

Nas Regiões Norte e Nordeste, foram nove instituições federais de ensino superior que implementaram as licenciaturas interculturais. O estudo desenvolvido nas nove instituições federais de ensino superior que ofertaram o Prolind, nas Regiões Norte e Nordeste, aponta que até o ano de 2018, contabilizaram 2.565 professores indígenas que ingressaram nos cursos de licenciatura intercultural indígena, destes, 1.339 (Norte e Nordeste) professores concluíram o curso.

No primeiro edital do Prolind, na região Norte apenas a Universidade Federal de Roraima foi atendida; no segundo edital, em 2007, foi aprovado o curso da Universidade Federal do Amapá e no ano de 2008 foram aprovados mais dois cursos, apresentados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e pelo campus Cruzeiro do Sul da Universidade Federal do Acre. Na Região Nordeste três novos cursos, na Universidade Federal do Ceará, na Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Campina Grande. No edital de 2009, foram aprovados dois cursos na Região Norte: o curso do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e na Universidade Federal de Rondônia (campus Ji-Paraná); e dois na Região do Nordeste, o primeiro no Instituto Federal da Bahia (campus Porto Seguro) e o segundo curso da Universidade Federal do Ceará (UFC).

As licenciaturas interculturais indígenas adotam uma postura intercultural e buscam definir espaços de intercâmbio de conhecimentos, com a presença de alunos indígenas na academia, assumindo o desafio de qualificar e habilitar o professor indígena, com o compromisso assumido de promover a formação de profissionais para viabilizar a implementação dos níveis de ensino do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio nas aldeias indígenas. Os cursos de licenciatura intercultural trazem à tona a questão da presença indígena, uma discussão além do tema do acesso e permanência, nas quais se pontua a existência de outros saberes, promovendo a oportunidade de a universidade abrir espaço para a interlocução com outras lógicas, com diferentes povos que explicam suas realidades e seus problemas. São formações pautadas nos princípios da interculturalidade de conhecimentos e da participação dos agentes indígenas, com o intuito de propiciar a formação adequada para que os professores indígenas possam apoiar a construção da escola indígena diferenciada e específica.

Os povos indígenas no Nordeste têm uma trajetória histórica durante o século XX marcada pelo processo de emergência étnica (PACHECO DE OLIVEIRA, 2004). Assim, é importante lembrar do longo período de invisibilidade dos povos indígenas nesta região e as lutas pelo reconhecimento étnico para garantia de seus direitos diferenciados e específicos. No âmbito da educação escolar indígena, os principais problemas estavam relacionados à ausência de oferta do ensino médio nas comunidades indígenas e de políticas e programas de formação específica em nível superior de professores indígenas. Vale destacar que os cursos de formação de professores eram realizados com muitas dificuldades e descontinuidades pelas Secretarias de Educação e tinham como intuito a formação para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Neste sentido, a pressão do movimento indígena às instituições de ensino superior durante o período de maior discussão de políticas inclusivas nas universidades públicas foram fundamentais para que as iniciativas fossem desenvolvidas. Temos assim, a abertura de quatro cursos de Licenciatura Intercultural Indígena que foram construídos de modo colaborativo com as lideranças e professores indígenas nas seguintes instituições: Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco (campus Agreste), Universidade Federal de Campina Grande e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (campus Porto Seguro).

Os cursos atendem aos povos indígenas de seus estados e desenvolvem as atividades por meio da Pedagogia da Alternância composta de dois períodos o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade que são organizados de acordo com o cronograma de atividades escolares dos professores indígenas. Na Região Norte, as demandas de políticas, ações e concepções em torno da educação escolar indígena ganham força com a fundação do primeiro movimento de professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre³², que se deu na década de 1980, resultado do fortalecimento das associações indígenas na década de 1970. Tal movimento foi decisivo na articulação política entre os povos indígenas do Norte, a realização de encontros anuais tornou possível a formulação de pautas e propostas comuns quanto à implementação de políticas e ações educacionais dos povos indígenas à Funai e aos governos estaduais e municipais, dentre as principais propostas estavam a oferta da educação escolar nas terras indígenas, a formação e contratação de professores indígenas, a defesa do ensino bilíngue e desenvolvimento de currículo diferenciado e específico a cada povo indígena.

A criação das licenciaturas interculturais indígenas nas instituições federais de ensino superior e o atendimento da demanda de formação dos professores indígenas – nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia e Roraima –, resultou no aumento da oferta da educação escolar indígena nas aldeias. A proposta curricular, nos cursos de licenciatura intercultural da Universidade Federal do Acre (UFAC), UNIFAP, UFAM, UNIR e UFRR, é uma inovação na formulação da estrutura curricular, que tem como base os temas contextuais de cada região que são desenvolvidos por meio da metodologia de pesquisa-ação.

As experiências das licenciaturas interculturais são inovadoras no contexto do ensino público superior, notadamente por terem dois princípios em suas ações: o primeiro é a gestão com participação social. Além das instituições estarem envolvidas com a temática indígena, a gestão dos cursos garante a participação de representantes indígenas das aldeias, que são os principais interessados nos resultados do processo de formação. E o segundo princípio inovador é a formulação de espaços de interlocução entre conhecimentos tradicionais e universais, que são fundamentados no conceito de interculturalidade, na metodologia de pesquisa-ação e num novo tipo de relação entre professor e aluno no ensino superior. Nessas experiências, os alunos participam como sujeitos ativos no processo de formação e seus saberes são incluídos e integrados no processo de construção do conhecimento científico, beneficiando tanto suas aldeias e territórios como as universidades, que se abrem a novos conhecimentos, com outras lógicas e tantas possibilidades de formulações na interação de saberes.

Dentre os pontos positivos das licenciaturas interculturais indígena está o aumento do número de professores indígenas atuando nas escolas das aldeias, o que, consequentemente, resulta em contribuição para alfabetização da língua indígena, quando o professor faz parte de povos que falam suas línguas. Cabe registrar que, quando se normatizou o ensino escolar indígena diferenciado e bilíngue, ainda eram muitos os professores não indígenas que lecionavam nas escolas, o que nos faz compreender que, apesar das licenciaturas interculturais terem como principal

³² Inicialmente o movimento chamava-se Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima e a partir do ano 2000 passou a se chamar Conselho de Professores Indígenas da Amazônia. Em todo o Brasil há uma série de organizações de professores indígenas.

objetivo o apoio a implementação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a formação ainda atende a demanda dos anos iniciais do ensino fundamental. O impacto do Prolind e das ações afirmativas de acesso ao ensino superior é expressivo: são 9.941 professores indígenas com formação superior registrados no Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2017.

As licenciaturas interculturais indígenas, de modo geral, promovem uma formação inovadora e conseguem fazer com que o professor tenha conhecimento dos fundamentos básicos metodológicos e didáticos, conhecimento das leis e domínio básico para escrita da língua indígena. Isso possibilita, aos professores, ter reconhecimento profissional, pessoal e por parte do sistema de ensino. Os representantes das secretarias estaduais de educação, durante o estudo, destacam a qualidade do professor formado nas instituições federais de ensino superior, nos cursos de licenciatura intercultural indígena, o que, conseqüentemente, faz com que os professores tenham mais autonomia e possam efetivamente contribuir na formulação do projeto político-pedagógico, fundamentado na educação escolar indígena diferenciada e intercultural.

CONCLUSÃO

Buscamos evidenciar a importância das políticas pautadas na interculturalidade e na diversidade cultural, que promove um processo de inserção da população indígena e população do campo. No Brasil, um país de pluralidade cultural e étnica, cabe ao Estado promover o acesso à formação de povos e grupos que vivem distantes dos grandes centros, e por muitas vezes, a oferta da política de educação básica e superior, não chega a estes povos. É uma nova postura da política social, resultado da reflexão da história brasileira e definição de novas ações governamentais, pautadas na concepção da interculturalidade e na valorização da diversidade.

Programas como o Prolind e o Procampo promovem a formação de professores indígenas e do campo em nível superior, e apontam como principal resultado a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, localizadas em terras indígenas e em áreas agrícolas, especialmente nos avanços da oferta do ensino médio nessas localidades, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) exige a formação superior para atuação na educação básica, e a meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), estipula que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (PNE, 2014, p. 78).

Estes programas têm estimulado o desenvolvimento de projetos de curso na área de licenciaturas interculturais, nas Instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais. De modo geral, esses processos de formação possibilitam aos professores indígenas e aos professores do campo muito mais do que a habilitação em áreas de ciências humanas e sociais, ciências exatas e biológicas, e, letras e artes, mas a formação específica possibilita atuarem com processos de ensino e pesquisa, que viabiliza a interação de saberes, dos conhecimentos dessas populações com

conhecimentos universais e os profissionais formados nas licenciaturas estão certamente mais preparados para assumirem este desafio.

É importante destacar que nas Instituições Federais de Ensino das Regiões Norte e Nordeste, as licenciaturas que alcançam a população indígena e a população do campo se consolidaram em virtude dos programas estruturantes do MEC, o Prolind e o Procampo, que garantem a dotação orçamentária para as atividades realizadas nos períodos letivos e a oferta regular, além do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³³, permitindo a configuração da equipe com vagas para docentes específicos para as licenciaturas.

Cabe ainda destacar que as licenciaturas interculturais que compõem este estudo, articulam as ações pedagógicas com outros programas e eventos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Ação Saberes Indígenas na Escola e Residência Pedagógica, para garantir o cumprimento da matriz curricular fundamentada na metodologia de pesquisa, e por muitas das vezes para complementar o recurso do acompanhamento pedagógico, tanto da pesquisa, quanto do estágio supervisionado. Além da importância destacada por todas as IES, no caso da licenciatura indígena, na implantação do Programa de Bolsa Permanência, indicado como um importante apoio aos discentes no período letivo que ocorrem nas universidades.

O estudo aqui realizado indica que o Prolind e o Procampo reformularam o processo de formação de professores, com propostas inovadoras, valorizando a educação escolar e desenvolvendo projetos escolares articulados com os projetos de bem viver das populações indígenas e do campo. As licenciaturas se constituem como um marco importante e contribuem com o crescimento da oferta da educação escolar em terra indígena e em área do campo e a ampliação de mais escolas com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

A partir das questões demonstradas nesse conjunto de pesquisas, é preciso também denunciar que essas políticas estão passando por um processo de desmonte, fruto da ascensão ao poder de governos voltados exclusivamente para o mercado e para as conhecidas formas de colonização que inferiorizam e classificam o mundo rural, deixando a estas somente as políticas assistencialistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SÁBER, Azir. Nordeste sertanejo: a região semiárida mais povoada do mundo. In: Dossiê "Nordeste seco". **Estudos Avançados**, IEA/USP, v. 1, n. 1. São Paulo: IEA, 1987. ALMEIDA, Nina Paiva de. **Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

³³ O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

ALMEIDA, Nina Paiva de. **Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Apresentação**. In: ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARNES, Eduardo Vieira. **Da diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de; SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; MATOS, Maria Helena Ortolan (Orgs.). *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*, II. Brasília: Paralelo 15: GTZ; Rio de Janeiro: Laced/Museu Nacional, 2010. p. 63-73. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/povos-indigenas-ii/>.

BENINCÁ, Dirceu. **Educação do campo: novo paradigma teórico, metodológico e político**. 2013. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images>>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior**. Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004. Brasília, DF. Publicado no Diário Oficial da União, em 1º de outubro de 2004, seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da UFERSA**. Portaria nº. 312, de 3 de julho de 2006. Brasília, DF. Publicado no Diário Oficial da União, em 4 de julho de 2006, seção 1, p. 44.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *Das Políticas ao Cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural*. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

HAGE, S. M. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de Formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense, 2005.

HAGE, S. M. **GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência**. In: Hage, S. M. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no INEP*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Panorama de educação no campo*. Brasília: Paz e Terra, 2007.

INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração**. Comissão de Planejamento e Trabalho. Grupo de Trabalho Indicadores. 4ª Reunião. Ouro Preto: 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 25**, 13 de agosto de 2015. DOU, Seção n. 1, p. 28, Brasília, 28 ago. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21991-portaria-n25-2015-setec-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 818**, 13 de agosto de 2015. DOU, nº 155, Seção nº 1, p. 17, Brasília, 28 ago. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. soc. Campinas**, v. 38, n. 140, jul.-set. 2017, p. 587-609.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana. Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 17-31. Pará: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. (Org.). **A Viagem da Volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2. edição (revista e atualizada). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**. Uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2012.

SANTOS, Damião Solidade dos; BERNAT, Isaac Girebet. Educação do campo e desenvolvimento local: as Escolas Famílias Agrícolas do município de Lago do Junco – Maranhão como experiências de resistência e rebeldia. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária** GT 14 – Educação do/no campo, 2017.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Educación superior para indígenas en el Brasil**: más allá de los cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, Mariana. Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 257-277.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. Sendas de conocimientos: la educación superior de indígenas en el Brasil. Una experiencia de fomento a acciones afirmativas en la educación superior. **Revista ISEES**, Fundacion Equitas, Santiago de Chile, n. 6, 2008, p. 63-78.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Trilhas de conhecimentos**: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, D. (Org.). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 167-177.

BRINCADEIRA DO COCO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: REPERTÓRIOS PARA A DECONSTRUÇÃO DOCENTE

Laís Santos Domingos³⁴

RESUMO

Esse artigo conjuga reflexões sobre caminhos para a formação docente, tomando como ponto de partida as práticas educativas da cultura popular, particularmente da brincadeira do coco. Não só como princípio prático, mas como base epistemológica da qual se parte para gestar e produzir a docência. Para isso discorro sobre os processos educativos dentro da cultura popular e como mobilizar as epistemes dessa brincadeira como ponto de partida para pensar e realizar a prática pedagógica. Como também partilho algumas maneiras de pensar e agir em sala de aula tomando como referência esse pensamento. Para tecer esse pensamento trago mestras da cultura popular e autores do meio acadêmico.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Docência. Formação. Prática de Ensino.

COCO TRADITION AND ITS EDUCATIONAL PRACTICES: REPERTORIES FOR TEACHING DECONSTRUCTION

ABSTRACT

This article combines reflections on the paths for teacher education, seeking as a starting point the educational practices of popular culture, particularly the "coco" tradition. It is not only as the practical principle, but as it is the epistemological basis from which it starts to generate and produce teaching. For this, it discusses the educational processes in popular culture and how to mobilize, such as the systems of this tradition as a starting point for thinking and carrying out a pedagogical practice. It also shares some ways of thinking and acting in the classroom, taking that thought as a reference. To weave this thought, it brings masters of popular culture and authors from the academic world.

Keywords: Education. Culture. Teaching. Training. Teaching Practice.

³⁴ Brincante dos grupos Maracatu Nação Fortaleza, Reisado Nossa Senhora das Dores, Na Quebrada do Coco. Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, FACEDI em Itapipoca. Pesquisas na área de Educação, Cultura, Cultura popular e Prática do ensino de sociologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo articula algumas reflexões por mim elaboradas e compartilhadas na mesa “sociologia e práticas pedagógicas”³⁵ onde propus pensar a formação e a prática docente a partir dos artefatos educativos da cultura, particularmente, da brincadeira do coco. Neste respeito, explico minha experiência ao utilizar o coco como ponto de partida para construir as aulas voltadas para o ensino médio, para educando de licenciatura em ciências sociais numa instituição de ensino superior público do estado do Ceará, Brasil. Essa fala nasce de minhas vivências pessoais onde busco construir um diálogo constante entre a prática docente e as práticas educativas da brincadeira do coco.

Entendendo a brincadeira do coco não apenas como um instrumental para deixar a aula mais interessante, mas enquanto conhecimento a partir do qual se gesta e produz a docência. Não só como ferramenta pedagógica, mas como propalador de certas epistemes que podem ser utilizadas como base para problematizarmos nossas práticas de ensino e a própria docência como um todo. Essa maneira de pensar o magistério permeia toda a minha prática, independente de ser na universidade ou na escola.

Algo importante de assinalar é que pela natureza dos materiais e repertórios utilizados nessa reflexão emanarem dos saberes da cultura, dos trabalhos das mestras e dos mestres, que tem como canal principal oralidade e observação, algumas informações que comumente são utilizadas na academia para referenciar as obras não são possíveis de serem aplicadas. Algumas obras são de domínio público, logo, desconhece-se a autoria, ano ou cidade específica. As obras dos mestres/mestras levam a data dos cds em que essas composições se fazem presentes. Contudo, a maioria delas devem ser anteriores as gravações, não sendo possível especificar quando foram criadas. Por serem as referências dessa pesquisa as mestras e mestres têm o mesmo status que as obras acadêmicas e seus autores. Por isso, estão nas referências bibliográficas desse texto trazendo seus nomes, ofícios/maestria e lugar de onde vem ou onde desenvolvem suas atividades.

O texto está dividido em: 1) Brincar é aprender, que discorre sobre os processos educativos dentro da cultura popular e apresenta a brincadeira do coco; 2) Epistemologias do coco para a desconstrução da docência, não deslegitimando o papel social do professor e sua importância dentro de nossa sociedade, mas questionando a maneira como historicamente a formação desse profissional tem sido organizada e realizada e propondo outro ponto de partida para ela; 3) Da roda para a sala, que partilha algumas maneiras de como trabalhar a partir do coco as aulas de sociologia para o ensino médio; 4) Conclusão, que faz uma reflexão final sobre as questões aqui apresentadas.

³⁵ Mesa que integrou as atividades de início do ano letivo 2020 do curso de ciências sociais da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, na cidade de Sobral, Ceará, Brasil.

BRINCAR É APRENDER

Para construir as reflexões sobre a prática e a formação docente partindo das práticas educativas da brincadeira do coco foi fundamental embrenhar-me em minhas memórias, recordações e vivências. Essas marcadas pelas brincadeiras da cultura de minha cidade, Fortaleza, que a mais de dez anos fazem parte da minha existência através dos grupos Maracatu Nação Fortaleza³⁶, Reisado Nossa Senhora das Dores³⁷ e Na Quebrada do Coco³⁸. Formação de vida da qual sou uma eterna aprendiz.

Através das experiências que tive com a cultura nordestina, principalmente o maracatu cearense³⁹, o reisado⁴⁰ e o coco, pude experienciar os processos de aprendizagem que acontecem nessas manifestações. Que é latente e vivenciado através das cantigas, do convívio intergeracional, da relação com a mestra/mestre⁴¹, na construção de um instrumento, no trabalho com o corpo, na oralidade, no aprendizado em conjunto. Por meio desses processos, questões como identidade, pertencimento, memória, corporeidade, ancestralidade, musicalidade, cooperativismo, circularidade, podem ser trabalhadas. Tais elementos trazem em si não apenas os saberes institucionalizados, mas as epistemes que são produzidas pela população e perpetuadas pelas gerações por meio dessas brincadeiras.

O coco é uma brincadeira popular nordestina praticada principalmente em roda por homens e mulheres de todas as idades. Há as cantadoras/cantadores que puxam as músicas, que são respondidas pelo couro e acompanhadas pelos instrumentos. Os dançadores/dançadeiras executam em dupla uma coreografia que não é ensaiada, emanando de forma livre daquele encontro. Uma das características mais marcantes dessa brincadeira é a cadência do som dos pés batendo no chão durante a execução da

³⁶ Fundado em 25 de março de 2004, em comemoração ao dia do Maracatu, o grupo tem sede no bairro Jardim América em Fortaleza. Desenvolvendo um trabalho em sua comunidade com a cultura afro-brasileira e dando continuidade ao legado dos antigos mestres do maracatu cearense.

³⁷ Formado a mais de quinze anos na comunidade do Mercado Velho, em Fortaleza, o grupo se dedica ao reisado de congo, brincadeira viva do cariri cearense. Composto em sua maioria por mulher que cresceram junto com a história do grupo, eram meninas que viveram mulheres e mães dentro da manifestação e hoje brincam junto com seus filhos, dando continuidade ao folguado.

³⁸ O grupo Na Quebrada do Coco foi formado em 2017, através do encontro de brincantes da cultura popular, especialmente do coco de roda, na cidade de Fortaleza. Seu percurso da atuação compreende duas dimensões: fruição e educação. Entendemos o coco de roda como um espaço educativo e de resistência

³⁹ “Maracatu é a mais tradicional dança dramática de matriz negra presente na cultura do povo cearense, configurando um cortejo formado por baliza, porta-estandarte, índios brasileiros, nativos africanos, negras e baianas, negra calunga, negra do incenso, balaieiro, casal de pretos velhos, pajens, tirados de loas e batuqueiros, em reverência a uma rainha negra e sua corte real”. Disponível em: <<http://www.nacaofortaleza.com/maracatu.php>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

⁴⁰ Auto popular pertencente ao ciclo natalino onde dois cordões dançam e cantam peças intercalando com os vários personagens como rainha, mestre, embaixador, guriabá e outros. No Ceará os reisados podem ser de couro ou de congo, mudando assim as roupas, as peças e a dança.

⁴¹ Assim chamados por serem considerados como bibliotecas vivas, detentores de um conhecimento que extrapola a brincadeira, como muitos deles falam “ser mestre não é apenas saber fabricar e tocar bem um instrumento ou saber todas as peças de um brinquedo. Ser mestre esta para além disso, é ser um educador ativo na vida da comunidade”. Tal posto não é ocupado apenas por homens, inúmeras mulheres são peças fundamentais pela existência e continuação em muitas brincadeiras populares.

dança. As pesquisas sobre sua origem convergem para uma dupla maternidade: indígena e afro-brasileira (AYALA & AYALA, 2000; SILVA, 2008).

Estão ligadas, sobretudo, às atividades do cotidiano como a quebra do coco babaçu, a pesca, o trabalho com o barro. Essas manifestações eram/são parte da vida diária não apenas como lazer, trata-se da “ciência da vida” como diz Bâ (1982), onde através dela as epistemologias construídas e adquiridas nas experiências do cotidiano são transmitidas a fim de colaborarem de maneira concreta na vida diária de seus brincantes⁴² criando maneiras que os ajudam a sublevar e viver. Para exemplificar essa afirmativa peço licença a Mestra Ana Lúcia para usar trechos de suas músicas.

Na praia tem pedras finas onde o ferreiro trabalha
Ferreiro na oficina
E coqueiro
Só tem na praia
(Mestra Ana Lúcia, Na praia, 2004).

No Ceará, a brincadeira do Coco se faz presente desde o litoral até a região do Cariri, cada um com seu balanço e maneira de brincar próprias. Suas características e formas mudam de acordo com o lugar, as vivências e o cotidiano de cada território. Sendo assim uma brincadeira viva, pulsante e dinâmica.

Assim como a sociedade, que se transforma ao longo do tempo, a brincadeira também passou pelas suas mudanças, impulsionado pelas alterações nos processos de vida dos seus brincantes. Contudo, mesmo com as modificações das relações sociais, de trabalho, de lazer, uma coisa não se modificou, o princípio educativo que é inerente à brincadeira. Para alguns falar de cultura popular é discorrer com saudosismos sobre um “modo de vida no passado” que existe cada vez menos, contudo, essa é uma inverdade.

A brincadeira tem como raiz a experiência cotidiana das pessoas e dessa forma acompanha as angústias, alegrias, acontecimentos, medos, insatisfações, paixões que afligem seus brincantes no presente. Para demonstrar tal afirmativa peço licença a Mestra Aurinha para trazer uma de suas músicas.

Seu grito silenciou
lá no alto em Olinda
era uma mulher tão linda
que a natureza criou.
Ela foi morta
no meio da madrugada
com um tiro de espingarda
pela mão do seu amor.
Fico orando
a Deus peço clemência
com toda essa violência
o mundo vai se acabar.
Moro em Olinda

⁴² Entendo por brincadeiras populares aquelas advindas das manifestações culturais como por exemplo: a brincadeira do boi, a brincadeira do reisado, entre outras.

canto coco com amor
luto contra a violência
porque mulher também sou.
Eu sou guerreira mulher
mulher guerreira eu sou
eu canto coco em Olinda
e canto com muito amor
(Mestra Aurinha, Seu Grito, 2006).

A Mestra não canta sobre algo antigo, mas algo que nos aflige no presente. A questão da violência contra mulher é um debate contemporâneo e indispensável. Tal como esse tema, outros são retratados através das letras de mestres e mestras e grupos de cocos. Além disso, a maneira como as brincadeiras acontecem no interior de seus grupos, na relação com suas comunidades, mesmo nos dias atuais, ainda partem dos mesmos princípios elencados anteriormente, como os elos comunitários, a convivência intergeracional. Dessa forma, o princípio educativo fundante da brincadeira permanece, não como um título institucional, mas da maneira que nos diz BÂ (1982). Conhecimentos esses que podem nos auxiliar em vários âmbitos de nossas vidas, inclusive o profissional.

A brincadeira aqui é séria! Por usar a nomenclatura brincadeira, que muitos veem como se não houvesse seriedade no processo educativo dessa manifestação cultural. Contudo, adoto esse termo por entender que são conhecimentos vivos, que se constituem na interação das pessoas.

As palavras, as canções, o repertório corporal, as histórias, a corporeidade são questões primordiais na construção de nossas subjetividades e epistemologias, ou seja, na formação do ser. Desse modo, compreendo a cultura como elemento importante para o desenvolvimento do ser humano, pois, “Ela diz respeito às vivências concentradas dos sujeitos, às variabilidades de formas de conhecer o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (GOMES, 2003, p. 75).

A cultura não diz respeito apenas às manifestações culturais, ela está emaranhada em todos os âmbitos da vida social, influenciando a própria constituição dos sujeitos. Geertz (2008) usa a metáfora da teia para simbolizar seu entendimento do que seja a cultura, pois essa perpassa toda a existência humana estando presente nos modos de vida específicos, nas práticas cotidianas e compartilhadas: símbolos, linguagens, gostos, identidade, corpo, formas de pensar o mundo.

O entendimento de que brincar é aprender é defendido por autoras como Tania Ramos Fortuna (2004). Contudo, essa ciência aparece atrelada apenas ao contexto da educação infantil. Evidenciando a cisão cartesiana na forma de conceber o conhecimento e a aprendizagem, bem como a visão colonizada de educação que não reconhece e coloca esses saberes no mesmo patamar daquele dito científico. Por isso, muitas vezes quando vou apresentar o meu trabalho a primeira coisa que me perguntam é se ele é voltado a essa modalidade de ensino.

Minhas vivências com essas brincadeiras despertaram reflexões internas profundas, evidenciando uma série de fragilidades em minha caminhada. A principal delas é entender como mulher branca e brincante de manifestações culturais de

matriz negra e indígena, sou inexoravelmente parte de um processo de apropriação cultural. Nessa situação irremediável, tento entender os privilégios inerentes a minha condição e a partir deles quais as possibilidades de contribuição dentro das lutas que julgo imprescindíveis. A questão se colocou na dimensão do “o que você faz com e a partir do seu privilégio?”. Nesse processo, a docência, enquanto minha profissão, se configurou como esse espaço.

Não apenas porque uma educação antirracista é uma obrigação de todo professor, mas, principalmente, em razão de que a área de formação docente tem sido o caminho predominante em minha vida profissional. Tanto na dimensão formativa pessoal, por ser a temática de pesquisa ao qual me dedico desde a graduação até a pós-graduação, como campo ocupacional, pela atuação atual no magistério, nos cursos de licenciatura. Assim, buscar contribuir para a formação de professores que não tomem como paradigma a lógica colonizadora que funda a sociedade brasileira.

EPISTEMOLOGIAS DO COCO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Educar é algo inerente a nossa profissão, ser professor, tanto que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca como uma das diretrizes do nosso trabalho o de “educar para o exercício da cidadania plena”. Ressaltando que a atividade docente não se restringe a passar conteúdos, aplicar e avaliar provas ou preparar para o mercado de trabalho, mas contribuir na formação plena dos estudantes como sujeitos. Para mim, muitas vezes, essa frase soou como um *slogan*, deixando dúvidas de como essa declaração se aplica no cotidiano da sala de aula.

Ruminando sobre isso ao longo de minha formação acadêmica e atuação como docente percebi que a dificuldade de materializar essa afirmativa vem dos preceitos que exige. É aquilo que tanto fala Paulo Freire, “educar é um ato político”. Analisando de forma radical, ou seja, indo à raiz, a sua declaração diz que esse ato é político porque é imbuído das ideias de para que, porque e ao que serve nossa ação docente. O professor e a escola não são algo deslocado da sociedade, pelo contrário, são atravessados e constituídos por suas relações com ela. Isso se expressa na forma como tratamos estudantes, nos portamos na sala/escola, entendemos a educação, compreendemos o que é ensinar, escolhemos os conhecimentos que são trazidos ou não para a aula e como são trabalhados.

Trago essa reflexão porque o que advogo nesse artigo traz em si alguns pressupostos inexoráveis para que o trabalho com as ciências dessa brincadeira se deem de forma não fetichizada. O principal deles é que o coco é uma brincadeira de matriz negra e indígena, e os conhecimentos produzidos por ele são tão legítimos e válidos quanto qualquer outro. Ao demarcar essa questão estou dizendo concomitantemente que parto das cosmovisões das matrizes que o originam para construir e realizar a docência. Deixar isso nítido é essencial, pois quando não delimitamos de onde vem essa brincadeira, logo esses conhecimentos, estamos o descaracterizando ontologicamente e os esvaziando de sentido.

Debate lindo de se ler, mas que na prática se mostra um desafio diário, principalmente no Brasil. A formação do nosso país é calcada no racismo, nossas

relações e instituições foram erguidas sobre esse alicerce. A ideologia racial construiu nossa realidade social, sendo fundamental para a manutenção do poder hegemônico. Funcionando como uma cola de silicone que “une as coisas sem aparecer”, dando o aporte subjetivo e objetivo para as instituições atuarem, se consolidarem e se perpetuarem (SODRÉ, 1999).

O epistemicídio vivido na sociedade brasileira (CARNEIRO, 1995) levou ao reconhecimento apenas do que é produzido pelo grupo dominante branco e, conseqüentemente, conferindo aos seus membros a chancela de sujeitos de conhecimento. Negando aos demais essa condição através da desvalorização ou ocultamento de suas contribuições na construção da sociedade.

Quando olhamos a constituição da nossa educação escolar brasileira ao longo do tempo, vemos que apenas a matriz eurocentrada de pensamento é contemplada como lócus privilegiado de inteligibilidade do mundo. Foi apenas com a aprovação das leis nº 10.639 e nº 11.645 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira nas escolas do país que começamos a ter uma diversificação nos conteúdos abordados em sala de aula. Quando observamos os nossos cursos de licenciatura em geral, onde são formados os professores que vão atuar na rede básica de ensino, eles ainda partem esmagadoramente do cânone europeu. A universidade é o lar do conhecimento científico. Sendo esse modelo epistêmico refletido não apenas na estrutura das disciplinas e seus conteúdos, mas em como essa se organiza no macro e no micro (CASTRO-GOMÉZ, 2005).

Isso gera uma incongruência profunda, que pode ser observada na maneira como muitos professores e instituições trabalham os conteúdos exigidos pelas leis citadas apenas nas datas comemorativas, como 19 de abril e 20 de novembro. Os chamados “currículos turísticos” (SANTOMÉ, 1995). O que está em questão não é apenas trazer esses conteúdos para dentro da sala de aula, mas a maneira que será trazida e como eles serão trabalhados. Como trabalhar em sala de aula os conhecimentos desses povos se eu não os considero e entendo como conhecimentos? A complexidade dessa questão está exatamente porque ela irradia e questiona nosso magistério como um todo, exigindo de nós outros paradigmas diferentes daqueles aprendemos na universidade.

É esse mesmo paradigma que rege a escola, e tenho ciência de que será necessária ainda muita luta e resistência para transformá-lo. Mas é indispensável que nós docentes, educadores, comecemos a mudar a nossa práxis, enquanto reflexão e ação, na sala de aula. Mesmo com todas as limitações institucionais que existem a sala de aula é palco de mil possibilidades, das mais conservadoras as mais revolucionárias.

Por minhas vivências com as brincadeiras populares serem anterior ao meu ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, onde fui bolsista do PIBID⁴³ foi/é um importante pilar da minha formação como professora, elas sempre estavam presentes em meus questionamentos que as contradições da nossa formação e a escola trazem. Foi a forma como eu aprendi com esses grupos e com alguns mestres e mestrás, que tive a honra de conviver por algum momento da minha vida, que me

⁴³ Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

trouxeram respostas e caminhos para as inquietações, dúvidas, inseguranças que surgiram e surgem ao longo do caminho profissional que escolhi.

Desse universo epistêmico, que nem eu e muito menos essas páginas damos conta, trago agora aqueles que considero serem fundamentais para nos apoiarmos para intuir, de forma filosófica e prática, nossa docência.

Uma delas é que o coco não se faz sozinho, a relação conjunta é inerente a ele. Por mais que o brincante seja talentoso e saiba cantar, dançar e tocar, é impossível ele fazer os três ao mesmo tempo para sustentar a roda durante a brincadeira inteira. É algo compartilhado em sua essência, que necessita do outro para acontecer. Tomo a sala de aula da mesma maneira, podemos até falar 50 minutos ou três horas de um assunto para um grupo de estudantes sem parar. Como muitas vezes acontece conosco, seja pela primazia que a metodologia da aula expositiva tem na nossa formação, ou de como as aulas se estruturam ou pela pouca participação da turma. Mas isso não quer dizer que está havendo educação, pode estar havendo instrução, ou nem isso.

A questão não é reter uma informação, mas a partir dela questionar, refletir, observar ao redor e depois reelaborar suas próprias conclusões e entendimentos. Então é necessário que educandos e professores sejam partes ativas nesse processo. Como o canto e a resposta que juntos compõem a cantiga, onde cada um ao seu momento desempenha um papel fundamental. Durante a roda onde cada brincante canta e dança, ou, toca e canta, ou faz o verso e o couro à roda inteira, essa troca é essencial para a brincadeira poder acontecer horas a fio. A palavra, a escuta, o versado, a resposta não é da posse de um único brincante e de todos ao mesmo tempo. Busco que assim também sejam dentro de sala de aula.

Em minhas vivências com os grupos populares me chama a atenção a quantidade de crianças e jovens que não gostam ir à escola, seja porque achavam a professora chata ou não gostava das regras da escola. No contra turno vão as sedes ou casas dos mestres e mestras. Os estudantes tidos como desinteressados ou “problemas” pelas escolas vão para esses lugares não apenas para ensaiar, mas para passar um tempo, tocar um instrumento, conversar, aprender algo. Essa convivência não é romantizada e sem conflito, muito pelo contrário.

Então, o que faz eles retornarem? Aquilo tem um significado para eles e esse “valor”, assim eu penso, ele adquire porque o processo de ensino e aprendizagem perpassa por um viés afetivo. O que nos afeta nos marca, positivo ou negativamente. Trazendo para o contexto docente acredito que esse viés deve edificar nossa prática. Afetivo não apenas no sentido de afetividade, que também é imprescindível para nós, mas que tenha significado e irradie em vários âmbitos da vida dos educandos.

Comumente no coco a formação do brincante não se restringe a uma única linguagem da brincadeira. Todos aprendem a tocar, a cantar e a dançar, não há compartimentalização e isso não impede que cada brincante se aprofunde naquilo que mais gostar. Na docência esse princípio nos auxilia a não fazer distinção entre os conhecimentos, entendendo que a não separação corpo/mente e a dimensão intelectual não é a única que deve ser desenvolvida, como dita nossa tradição cartesiana. Para a formação plena do sujeito é indispensável o desenvolvimento físico, afetivo, social, tanto quanto as faculdades do intelecto.

Além do que, as várias formas de se apreender, o corpo também nos ensina. Na realidade é o meio pela qual primeiro aprendemos e reconhecemos o mundo na nossa vida. Não é porque deixamos de ser bebê e a cognição se desenvolveu que o corpo perde essa capacidade. Enquanto docentes é importante que se traga e trabalhe os processos de ensino e aprendizagem saindo da lógica de educandos sentados durante cinquenta minutos apenas escrevendo, ouvindo e falando.

Isso não se aplica apenas aos jovens, mas a nós docentes também. Devemos trazer para sala de aula a gama de conhecimentos que acumulamos ao longo de nossa vida para auxiliar o trabalho em sala de aula. Tal qual o brincante que canta, dança e toca lançando mão de todos os seus conhecimentos para fazer a brincadeira acontecer.

DA RODA PARA A SALA

Depois de tanto discorrer sobre ideias e possibilidades vem aquela questão, e como é isso tudo no dia a dia da sala de aula? Ao procurar a BNCC de sociologia para pesquisar sobre os indicativos de que formas os conteúdos podem ser trabalhados, o documento oferece três caminhos possíveis: o dos conceitos, das teorias ou dos temas. Particularmente, no contexto do ensino médio, gosto de partir dos temas para trabalhar os assuntos sugeridos nos livros. Pois dão mais possibilidades de trazer as discussões para próximo da realidade dos educandos. Bem como permite uma junção com os conceitos e as teorias.

Depois de decidida a temática a ser utilizada, no planejamento analiso que músicas dialogam com a questão escolhida e podem ser utilizadas como catalisadores do processo de conhecimento. Utilizando a música e a letra para fomentar uma discussão, ou mais ao final da discussão do conteúdo pedir os jovens para reconstruir as letras que julgarem necessárias ou produzirem suas próprias letras sobre o assunto. Abro nesse espaço a possibilidade deles trazerem múltiplas formas de manifestarem suas ideias, seja tocando, cantando, fazendo a letra, dançando, performando, recitando, etc.

O verso de improviso é um elemento do coco que conversa de maneira direta e muito frutífera com as culturas juvenis, por conta das rimas presentes no rap, hip hop, funk. Muitos não têm dimensão de que as batalhas de rap têm raízes nas rodas de improviso dos cantadores populares, muitos deles coquistas. Nesse contexto, a diversão se funde com o lúdico, a história e o reconhecimento.

Para tentar ser mais concreta e dar mais materialidade ao que proponho trago o livro Sociologia em Movimento, que faz parte do Programa Nacional do livro Didático (PNLD), logo, pode ser utilizado nas escolas, para demonstrar como trabalhar alguns assuntos e temas abordados no livro didático a partir do coco.

Na unidade dois do livro temos o capítulo 3 que traz discussões sobre cultura, ideologia, indústria cultural, identidade. Para tratar dos assuntos propostos parto do repertório de cantigas como “Marinheiro” para tratar das questões de identidade. “Eu não sou daqui, marinheiro sô, eu não tenho amor, marinheiro sô, eu sou da Bahia,

marinheiro sô, de são Salvador”⁴⁴. Após a discussão com os educandos trago a música para que todos possam aprender, depois peço para que cada um construa um verso falando sobre sua própria identidade. Ao final fazemos uma roda ao ritmo das palmas onde cada um socializará a sua letra.

A música “Oh Preta” do grupo Coco dos Pretos pode ser utilizada para movimentar as discussões do capítulo 5 que trata sobre raça, etnia e multiculturalismo, como o capítulo 6 que traz temas como poder, política e Estado.

Oh preta
Que besteira é essa
Oh preta
Levante a cabeça
Oh preta
Não se esqueça
Seu cabelo não é ruim
Seu cabelo é uma beleza
Pra enfrentar uma sociedade
Branca e racista não é mole não
Pra arrumar algum emprego tem que cortar o cabelo
Fazer chapinha, pé e mão
Oh preta
(Coco dos Pretos, Oh Preta, 2010).

Sua letra discute a estrutura racializada do Brasil, identidade, racismo, valorização e enaltecimento da cultura negra, relações de poder na sociedade, construção e estrutura do Estado. Outra cantiga que pode ser utilizada nesse capítulo é a do Mestre Zé de Teté para construir um diálogo crítico sobre o voto e a sistema eleitoral brasileiro.

Os homens só faltam morrer
Brigando pelo poder
Correndo atrás de um mandato.
Votei tanto que cansei
Nesses políticos ingratos
Eu só escuto mentira
Muita conversa e boato
Eu só voto de hoje em diante
Se Jesus for candidato.
Quando é tempo de eleição
Chega pra lhe abraçar
Chega pra lhe agradar
E aperta na sua mão
Pra toda população
Mas eles são ingratos
Meu título de eleitor
Eu rasguei, queimei
E as cinzas joguei no mato
Eu só voto de hoje em diante
Se Jesus for candidato.

⁴⁴ Música de domínio público.

Os homens só faltam morrer
Brigando pelo poder
Correndo atrás de um mandato.
(Mestra Zé de Teté, Votei tanto que cansei, 2004).

No capítulo 9, as discussões são relacionadas ao trabalho e a sociedade, músicas que trazem os cantos de trabalhos dos vários grupos sociais podem ser utilizados. Aqui destaco a cantiga de Mestre Ferrugem intitulada meu lamento, presente no cd lançado pelo mestre em 2007, que traz uma reflexão sobre a questão do trabalho que podem ser relacionadas com as transformações nesse universo em nossa sociedade atual e nas mudanças na legislação trabalhista.

É dolorosa a minha situação
Trabalhei, trabalhei tanto
Não tive retorno não
É dolorosa a minha situação
É dolorosa a minha situação
Além da imaginação
Tem a minha desilusão
Aqui dentro do meu peito
Faz uma revolução
Por isso tudo o que eu sinto
Eu digo nesse refrão
Trabalhei, trabalhei tanto
Não tive retorno não
É dolorosa a minha situação.

Ao final das discussões relacionadas ao tema construa com os educandos versos que podem ser acrescentados a letra original para ser depois cantada em roda por todos. Já o capítulo 14 carrega os assuntos ligados às questões de gênero e sexualidade. A primeira música de Mestra Selma do Coco nos auxilia a refletir criticamente sobre as construções de gênero em nossa sociedade.

Oh Odete eu quero falar com você
Oh Odete eu quero falar com você
Odete eu vou te dizer
Odete eu vou te falar
A mulher que é falsa ao homem
Tem que passar fome e apanhar.
(Mestra Selma, Odete, 1998).

Não costumo cantar essa música nas rodas, contudo, a trago para sala de aula para falar dos estereótipos e locais que a sociedade delega a cada gênero. Ao final divido os educandos em grupo e peço para reescreverem a letra da música com base no que foi discutido em sala. Outra cantiga que pode ser trazida é da Mestra Aurinha do Coco, que já foi apresentada nesse artigo, para abordar as questões de violência contra a mulher e feminicídio. Por último trago Mestre Galo Preto para discorrer sobre

os temas abordados no capítulo e os processos discriminatórios que a população Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero (LGBT) sofrem em nosso país.

Homem com homem
Não vira lobisomem
Mulher com mulher
Não vira jacaré
Seja Maria ou seja José
Cada um ama como quer
Jacaré é bicho d'água
Lobisomem é assombração
Quando o ser humano ama
Não é nada disso não
Para que reprimir
Para que discriminar
Se eu amo e se tu ama
Deixa em paz quem quer amar.
(Mestra Galo Preto, 2013).

O último capítulo do livro discorre sobre a sociedade e o meio ambiente, tema imprescindível para um país que possui a maior floresta tropical do mundo e um dos maiores níveis de desmatamento também. Liberação em larga escala de agrotóxicos, queimadas, banca ruralista, demarcação de terra indígena são alguns assuntos que podem ser fomentados a partir da letra de Mestre Babi Guedes “bicho da mata”.

No meio da mata minha alma se solta
Vai longe e volta e começa a voar
Na asa do vento molhado de chuva
Eu me solto nas curvas do rio pro mar
Em meio a beleza é grande meu espanto
Escuto um pranto rangido no ar
É o homem que corta em seu desvario
As grandes florestas, arrigas de rio
Que restam da mata na beira do mar.
Na beira-mar
Na beira do mar
Sou bicho da mata fechado
Moro no mato rasteiro
Pra viver inteiro e sereno
Preciso do arvoredor.
Pra vender madeira, a soja ou o gado
Carvão ou roçado
A mata a cortar e a queimar
Fumaça de carro, água envenenada
Indústria malvada os peixes a matar
Governos omissos frente ao dismantelo
Carente de zelo para preservar
É pólvora, é chumbo
É o homem, é a bucha
O efeito estufa é o preço a pagar.
(Babi Guedes, Bicho da Mata, 2008).

Cantar um coco em sala de aula, reformular as letras, pedir que os educandos construam suas próprias músicas é só a parte final de um processo que só tem sentido, funcionalidade e aplicabilidade porque está atrelada a uma série de pressupostos e condutos que fazem parte dessas epistemologias. Utilizá-la apenas como metodologia para ser mais diferente, a aula esvazia-se de sentido e seu princípio educativo se perde.

CONCLUSÃO

Chego ao final desse artigo com mais indagações e encruzilhadas do que respostas. Cada situação de ensino, seja formal ou não, escolar ou universitário, traz consigo desafios nessa busca de construir outra educação. O que partilho não são receitas ou a necessidade de uma “formação artística” para o professor. Mas uma provocação, a mim e todas que tem o magistério como profissão, a necessidade e possibilidade de pensar e praticar a docência a partir de outras lógicas de inteligibilidade.

Quando trabalhamos com outros registros e repertórios de produção e transmissão de conhecimentos se migra também a forma que o processo educativo é feito. Afasta-se da linguagem engessada que utilizamos, fruto da maneira colonizadora que a educação brasileira foi/é construída. Brincar o coco na sala de aula é uma forma de mobilizar essas epistemologias. Em um esforço de buscar alternativas para a nossa educação e empenhando-se na tentativa de não ser um agente colonizador seja de forma direta ou indireta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos (Orgs.). **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDUUFRRN, 2000.

BÂ, Amadou Hampâté. Tradição Viva. In: ZERBO, J-KI. **História Geral da África**. São Paulo: Ática, 1982.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 169-186.

FILHO, Potengy Guedes. **Mestre Babi Guedes**. Mamulengueiro, compositor, cantor, poeta, cordelista, escritor do livro Canudos, a saga do povo nordestino. 2. Ed. Ensino Editora, 2011.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar**. In: ÁVILA, Ivani Souza (Org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, Reimpr, 2008.

LINO GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. mai./jun./jul./ago. 2003, n. 23. p. 75.

SANTOMÉ, J.T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Wilson Bispo dos. **Mestre Ferrugem**. Mestre de coco da comunidade do Amaro Branco em Olinda.

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2013.

SILVA, Ana Lucia Nunes da. **Mestra Ana Lúcia**. Mestra de coco e pastoril da comunidade do Amaro Branco em Olinda.

SILVA, José Rodrigues da. **Mestre Zé de Teté**. Mestre de coco da cidade de Limoeiro em Pernambuco.

SILVA, Selma Ferreira da. **Mestra Selma do Coco**. Mestra de coco do estado de Pernambuco, conhecida como a rainha do coco.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUZA, Áurea da Conceição de Assis. **Mestra Aurinha do Coco**. Mestra de coco da cidade Olinda.

ESCOLAS DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL: POSSÍVEIS INTERFACES

Ramofly Bicalho⁴⁵

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca dos princípios da educação do campo e os valores contra-hegemônicos defendidos pelos movimentos sociais. Neste trabalho indicamos os principais problemas enfrentados no fechamento das escolas do campo. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando fontes de investigação, legislações, portarias, decretos e referenciais teóricos produzidos sobre tal temática. Concluímos que a produção coletiva do saber pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo os debates em torno da educação do campo, na estreita relação com as universidades públicas, escolas, secretarias municipais e estaduais de educação.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Escolas do campo. Movimentos Sociais. Educação do Campo. Educação Popular.

RURAL SCHOOLS AND SOCIAL MOVEMENTS IN BRAZIL: POSSIBLE INTERFACES

ABSTRACT

This article aims to reflect on the principles of rural education and the counter-hegemonic values defended by social movements. In this paper we indicate the main problems faced in the closure of rural schools. We developed a bibliographic and documentary research, using sources of investigation, legislation, ordinances, decrees and theoretical references produced on this theme. We conclude that the collective production of knowledge can dialogue with stories, memories, identities, desires, values and recognition, strengthening the debates around rural education, in the close relationship with public universities, schools, municipal and state education departments.

Keywords: Public Policies. Country schools. Social movements. Rural Education. Popular Education.

⁴⁵ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado II na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Campus Seropédica. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Área de pesquisa: Políticas Públicas de Educação do Campo. E-mail: ramofly@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Nossa intenção com este artigo é apresentar algumas posições acerca da educação do campo, numa estreita relação com os movimentos sociais. Compreender ainda os debates que incorporam processos de ensino-aprendizagem nas escolas do campo, ora de maneira muito superficial e contraditória, utilizando as categorias: educação rural, educação no campo e ensino tradicional. Em outras ocasiões, mais articuladas às seguintes políticas públicas: Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo⁴⁶, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)⁴⁷, Decreto Presidencial nº 7.352⁴⁸ e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)⁴⁹. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender as escolas do campo atreladas aos fatores culturais, políticos e sociais que influenciam as diferentes etapas e processos históricos de produção dos saberes. Entendemos que a formação docente e as transformações atuais da educação do campo podem ser vistas como possibilidades de expressão da gestão democrática e emancipatória.

Este texto é parte das reflexões e pesquisas realizadas, nos últimos anos, acerca das possíveis relações entre os processos de ensino-aprendizagem nas escolas do campo vinculadas aos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na busca por direitos humanos e respeito às diferenças sociais, culturais e religiosas. Uma das nossas preocupações foi conhecer os princípios políticos e pedagógicos da educação do campo, suas bandeiras de lutas e projetos emancipadores, considerando os seguintes desafios: formação política dos sujeitos, trabalho coletivo, valorização das histórias de vida, consciência social, educação popular e saberes históricos de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais⁵⁰ (GOHN, 2002).

A educação do campo na sua estratégica relação com os movimentos sociais pode contribuir no fortalecimento das escolas, reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos. Estes sujeitos poderão se envolver com as questões político-pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, numa construção coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico. Segundo Bogo (2000, p. 31): “a transformação da sociedade se assemelha à construção de um prédio, não basta ter uma planta bem feita na mão, é

⁴⁶ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

⁴⁷ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Implantado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Brasília (UnB).

⁴⁸ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

⁴⁹ Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012. Tem como propósito, oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo.

⁵⁰ Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Quilombolas; Caiçaras; Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, entre outros.

preciso que lá nas minas haja operários extraindo cimento, outros transportando, outros cavando e transportando areia [...]”.

Nesta investigação utilizamos, predominantemente, a pesquisa bibliográfica e documental, considerando o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos, individuais e coletivos, presente nas escolas. Ela permitiu explorar a diversidade de materiais bibliográficos vinculados ao MST, em especial, o Caderno de Educação n. 8 – Princípios da Educação no MST, além de legislações⁵¹, decretos e portarias que tratam das políticas públicas de educação do campo no Brasil, formação docente, projetos político-pedagógicos emancipadores, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. As minhas atividades na Coordenação e Docência da Licenciatura em Educação do Campo⁵² e do Programa Escola Ativa⁵³, ambos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando a diversidade de espaços, documentos e referências bibliográficas vinculadas aos movimentos sociais.

Com tal metodologia, aprofundamos a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais e sociais dos indivíduos e seus coletivos, predominantemente, nas escolas municipais do campo no Rio de Janeiro. Nossa preocupação com a realidade não foi quantificá-la, visto que exploramos um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências e histórias de vida bem diversificadas, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que tais sujeitos realizam através da organização coletiva. Importante ressaltar que a observação foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de estudos na área de ciências humanas e sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige considerável sistematização de método, que a potencializa.

ESCOLAS DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Partimos do princípio que a mística, a luta pela liberdade, a utopia, a solidariedade e os trabalhos coletivos são valores essenciais na consolidação das escolas do campo atreladas aos movimentos sociais. Soma-se ainda, a luta por reforma

⁵¹ 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título I, Artigo 3º IV e Seção I – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, 1997; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 1998; 5) ProJovem Campo Saberes da Terra; 6) ProJovem Rural; 7) Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 8) Portaria nº 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas; 9) Nota Técnica Conjunta Nº 3/2016, que norteia a oferta das Licenciaturas em Educação do Campo de forma contínua e sustentável.

⁵² Licenciatura em educação do campo da UFRRJ. Áreas de conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades.

⁵³ O Programa Escola Ativa financiado pelo Ministério da Educação. Voltado para atender as escolas do campo com turmas multisseriadas.

agrária, por projetos político-pedagógicos emancipadores que contribuam na formação de educadores e educandos, a defesa de uma alimentação saudável, considerando a agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Nessa conjuntura, é essencial o envolvimento das secretarias estaduais e municipais no debate sobre os princípios da educação do campo. Devem considerar na organização curricular, por exemplo, as emoções presentes nas cantorias, nas músicas, poesias, literaturas e histórias de vida dos sujeitos camponeses. Importante ainda articular as diversas atividades acadêmicas e profissionais realizadas por educadores e educandos nas escolas do campo. Para os movimentos sociais, as místicas e encenações, os abraços, bonés e bandeiras podem colaborar com as noções de cidadania e consciência emancipadora, através de atos públicos e ocupações dos latifúndios improdutivos (BENJAMIN; CALDART, 2000; ANTUNES; MARTINS, 2012; CALDART, 2010).

Com os princípios da educação do campo são apresentadas as possibilidades de lutas e construção de uma sociedade mais justa, solidária e cidadã. Que valorize os sonhos e as utopias dos trabalhadores camponeses e seus movimentos sociais, numa defesa constante por educação emancipadora. Tais princípios alimentam a esperança de lideranças e militantes quilombolas, indígenas, caiçaras, acampados e assentados da reforma agrária. Mobiliza homens e mulheres no enfrentamento das dificuldades e na luta pelo reconhecimento das identidades vinculadas a terra. Reafirmamos que as místicas, os sonhos, as poesias e lutas revigoram os sujeitos, individuais e coletivos, da educação do campo. Tais valores elevam o entusiasmo e contribuem no enfrentamento dos fracassos e desajustes de um país com altíssima concentração de renda e terra. No processo de consolidação das lutas por emancipação, cultura e diversidade, é essencial a estreita articulação entre escolas do campo, movimentos sociais e mística (SOUZA, 2010, 2011; VENDRAMINI, 2009, 2000).

Nesta conjuntura, são incentivadas as relações entre os domínios teóricos, práticos, intelectuais e da cultura popular. Vive-se a esperança, a dignidade e os valores de um mundo melhor para crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, independente, entre outros aspectos, de credo religioso, faixa etária, etnia e gênero. Busca-se a emancipação dos indivíduos, valorização do trabalho coletivo e fortalecimento da sociedade civil organizada. Stédile (1999, p. 130) afirma que: “os exemplos de sacrifícios são enormes. As famílias permanecem tanto tempo acampadas porque têm a mística e os princípios organizativos, não é só porque a terra é necessária”.

As músicas e cantorias utilizadas por agricultores familiares, educadores e educandos nas escolas do campo, são extremamente significativas na valorização e reconhecimento dos espaços de ensino-aprendizagem. Serve como renovação dos sonhos, utopias, ideais e valores da dignidade humana. Reconhecer as realidades camponesas, suas festas, confraternizações, piadas, memórias, enfrentamentos com autoridades policiais e marchas na luta pela terra, são atitudes valorizadas pelos sujeitos da reforma agrária e pela educação do campo, numa perspectiva emancipadora, em diálogo com as místicas, lembranças dos antigos companheiros e renovação das forças nos momentos de incertezas.

Tais valores podem contribuir para enfrentar, entre outras questões, o latifúndio improdutivo, a miséria no campo, a utilização dos agrotóxicos, as sementes transgênicas e o irresponsável fechamento das escolas do campo no Brasil. Mostram

ainda, o desrespeito acerca da desvalorização dos saberes e histórias de vida dos sujeitos. Nessa conjuntura de opressão, os movimentos sociais intensificam a formação política com suas lideranças, contribuindo na consolidação de espaços emancipadores com intensa atuação de educadores, educandos, trabalhadores do campo e da cidade (MOLINA, 2014; SOUZA, 2012).

Outro aspecto extremamente relevante no diálogo com as escolas são as licenciaturas em educação do campo, oferecidas por várias universidades públicas brasileiras. Nesses espaços, presenciamos inúmeros debates, conflitos de ideias e reconstrução de valores. Mecanismos que fazem emergir sonhos e esperanças de educadores, educandos, movimentos sociais e trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos. É estratégica a valorização de tais escolas como espaços de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades sociais, diretamente envolvida com as lutas por inclusão social, defesa dos direitos humanos, soberania alimentar, agricultura familiar, agroecológica e orgânica. Deve ainda combater e denunciar a utilização dos agrotóxicos, transgênicos, assassinatos de lideranças, criminalização dos movimentos sociais e a histórica presença dos latifúndios improdutivos. Uma escola do campo que busque a igualdade e o direito à terra. Que saiba lidar, entre outras questões, com as diferenças de gênero, étnica, social e de geração, num projeto político-pedagógico que contribua para emancipação de educadores e educandos, valorizando a produção escrita e oral (CALDART; STÉDILE; DAROS, 2015; CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012).

Nos processos de formação e experiências educativas reais, os movimentos sociais lutam por escolas que protagonizem histórias, individuais e coletivas, problematizando-as. A luta por uma educação do campo passa pelo enfrentamento das várias cercas impostas pela escola tradicional, com seus projetos autoritários e deslocados da realidade camponesa. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito, organização e valorização dos movimentos sociais. Faz a sociedade refletir acerca das dificuldades encontradas em nosso país, em especial, a miséria, o latifúndio e o analfabetismo. Esses são espaços de aprendizagens coletivas, construção política e luta pelo reconhecimento identitário (HONNETH, 2003).

Importante ressaltar a contribuição das diretrizes nacionais por uma educação do campo, marco nos debates sobre as políticas públicas em educação do campo, defendidas pelos diversos movimentos sociais na formação política e pedagógica de pescadores, ribeirinhos, quilombolas, acampados e assentados da reforma agrária, caiçaras, entre outros sujeitos históricos e sociais envolvidos com a luta pela terra, as memórias e identidades presentes nas escolas do campo. Entendemos que as histórias de vida de educadores e educandos poderão contribuir para ressignificar as relações sociais, a construção coletiva e emancipadora do conhecimento, como espaços alternativos de produção crítica dos saberes.

Historicamente, a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos. Diversas oportunidades foram perdidas na construção dessa identidade do campo. Honneth (2003) sinaliza que o desrespeito à identidade pode acarretar maus-tratos práticos. Esse desrespeito retira do ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre o seu corpo. Representa a espécie mais elementar de rebaixamento

pessoal e pode provocar a baixa-estima dos sujeitos, afetando, inclusive, as diversas atividades coletivas. Nessa conjuntura, os valores e os saberes da terra se distanciam da realidade de vida de educadores e educandos, dos livros didáticos, dos conteúdos históricos e das metodologias. Com a intensificação das contradições internas, o reconhecimento identitário é recusado. Honneth (2003) destaca que o processo de construção e fortalecimento da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos passa, necessariamente, pela luta por reconhecimento.

Nas diretrizes nacionais por uma educação do campo, os conceitos de identidade, histórias de vida e memória são essenciais. Caldart (2004) afirma a necessidade de assumir o conceito de identidade com orgulho, enfrentando os desafios presentes. A educação como prática da liberdade (FREIRE, 1983) pode contribuir na formação de sujeitos que respeitem tais valores e os diversos aspectos, históricos e culturais, que dele fazem parte. A educação do campo, e nela, a educação libertadora, os debates acerca da reforma agrária e a formação política de educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais, defende, entre outros aspectos, as inúmeras possibilidades de transformação nas relações de poder, na valorização da produção agroecológica e orgânica, além de denunciar a utilização de agrotóxicos, pesticidas e vermicidas. O educador/a do campo deve se apropriar desses debates, respeitando, por exemplo, as diferentes posturas acerca das relações de gênero, em ambientes solidários, essenciais na construção de uma sociedade mais justa para todos. Para Stédile (1999, p. 107):

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra.

Na educação do campo, a formação integral dos sujeitos deve considerar os aspectos político-pedagógicos, na sua estreita relação com as atividades coletivas desempenhadas nas lavouras, na criação dos animais, nas marchas e escolas do campo. Não se constrói, absolutamente nada de autônomo e emancipador, se os sujeitos, individuais e coletivos, estão distantes das questões identitárias e históricas que tocam o fazer pedagógico. A organização coletiva de educadores e educandos é estratégica na superação dos desafios.

Importante salientar nossa preocupação com as diversas possibilidades de envolvimento geradas pelo coletivo. Este não é libertador, quando as atitudes tomadas passam pelo receio de ser diferente e contrária a maioria do grupo. Assim, nesse processo de organização e envolvimento coletivo, Abramovay (1985, p. 57) argumenta que: “os acampados, ao se organizarem coletivamente, deixam de ser apenas os objetos do processo de reforma agrária e tornam-se sujeitos, eles passam do plano receptivo para o ativo”. Nesse sentido, a luta por educação do campo, incorpora a ocupação, enquanto estratégia utilizada pelos movimentos sociais. Luta popular de resistência coletiva, em defesa dos ideais de aprendizagens e emancipação política. O coletivo, nessa conjuntura, pode ser libertador, desde que a valorização das escolas e a

formação crítica de educadores e educandos, sejam acompanhadas de resistências múltiplas.

Compreendemos que as ocupações dos latifúndios improdutivos, os debates travados pelos movimentos sociais com as secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades públicas, fortalecem as ações da educação do campo. Os acampamentos, nessa conjuntura, são espaços de luta pelo reconhecimento. Nele, presenciamos diferentes formas de resistir ao intenso calor, o frio exagerado, as diversas doenças, a fome, a miséria, a falta de água corrente e potável e longos períodos com pouquíssima iluminação, sob a lona preta. Dificuldades presentes, inclusive, nas diversas escolas do campo multisseriadas. Por outro lado, Abramovay (1985) afirma que acampar consiste em tomar a ofensiva da luta. Demonstra que os agricultores são capazes de transformarem-se em agentes da construção de sua própria identidade política. Essas experiências ressaltam a organização dos camponeses na luta pela terra e dos educadores na luta por escolas do campo. São maneiras diferenciadas de resistir coletivamente, valorizando suas histórias de vida e envolvendo os sujeitos em projetos político-pedagógicos emancipadores.

A educação do campo, nessa perspectiva, surge como atividade coletiva e de ação que envolve expectativas, compromissos e mostra a realidade de injustiças contra o homem e a mulher do campo. Estes sujeitos desafiam o estado, representante legítimo dos interesses da burguesia. As marchas, coletivamente organizadas, podem servir como ferramentas de formação e pressão política, com atos públicos, envolvendo educadores, educandos, crianças e idosos na divulgação da luta pela terra e educação. Visitam-se igrejas, sindicatos, escolas e associações de moradores. As palestras, vídeos e caminhadas atuam na divulgação dos valores e princípios dos movimentos sociais. Impossível à escola do campo não dialogar com tais experiências. Ela pode contribuir com educadores, educandos, acampados, assentados e demais integrantes dos movimentos sociais no adeus à inocência. A poesia de Pedro Terra: somos a perigosa memória das lutas, no livro de Fernandes (1999, p. 153), afirma:

Quando um homem, uma mulher, um grupo de homens e mulheres,
milhares de homens e mulheres e crianças naquelas horas de sombra
indefiníveis, quando já não distinguirmos se ainda é noite, se já é
madrugada, concentram toda a força dos excluídos em suas mãos, toda a
força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda a
força do sonho em suas mãos, toda força de sua classe em suas mãos, o
alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca
vem abaixo: eles dão adeus à inocência.

Nessa intensa e estreita relação entre as ocupações de terras organizadas pelos movimentos sociais e os diversos saberes e fazeres da escola compreendemos que os gestos, os sonhos, as identidades, as memórias, as narrativas e os sentimentos ocupam espaços fundamentais na construção e consolidação de projetos político-pedagógicos emancipadores (DE ROSSI, 2004; VEIGA, 2004). Esses espaços alternativos de produção dos saberes da terra devem considerar os anseios das escolas do campo, e nela, os educadores, educandos, movimentos sociais e demais integrantes da comunidade. Compreender o cotidiano da escola é sempre uma opção política de bastante coragem

histórica. Requer preparação, disciplina, maturidade, dedicação, esperança, utopia e organização no enfrentamento das seguintes adversidades: fome, pobreza, medos, insegurança e desgaste emocional. Os movimentos sociais através de suas lideranças, coletivos, coordenações e brigadas exercem papéis extremamente relevantes no enfrentamento dessas dificuldades, criando-se estratégias para lidar com as dúvidas e inquietações dos sujeitos, em torno dos seus projetos de vida e sociedade. Tais questões são geralmente trabalhadas na organização das místicas, das marchas, nos encontros estaduais e nacionais e em reuniões nas escolas do campo.

Nessa conjuntura, é essencial o envolvimento crítico de educadores, educandos, gestão das escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, além da intensa participação dos movimentos sociais. As tomadas de decisões devem, necessariamente, zelar pela ética e transparência. As escolas do campo não podem desconsiderar a realidade dos sujeitos, individuais e coletivos. Dependendo do grau de organização, conscientização e coerência acerca dos valores defendidos por tais atores, a implementação dos princípios da educação do campo, enquanto política pública, pode conviver com avanços ou retrocessos.

Os coletivos de educação do campo representados pelos movimentos sociais, pelas universidades e licenciaturas em educação do campo, vêm denunciando o desrespeito de algumas secretarias municipais e estaduais de educação, no deslocamento dos professores para as escolas do campo. Essa é uma maneira de punir o educador, gerando preconceitos, desavenças e desrespeito aos saberes e as identidades dos sujeitos camponeses. O Pronera, as Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo, o Procampo, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 e o Pronacampo podem ser encarados como políticas públicas de formação política e identitária dos sujeitos que rompem com essa lógica punitiva dos educadores/as. Entendemos que os debates em torno da educação do campo potencializam as experiências, lutas e resistências dos movimentos sociais na luta por mais escolas do campo, livros didáticos, formação de educadores, merenda escolar, bibliotecas, estradas transitáveis, laboratórios e quadras poliesportivas (HAGE, 2011).

O Decreto nº 7352/10, vinculado ao Pronera, afirma em seu artigo 1º, que a política de educação do campo, destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I – populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural; II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, populações do campo.

Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas às escolas com sede em área urbana, devendo elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Reiteramos que a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, garantia de condições de infraestrutura e transporte

escolar, bem como, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, áreas de lazer e desporto, adequados ao projeto político-pedagógico e, em conformidade, com a realidade local e diversidade das populações do campo (OLIVEIRA, 2015, p. 50).

Importante ainda citar a Resolução nº 4 de julho de 2010. Ela reforça a relação político-cultural entre movimentos sociais do campo e organicidade pedagógica. A aludida base legal recomenda que o processo de escolarização tenha a seguinte orientação: a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. As formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, em especial, a pedagogia da terra, quando se busca desenvolver trabalhos fundamentados no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação das futuras gerações (OLIVEIRA, 2015, p. 48).

Entendemos que a educação do campo pode contribuir na elevação da autoestima, da autonomia e na formação crítica do ser humano. Tais atitudes não estão desvinculadas da capacidade de mobilização dos acampados, assentados, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, caçaras, entre outros sujeitos, individuais e coletivos. A educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais, fortalecida nos embates, na participação, nas experiências e cooperação. Através das lutas políticas, essenciais para educadores, educandos e movimentos sociais, rompe-se com o tradicional isolamento e individualismo imposto pela sociedade neoliberal. Nessa conjuntura, os espaços de reconhecimento e resistência são criados e recriados, com participação efetiva dos sujeitos. Caldart (2012, p. 261) apresenta um conjunto de questões no processo em curso da educação do campo:

Como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? Como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas, movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

A educação do campo para Caldart (2012, p. 262) está além da educação escolar: “uma política de educação do campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela”. CAMPOS (2015, p. 88) apresenta os seguintes questionamentos: como experiências de educação não escolar (experiências produzidas pelos movimentos sociais) podem ser circunscritas/restritas ao espaço escolar? O que se perde na transformação da escola comunitária, construída na luta coletiva, em escola do Estado? Que saberes e práticas da comunidade são expulsos? Como educação não escolar, por que o movimento social organiza suas lutas “em torno da escola”, em torno de demandas por políticas públicas? O que se perde e se ganha com isso?

As atuais experiências de luta por educação do campo exigem a consolidação das escolas do campo, e nela, a ciranda infantil, o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, a alfabetização e educação de jovens e adultos, além de educadores/as formados nas

licenciaturas em educação do campo. Nesse contexto é fundamental ressignificar olhares, lugares, trajetórias, protagonismos, histórias, memórias e identidades camponesas, em prol das políticas públicas de educação do campo, na sua estreita relação com os movimentos sociais. Para Caldart (2000, p. 4): “Cada sem-terra que entra no MST entra também num mundo já produzido de símbolos, gestos, exemplos humanos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar”.

Tais comportamentos contribuem para enaltecer as relações de solidariedade entre os sujeitos, alicerçadas nas histórias de vida, sonhos e utopias. A luta por educação do campo alimenta a esperança de educadores, educandos e movimentos sociais. Frente os fracassos impostos, numa conjuntura altamente conservadora e autoritária, homens e mulheres enfrentam, com criticidade, resistências e entusiasmos, as dificuldades e desajustes da sociedade brasileira. Num estreito diálogo com as místicas, poesias, sonhos e utopias, lutam e vivem a vida, com dignidade. Stédile (apud BOGO, 2002, p. 8) afirma que:

No MST, a poesia é mais do que uma simples arte. É a forma de animar os passos na busca da terra que se distanciou dos corpos de quem precisa dela para marcar o tempo de sua existência. [...] esta pedagogia de dizer com versos está enraizada na existência de poetas e poetisas que nos antecederam e vivem em seus versos, emendados nos versos de nossos jovens e crianças que, sob as lonas pretas, não deixam de sonhar com a liberdade. A política sem poesia perde a consciência das mudanças que deve alcançar. Perdendo a consciência, perde os sentimentos. Sem sentimentos o homem vira pedra; elas não falam de si, apenas fazem a terra suportar seu peso.

Sonhar, lutar, amar e respeitar são valores constantemente defendidos pelos movimentos sociais do campo. Na luta por reconhecimento identitário (HONNETH, 2003), a valorização dos sujeitos é permeada por confiança, emoções, carências, esperanças e utopias, poesias, artes, versos e liberdade de pensamento. O reconhecimento da realidade pode renovar sonhos, ideais de coletividade e valores da dignidade humana. Nessa conjuntura, as escolas do campo incorporam, como parte dos conteúdos curriculares, as seguintes ferramentas pedagógicas: músicas, místicas, festas, confraternizações e piadas. Trabalha-se com memórias, narrativas, contos e lembranças dos companheiros. Tais aspectos são essenciais na renovação das forças e estímulo nos momentos de incertezas. Segundo o MST (2000, p. 19):

A música, o teatro, a dança, a pintura, poesia, as festas populares – que celebram os momentos de conquista e vitória, contribuem para desenvolver a criatividade e habilidade artística e fortalece nossa identidade histórica e cultural. É através de momentos de arte e beleza que cultivamos novos sentidos para a caminhada e preservamos nossa história.

As escolas do campo na estreita relação com os sonhos, emoções e respeito por homens, mulheres, educadores e educandos, são encaradas como possibilidades de superação das dificuldades de formação enfrentadas pelos movimentos sociais.

Dependendo do grau de envolvimento, criticidade e conscientização dos sujeitos, individuais e coletivos, os princípios da educação do campo podem gerar alívio, tensão, respeito, solidariedade e trabalho coletivo entre as pessoas. São denunciados os obstáculos apresentados nas ocupações de terras, nos acampamentos de lona preta, nas marchas intermináveis, no fechamento das escolas do campo, na utilização dos agrotóxicos, das sementes transgênicas e a criminalização dos movimentos sociais. Para Caldart (2000, p. 134): “O que manteve estas pessoas em Marcha, tomando chuva, fazendo bolhas no pé, exaurindo sua força física, mesmo sabendo que ainda não era para sua terra que caminhavam?”

Compreendemos que a consolidação e expansão das escolas do campo para atender, sobretudo, as demandas de escolarização básica e superior carecem de respeito às leis nacionais e internacionais de direitos humanos, sociais e civis pelas instituições públicas. Um exemplo do descaso com as populações camponesas é a dura realidade de fechamento das escolas rurais. Entre 2003 e 2013 mais de 31,4% dessas escolas foram fechadas, em função da nucleação, fenômeno muito presente nas secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil. A nucleação significa a junção de duas, três ou mais escolas rurais, numa escola do núcleo urbano, denominada escola-polo. Tais espaços possuem um número maior de carteiras para atender os estudantes, na jornada de rodar quilômetros em transportes coletivos escolares, quase sempre em condições indignas⁵⁴. A questão é tão grave que, em 28 de março de 2014, a Agência Brasil publica matéria sobre a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas. Esta lei altera a LDB/1996 e concede aos Conselhos Municipais de Educação, manifestação sobre o assunto⁵⁵ (OLIVEIRA, 2015).

De todos os aspectos debatidos pelos movimentos sociais na educação do campo, o mais contraditório é a política de fechamento das escolas, por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, através da nucleação e oferta de transporte para deslocamento dos educandos. Esta política é reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que infringe, inclusive, a LDB/1996, contribui para evasão, repetência e distorção série-idade, além de afastar crianças, jovens e adultos de suas comunidades (OLIVEIRA, 2015).

Cabe aqui informar que as políticas de educação do campo se articulam, entre outros, com o Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Campos, 2015). Nesta intensa articulação são valorizados projetos político-pedagógicos emancipadores que contemplem diversidades, identidades e sujeitos, individuais e coletivos, dos campos e das cidades. Para Honneth (2003) é importante perceber os conflitos que se originam

⁵⁴ Ver reportagem sobre fechamento das escolas do campo. Folha de São Paulo online, de 03/03/2014. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>

⁵⁵ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamentode-escolas-rurais-e-quilombolas>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

das inúmeras experiências de desrespeito e de não reconhecimento da identidade pessoal e coletiva, na esfera emotiva, social e jurídica.

Diante das dificuldades apresentadas, a luta pela sobrevivência, individual e coletiva, rompe com as várias cercas do judiciário, policial e midiática. Rompe ainda com a educação rural, tradicional e conservadora. Essas cercas quando derrubadas simbolizam respeito e valorização dos trabalhadores camponeses. Faz a sociedade refletir sobre as inúmeras desigualdades no campo brasileiro, a interminável miséria, o analfabetismo crescente e a defesa da agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Nessa conjuntura, Caldart (2004) defende uma pedagogia do oprimido que se articule, nacionalmente, com a educação do campo, com os trabalhadores rurais e seus movimentos sociais. Uma educação emancipadora, histórica e identitária, que valorize as lutas sociais e a formação política de educadores e educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conquista da educação do campo pelos movimentos sociais é um projeto em disputa pela hegemonia. Inscreve-se como um dos componentes indispensáveis das forças políticas em luta pelo alargamento da democracia na sociedade brasileira. As formas de pressão, negociação, mecanismos de decisão e permanentes tensões nas relações entre os sujeitos, individuais e coletivos, podem contribuir para consolidar a consciência crítica, a autonomia intelectual, a conquista de direitos e a coerência na utilização dos saberes da terra. As escolas do campo devem ser conquistadas, dentre outros, por educadores, educandos, movimentos sociais, agricultores familiares e demais trabalhadores/as do campo. Nessa conjuntura, percebemos avanços e recuos na implementação dos princípios da educação do campo, atrelada aos movimentos sociais e à luta pela terra, além das noções de cidadania, formação política, histórias de vida, memórias e identidades. Quero salientar que a relação entre as escolas do campo e os movimentos sociais, a produção do conhecimento e os dados coletados não são isentas de valores. A construção crítica e coerente do saber não é neutra.

Nessa pesquisa, os princípios pedagógicos que orientam a educação do campo, consideram os contextos históricos dos movimentos sociais, suas realidades, diversidade econômica, social e cultural. Obviamente que as escolas do campo não são homogêneas para pescadores, ribeirinhos, caiçaras, atingidos por barragens, pequenos agricultores, acampados e assentados da reforma agrária, aldeias indígenas, territórios quilombolas, entre outros sujeitos/povos do campo. Nesses espaços, educadores, educandos, militantes, crianças, jovens e adultos aprendem, ensinam e se conhecem. Educa-se para cidadania e conscientização dos problemas. As dificuldades podem ser enfrentadas com perseverança, dedicação, lutas, formação continuada de educadores e políticas públicas efetivas de educação do campo. Quando ação e reflexão são organizadas com o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos camponeses, a práxis libertadora é uma possibilidade. Nessas alianças, a educação do campo pode ser uma das ferramentas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo, em especial, o combate ao fechamento de escolas.

Assim, a história pessoal do autor permeou todo o desenvolvimento desse trabalho. Esperamos, dessa forma, estimular a produção de leituras e reflexões que contemplem a formação de educadores do campo. Nesse processo de construção histórica prevaleceu o respeito às diferenças e a valorização da identidade cultural dos povos camponeses, propondo uma educação inclusiva, questionadora e democrática, presente em diversas experiências de educação popular vinculadas à luta pela terra. Por fim, é importante registrar a defesa de políticas públicas que contribuam na formação de educadores para as escolas do campo brasileira. Sugiro aos leitores a continuidade desses estudos, com o objetivo de compreender a relevância de tais políticas no fortalecimento das relações com os movimentos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. Nova forma de luta pela terra: acampar. **Revista Reforma Agrária**. (Campinas), v. 15, 1985.

ANTUNES, R. M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BICALHO, Ramofly. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis. v. 1, n. 1, jan./jun. 2016. p. 26-46.

BICALHO, Ramofly. Os movimentos sociais do campo e a formação do educador. **Textura Canoas - ULBRA**, v. 18, n. 17, mai./ago. 2016. p. 5-26.

BICALHO, Ramofly. **O projeto político-pedagógico do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: trajetórias de educadores e lideranças. Campinas: Editora Komedi, 2008.

BOGO, A. **Reforma Agrária**: por um Brasil sem latifúndio! 4º Congresso Nacional, MST. 2000.

BOGO, A (Org.). **MST**: Caderno de cultura. 1. ed. Gerações: coletâneas de poesias. São Paulo: MST, 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S; PEREIRA, I. Brasil.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, M. Lutas dos movimentos sociais do campo e suas contradições na construção da educação do campo. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. 2015. v. 8, n. 11, 2015. p. 79-90.

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2002.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011. p. 97-113.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. MDA/Série NEAD. 2014.

MST. **Caderno de Educação n. 8 - Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1999.

MST. **Caderno de Educação n. 2** (Alfabetização); n. 3 (Alfabetização de jovens e adultos: como organizar); n. 4 (Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem); n. 5 (Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática); n. 9 (Como fazemos a Escola de Educação Fundamental). São Paulo: MST, 2000.

OLIVEIRA, L. M. T. Educação do campo e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos às políticas públicas. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. v. 8, n. 11, 2015. p. 39-62.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, M. A. (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

SOUZA, M. A. **Educação e Movimentos Sociais do Campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TIERRA, P. Poesia. In: Bogo, A. (Org.) **MST**: Caderno de cultura. São Paulo: MST, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

ESCOLARIZAÇÃO PARA AS JUVENTUDES NO PROJÓVEM CAMPO SABERES DA TERRA

Conceição Cristina Pereira da Silva⁵⁶
Kamila Karine dos Santos Wanderley⁵⁷
Mirian Farias da Silva⁵⁸
Severino Bezerra da Silva⁵⁹

RESUMO

O Projóvém Campo – Saberes da Terra no Estado da Paraíba Projóvém Campo – Saberes da Terra, foi instituída pela Medida Provisória nº 411/2007, que objetiva promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão. Na Paraíba o programa é regido pela Resolução de nº 13 de 21 de setembro de 2017 (Edição Especial). Entre os anos de 2018-2020 foram ofertadas quinze turmas, distribuídas em cinco cidades paraibanas (João Pessoa, Campina Grande, Itabaiana, Guarabira e Patos). O programa teve como foco a escolarização do ensino fundamental, bem como a profissionalização social e técnica para os jovens de 18 a 29 anos, durante os 24 meses de desenvolvimento do curso. O objetivo deste artigo consiste em analisar as experiências do Projóvém Campo – Saberes da Terra no Estado da Paraíba (Edição Especial, 2017).

Palavras-chave: Projóvém Campo. Juventudes. Educação do Campo.

PROJECT CAMPO – SABERES DA TERRA OF PARAÍBA: AN ALTERNATIVE OF SCHOOLING FOR YOUTH

ABSTRACT

The project Campo - Saberes da Terra in the State of Paraíba was instituted by Provisional Measure nº 411/2007, which aims to promote the reintegration of young people in the educational process, their professional qualification and also their human and citizen development. In Paraíba, the program is ruled by Resolution nº 13 of September 21, 2017 (Special Edition). Currently, fifteen groups are offered, distributed in five towns in Paraíba (João Pessoa, Campina Grande, Itabaiana, Guarabira and Patos). As a matter of fact, the main focus is on schooling in elementary education, as well as social and technical professionalization for young people aged 18 to 29, during the 24 months of course development. To sum up, the main goal of this article is to analyze the experiences of Projóvém Campo - Saberes da Terra in the State of Paraíba (Special Edition, 2017).

Keywords: Projóvém Campo. Youth. Rural Education.

⁵⁶ Formada em Pedagogia pelo Programa Nacional de Reforma Agrária pela Universidade de Pernambuco, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Contato: Kristina2014.pereira@gmail.com.

⁵⁷ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba. Contato: kamilakarinesw@hotmail.com.

⁵⁸ Mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. Contato: miriancatole@gmail.com.

⁵⁹ Prof. Titular da Universidade Federal da Paraíba, Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Historiador pela UFPB. Centro de Educação UFPB/ João Pessoa Contato: severinobsilva@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens Projovem, é um Programa ofertado pelo Governo Federal, por uma Medida Provisória de nº 411 de 28 de dezembro de 2007, no intuito de contribuir com a inserção de jovens e adultos para conclusão do Ensino Fundamental, bem como com a Qualificação Profissional e Social, propiciando o desenvolvimento de ações comunitárias, como o exercício da cidadania, com práticas de solidariedade e intervenção na realidade local.

Entre os anos de 2018-2020 programa atendeu a Resolução de nº 13 de 21 de setembro de 2017, aprovado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, pelos entes federados que tinha um saldo positivo das edições passadas do programa.

Sendo assim, o Projovem Campo – Saberes da Terra atende, enquanto uma edição especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de acordo com a Resolução nº 13/2017, sendo ofertado em um formato diferencial, o qual propicia a (re)inserção dos jovens agricultores/as, que por motivos adversos não conseguiram dar continuidade aos estudos, nem tão pouco cursar um ensino que lhe ofertasse uma qualificação social e profissional para a vida que estivesse em sintonia com as possibilidades laborais locais, ou seja ligadas a terra.

O Projovem Campo assistiu jovens camponeses organizados em quinze núcleos (turmas), divididos em cinco polos que aglomeram as cidades onde funcionou as turmas: Polo de João Pessoa (Sapé, Pitimbu), Polo de Campina Grande (Queimadas, Esperança e Arara), Polo de Itabaiana (Juripiranga, Pedras de Fogo e Salgado de São Félix), Polo de Guarabira (Araçagi, Bananeiras, Cacimba de dentro e Belém) e Polo de Patos (São Mamede, Patos e Santa Teresinha). Ainda compôs uma equipe de formação estruturada por sete professores/as formadores/as, uma coordenação pedagógica, nove coordenadores de Polo e uma coordenação geral.

Desta maneira, o programa conseguiu dialogar com vários temas e subtemas articulados com os eixos temáticos que contribuem para a ressignificação da identidade local, de povos do campo, bem como a integração da qualificação profissional a realidade vivenciada por cada núcleo de ensino. Desta forma é preciso conhecer como se interliga os eixos articuladores, como organicamente foi pensado o programa, destacando a agricultura familiar, como eixo principal que discorre com outras temáticas subsequentes. A ser desenvolvidos no período de dois anos em regime de alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Em síntese, a centralidade do currículo integrado do programa está referenciada no Eixo Articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, dinamizando os cinco eixos temáticos apresentados na Figura 1, que retrata o desenho curricular do Programa.

Figura1 - O desenho curricular do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra



Fonte: Coleção Cadernos Pedagógicos, Percurso Formativo (MEC, 2010, p. 14).

Estes eixos temáticos acima mencionados irão dialogar precisamente com os componentes curriculares, na perspectiva do currículo integrado, que segundo o percurso formativo é “compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares, portanto, um diálogo de ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos” (MEC, 2010, p. 14), onde os arcos envolvidos trabalham os conteúdos interligados uns aos outros construindo estratégias metodológicas, desenvolvendo uma prática pedagógica diferenciada da educação tradicional, resultando em uma prática educativa para melhor compreender e atender as realidades dos jovens em seus contextos e experiências culturais e sociais.

PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

O programa busca atender aos jovens com faixa etária entre dezoito e vinte nove anos, conforme podemos deslumbrar nas Diretrizes e Procedimentos Técnicos-Pedagógicos para implementação do Projovem, onde no Capítulo I: Do Projovem, o segundo artigo em seu primeiro parágrafo afirma que:

Tenham cursado, no mínimo, a 4ª série do Ensino Fundamental ou realizado estudos equivalentes, mas ainda não tenham concluído seus estudos no nível do Ensino Fundamental (MEC, 2010, p. 5).

Este requisito é fundamental para admissão no programa, que irá ser oferecido o ensino fundamental integrado a um processo de formação profissional que será definido no decorrer das demandas locais. De acordo com as Diretrizes do Projovem em seu Artigo 37 - A estrutura curricular básica do curso, refere-se a carga horária que compreende 1.600 horas, sendo 1.200 horas presenciais e 400 horas não presenciais, distribuídas da seguinte forma:

- I. Carga horária de 800 horas para o desenvolvimento de atividades de formação escolar conducentes à conclusão do Ensino Fundamental.
- II. Carga horária de 350 horas para o desenvolvimento de atividades de qualificação profissional inicial para o trabalho, no âmbito do Projeto de Orientação Profissional (POP).
- III. Carga horária de 50 horas para o desenvolvimento de atividades de ação comunitária no âmbito do Projeto de Ação Comunitária (PLA).
- IV. Carga horária complementar de 400 horas para o desenvolvimento de atividades não presenciais, orientadas pelo corpo docente do Projovem (MEC, 2010, p. 14).

A estrutura, organização e distribuição do conjunto da carga horária do programa é regida de acordo com o campo de atuação do programa Projovem, que atende ao público jovem e adultos em diversas regiões do Brasil. Nesse sentido, tem uma orientação geral, mas cada unidade e experiência vai criando suas adaptações em diálogo com as necessidades locais.

O Projovem Campo – Saberes da Terra, entre outros programas da educação básica, do ensino superior e/ou técnico, que em parceria com os movimentos sociais, se fundamenta nas orientações teórico-metodológico da Pedagogia da Alternância, como estruturação do trabalho escolar dialogando com as realidades do campo e dos educandos, que vão desde o calendário escolar às atividades escolares, nas quais os saberes acadêmicos/escolares passam a dialogar com os saberes cotidianos dos alunos em seus lugares e experiências.

A Pedagogia da Alternância,

Compreende uma forma de organizar os processos de formação (profissional) de maneira que seja assegurada uma articulação entre os espaços destinados à reflexão (teoria) a ação (prática) (ARAÚJO; SILVA, 2011, p. 77).

Dessa maneira, durante o Tempo Escola (TE) serão desenvolvidas atividades que emergem das experiências empíricas articuladas ao conhecimento teórico aos saberes populares, através de atividades escritas, e atividades práticas em sala de aula. Durante o Tempo Comunidade (TC) é proporcionado um momento de observação mais apurada sobre os lugares dos educandos e suas diversidades laborais, organizacionais, culturais, religiosas, entre outras, as atividades práticas programadas estão diretamente dialogando e problematizando as práticas locais.

O PROJÓVEM CAMPO – SABERES DA TERRA NA PARAÍBA

Escolhemos discutir esse programa no estado da Paraíba, como já foi justificado na sessão anterior, por estabelecer uma alternativa de escolarização para as juventudes, desta forma, tentaremos mostrar a contribuição dessa articulação para este público. Para tanto, se faz necessário conhecer como aconteceu sua última edição e suas subjetividades no Estado.

O Projóvém Campo na Paraíba (2018-2020) foi executado pela Secretaria de Educação do Estado por sua Gerência de Educação de Jovens e adultos (GEEJACT), que coordena o Projóvém Campo – Saberes da Terra e o Projóvém Urbano, por meio de um termo de cooperação com uma cooperativa que executa as ações demandadas pela coordenação geral do programa.

No que se refere à estrutura de funcionamento do programa no Estado (de acordo com as diretrizes gerais do programa) teve como foco a escolarização do ensino fundamental, bem como a profissionalização social e técnica para os jovens de 18 a 29 anos, durante os 24 meses de desenvolvimento do curso, condicionado a 75% de presença deste jovem nas atividades presenciais e a entrega de trabalhos pedagógicos. Para a formação de turmas no programa é necessário atender alguns critérios, tais como:

A turma deve ser formada com no mínimo 25 alunos e no máximo 35. Ser alfabetizado, ou seja, apresentar domínio da leitura e da escrita e ter noções matemáticas. Ser agricultor/a familiar (Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006), na faixa etária, entre 18 e 29 anos. Residir ou trabalhar nas regiões de abrangência do projeto aprovado, especialmente em municípios localizados nos territórios de cidadania. Não ter concluído o Ensino Fundamental. Não estar matriculado em curso regular (MEC, 2010, p. 5).

Esse programa consiste na elevação da escolaridade do ensino fundamental, voltado para agricultores/as familiares associados à valorização da agricultura familiar, sobretudo para o desenvolvimento sustentável das famílias que estão sendo atendidas. Segue o Quadro 1, com os dados da entrada do ano de 2018 (execução 2017, Edição Especial).

Quadro 1 - Entrada 2018 (execução 2017, Edição Especial)

MUNICÍPIO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ENTRADA DOS/AS EDUCANDOS/AS
SAPÉ	EEEF STELLA DA CUNHA SANTOS	CIDADE	75
PITIMBU	EEEFM DURVAL GUEDES	CAMPO ASSENTAMENTO	75
BANANEIRAS	ESC NORMAL EST PROF PEDRO A DE ALMEIDA	CIDADE	75
CACIMBA DE DENTRO	EEEFM SENADOR HUMBERTO LUCENA	CIDADE	75

MUNICÍPIO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	ENTRADA DOS/AS EDUCANDOS/AS
BELÉM	EEEFM MARCIA GUEDES ALCOFORADO DE CARVALHO	CIDADE	75
ARAÇAGI	EEEF RODRIGUES DE CARVALHO	CAMPO ASSENTAMENTO	75
ARARA	EEEF ANESIO DEODONIO MORENO	CIDADE	75
QUEIMADAS	EEEFM FRANCISCO ERNESTO DO REGO	CAMPO	75
ESPERANÇA	EEEFM MONS JOSE DA SILVA COUTINHO	CIDADE/CAMPO	75
PATOS	EEEF RIO BRANCO	CIDADE	75
SANTA TERESINHA	EEEFM PROF JOAO NOBERTO	CIDADE	75
SÃO MAMEDE	EEEF SERAFICO NOBREGA	CAMPO ASSENTAMENTO	75
PEDRAS DE FOGO	EEEFM PROF GETULIO CESAR RODRIGUES GUEDES	CIDADE	75
JURIPIRANGA	EEEFM TEONAS DA CUNHA CAVALCANTE	CIDADE	75
SALGADO DE SÃO FÉLIX	EEEFM ANA RIBEIRO	CIDADE	75
META TOTAL: 1.125 entradas			

Fonte: SEE/GEEJACT-PB, 2019.

Levando-se em consideração o fato de que o programa Projovem Campos – Saberes da Terra é voltado para a formação de juventudes que se enquadram no contexto rural, o mesmo precisa de concepções e metodologias e técnicas de ensino diferenciada, uma vez que a realidade do campo distingue da realidade da cidade, em várias dimensões. Diante disso, o programa preza por incorporar em seu curso de formação docente, como conteúdo base, os fundamentos da pedagogia da alternância. Desse modo, pretende suscitar a formação continuada dos docentes, realizadas quinzenalmente nos polos (segue o Quadro 2) com o processo de socialização das experiências e para a construção de alternativas ao longo do percurso formativo.

Quadro 2 - Formação Continuada dos Docentes do Projovem Campo – Saberes da Terra

POLO/GRE	MUNICÍPIOS	LOCAL DE REALIZAÇÃO
JOÃO PESSOA 1º GRE	SAPÉ E PITIMBU	CENTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, JOÃO PESSOA.
GUARABIRA 2º GRE	ARAÇAGI, BANANEIRAS, BELÉM E CACIMBA DE DENTRO	E.E.E.F. PROFESSOR EDGARDO JÚLIO
CAMPINA GRANDE 3º GRE	QUEIMADAS	CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, BAIRRO: MALVINAS.
	ESPERANÇA	EEEFM MONSENHOR JOSÉ DA SILVA COUTINHO
	ARARA	E.E.E.F. ANÉSIO DEODÔNIO MORENO
PATOS 6º GRE	PATOS, SÃO MAMEDE E SANTA TEREZINHA	FUNDAÇÃO ERNANI SATYRO
ITABAIANA 12º GRE	SALGADO DE SÃO FÉLIX, JURIPIRANGA E PEDRAS DE FOGO	ESCOLA ESTADUAL DOUTOR ANTÔNIO BATISTA SANTIAGO

Fonte: Autoras, agosto de 2019.

O corpo docente de cada turma foi formado por cinco educadores das áreas de conhecimentos do ensino fundamental e uma das ciências agrárias que trabalha com a qualificação profissional, realizando práticas pedagógicas integradas, com ênfase em agroecologia. Ao término da carga horária estabelecida, os discentes receberam certificação em Ensino Fundamental com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar. A certificação ficou sob responsabilidade das escolas e Secretaria Estadual de Educação onde cada polo se vinculou.

Figura 2 - Componentes Curriculares do Projóvém Campo – Saberes da Terra



Fonte: Síntese das autoras, agosto 2019

O planejamento era realizado por componente curricular, com a preocupação de integrar as áreas de conhecimentos, ressaltando a importância entre trabalho e escolarização, pois possibilita adequar-se às particularidades das juventudes nas suas diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero e renda. Ou seja, alinhada as condições de vida e de trabalho, nas práticas sociais dos agricultores familiares e tendo como orientação central os cadernos pedagógicos dos educadores e educandos.

Estes cadernos pedagógicos estão distribuídos por meio de uma organização curricular fundamentada em alguns eixos temáticos que se articula ao eixo curricular articulador que é o da Agricultura Familiar e sustentabilidade que dialoga com os cinco eixos temáticos a seguir: 1- Agricultura familiar, identidade, cultura, gênero e etnia; 2- Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; 3- Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; 4- Economia Solidária; 5- Desenvolvimento Sustentável e solidário com enfoque territorial.

Os eixos temáticos estão interligados entre si por meio do eixo articulador do programa, que é a agricultura familiar. Desta maneira, cada caderno pedagógico objetiva a formação dos jovens em diversas áreas do conhecimento.

No eixo temático do caderno pedagógico sobre a agricultura familiar: identidade, cultura e gênero, se estuda as relações sociais e o processo histórico e cultural da produção agrícola nos territórios, potencializando a agricultura familiar e as relações humanas com o meio ambiente, bem como as potencialidades e as problemáticas existentes na relação campo e cidade. O caderno pedagógico, que trata sobre sistemas de produção e processos de trabalho no campo, se debruça sobre a cadeia produtiva e alimentar existente nos territórios, bem como sobre a função social da escola, da família e da comunidade para transformação socioambiental dos ecossistemas e dos agroecossistemas.

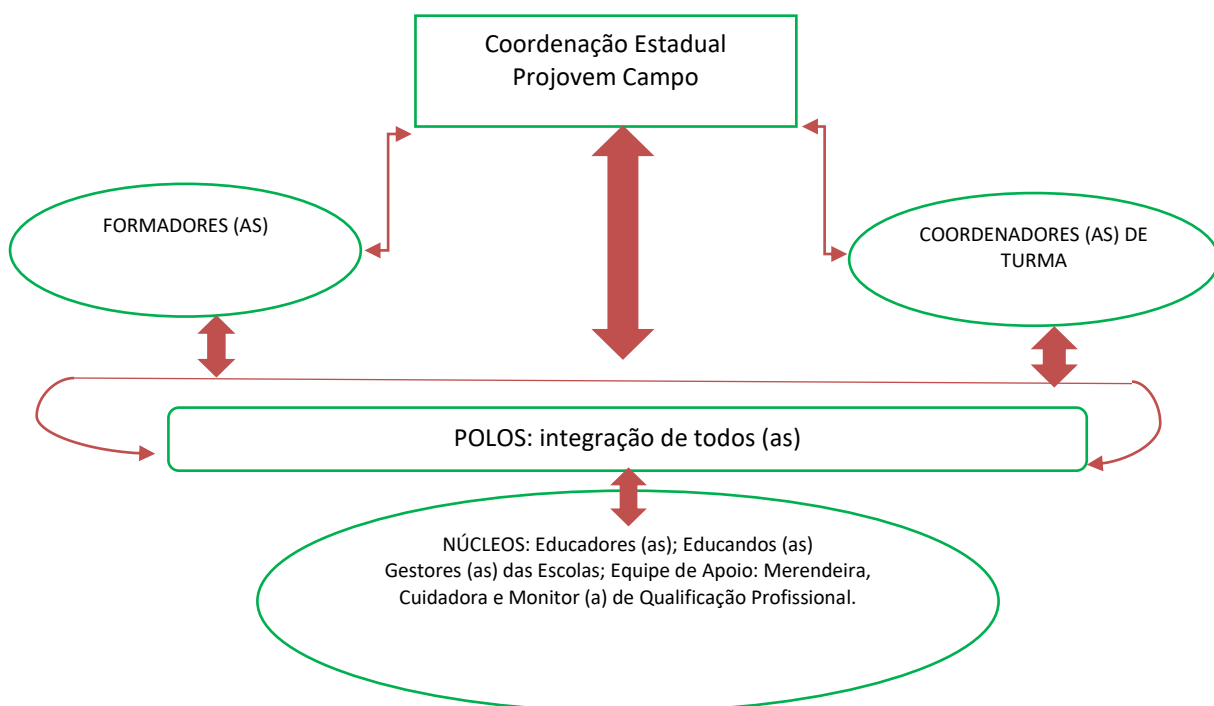
O caderno pedagógico referente ao eixo temático: Cidadania, organização social e políticas públicas, estuda as relações sociais entre Estado e sociedade civil, a partir do contexto histórico social de criação e implementação das políticas públicas, desde o princípio conceitual da democracia, cidadania e ética, baseados nas leis existentes em nosso País. Economia Solidária é outro eixo temático que faz uma reflexão sobre as formas de organização social, seja através do cooperativismo, do associativismo, de ações coletivas entre as pessoas que comungam de um mesmo objetivo. Além de possibilitar a visualização de um desenvolvimento humano e solidário, a partir de uma economia diferenciada do sistema capitalista.

Desenvolvimento sustentável e solidário, e outro eixo temático que possibilita a reflexão sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, e sustentabilidade, com enfoque nas práticas agroecológicas vivenciadas nos territórios, inclusive criando possibilidades para que os jovens construam experimentos direcionados para atividades produtivas de cunho agroecológico.

Considerando que a estrutura curricular do programa deverá contemplar os estudos, as pesquisas de modo transversal, bem como de maneira sistemática e dialógica por meio dos círculos de diálogo, das rodas de conversa, das partilhas de saberes e da pesquisa enquanto princípio educativo.

Os elementos gerais do Projovem Campo – Saberes da Terra como uma política educacional que visa reconhecer as necessidades próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada do campo. No estado da Paraíba, o programa está organizado no seguinte formato:

Figura 3 - Organograma do Projovem Campo – Saberes da Terra, Paraíba (Edição Especial, 2017)



Fonte: Elaboração das autoras, agosto de 2019.

Essa estrutura do Programa atende aos requisitos propostos na resolução nº 13/2017 Edição Especial do Projóvém Campo - Saberes da Terra no Estado da Paraíba. Vale ressaltar que todas as pessoas envolvidas neste processo de escolarização e qualificação profissional, tem o papel fundamental de sensibilizar e provocar as juventudes a se envolver nos processos sociais, políticos, culturais e econômicos de suas comunidades e seus respectivos municípios.

Segundo Paulo Freire (1987), “o conhecimento liberta”. Quando passo a conhecer e entender o processo no qual estou inserido, e desenvolvo o pensamento crítico acerca das relações sociais estabelecidas, passa a intervir de maneira qualificada e crítica sobre a realidade vivenciada.

A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação do/no campo nasce do movimento das lutas sociais dos sujeitos do campo, a qual reflete uma dimensão política e pedagógica que pode ser construída por meio de uma proposta de educação que atende as especificidades dos povos que moram no campo, nas florestas e nas águas. De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 61), compreende-se que

Os povos do campo, da floresta e das águas têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam sua permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização, não só das relações produtivas, mas a cultura, do modo de vida.

Desta maneira, os povos do campo estão inseridos dentro de um território organizado pelas suas relações sociais diversas, onde suas identidades são caracterizadas em seus modos de organização e de produção. A relação de pertencimento reflete na construção e efetivação de um conhecimento multicultural entre as relações existentes no território, que por sua vez são refletidos na escola, por meio de uma educação do campo.

A educação do e no campo é formada por

Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terras, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais (KOLLING, 2002, p. 21).

Povos de culturas diversas, sujeitos múltiplos, com projetos, sonhos e esperanças que podem se tornar projetos de transformação social, partindo da consciência crítica da realidade e de ações concretas por meio de atividades que possibilitem um desenvolvimento sustentável e agroecológico, que articule os saberes

teóricos e populares, de maneira diferenciada da educação tradicional e que fortaleça cada vez mais o sentido de pertencimento a terra, como bem social e cultural coletivo.

Respaldados nesta perspectiva da educação do campo, o Projovem Campo – Saberes da Terra se configura como construção de uma política educacional que reconheça as demandas próprias dos sujeitos, a diversidade e a realidade diferenciada do campo, aliada à construção de uma política nacional de juventude em que os jovens do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos.

Reconhecido como um programa de governo, o Projovem Campo tem como objetivo promover a continuidade e conclusão do ensino fundamental, bem como a qualificação profissional na área das ciências agrárias, promovendo a agricultura familiar e agroecológica junto aos trabalhadores/as que não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica de ensino, ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. O artigo de nº 37 afirma que,

A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 15).

Respaldo na Educação de Jovens e Adultos, e na política de juventude que assegura a escolarização como elemento fundamental para o egresso nas universidades e no mercado de trabalho. O Projovem Campo também está alinhado as diretrizes de EJA do estado da Paraíba, assegurando aos jovens e adultos matriculados o direito de conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional.

A Educação de Jovens e Adultos se preocupa também com a percepção de mundo dos envolvidos, o despertar da consciência crítica destes sujeitos para umas práxis do cotidiano, ação-reflexão-ação, com sua condição de vida estrutural e as potencialidades para o ingresso no mundo do trabalho.

Porém para que seja potencializado o exercício da consciência crítica de mundo é necessário que haja formação continuada de educadores/as para o acompanhamento processual dos educandos/as e educadores/as no desenvolvimento das atividades no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, no caso da Pedagogia da Alternância.

De acordo com Silva (2014), podemos acompanhar o desempenho dos educadores por meio da formação continuada de educadores/as, bem como corroborar no percurso formativo e pedagógico de cada sujeito participante deste processo de escolarização.

Desta maneira podemos,

Observar como anda seu desempenho profissional e refletir sobre ele; suas metas de ensino e de aprendizagem estão ocorrendo de modo satisfatório; se o trabalho tem surtido efeitos esperados, ou seja, se os educandos têm aprendido efetivamente os conteúdos debatidos em sala de aula. Além disso, ela é uma estratégia/recurso que pode colaborar para que o professor rompa com as práticas pedagógicas autoritárias, unilaterais e opressoras, substituindo-as por uma prática democrática e participativa (SILVA, 2014, p. 374).

A sistematização deve ser uma constante ação no processo de reflexão sobre prática pedagógica, uma vez que a Educação de Jovens e adultos é tratada por meio de programas com início, meio e fim. Felizmente temos muitos educadores e pesquisadores engajados para que os jovens e adultos sejam alfabetizados e letrados.

Desta forma, para suprir tal necessidade foram elaboradas as políticas públicas para que tal reconhecimento passasse a existir. Afirmando que por meio da educação, podemos promover processos educativos de superação à discriminação racial e de classe, dos preconceitos, das violências de gênero, bem como o fortalecimento da solidariedade, da equidade de gênero, das ações afirmativas, das novas narrativas a classe trabalhadora.

Além da escolarização dessas juventudes, por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos como uma estratégia viável para fortalecer o desenvolvimento sustentável com enfoque territorial e do trabalho e da qualificação profissional como direitos dos povos do campo, devendo a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O Programa tem como característica as especificidades do campo e as condições de vida dos (as) jovens agricultores(as) familiares.

A realidade da educação e da juventude do campo no estado da Paraíba não difere do restante do país, reforçando a importância de uma política pública para as juventudes. Tem sido uma tentativa priorizar nesta edição a prática da “Pedagogia da Alternância”⁶⁰ para desenvolvimento de uma Educação no/do campo, fomentando estratégias e metodologias capazes de auxiliar a busca de soluções. De acordo com Ecco & Bresolin (2010), A Pedagogia da Alternância é uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento do meio rural, permite a vivência de um projeto de construção e comprometimento com o saber. Ela busca respostas à condição do campo, procurando resolver problemas a partir de uma tomada de consciência, sendo um instrumento de transformação que tem como foco principal a realidade deste meio.

⁶⁰ A Pedagogia da Alternância surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, entre outros. No Brasil, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo/MEPES – a partir do município de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas (ECCO; BRESOLIN, 2010).

A Pesquisa como Princípio Educativo⁶¹ tem sido a orientação na formação dessas juventudes nas atividades do Tempo Escola e Tempo Comunidade. É neste sentido, que surge a necessidade da utilização da pesquisa como princípio ativo em áreas da educação onde a elaboração de pesquisas torna-se essencial para que se possam buscar meios de combate aos problemas cotidianos, muito comuns em áreas rurais, e sobretudo com as juventudes.

Com base no que foi explanado acima podemos perceber que a pesquisa como princípio educativo pressupõe que a escola e o processo formativo se constituem em tempos, espaços e práticas socioculturais de vivências democráticas e solidárias, o que requer participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Mais do que a realização de atividades de investigação, a pesquisa como princípio educativo consiste na indissociabilidade entre teoria e prática, no estímulo da curiosidade intelectual dos(as) educandos(as), na articulação entre trabalho individual e coletivo, num processo formativo desenvolvido na interação escola-família-comunidade que objetiva fortalecer a cultura local e melhorar a atividade produtiva familiar formando jovens críticos, reflexivos e criativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projóvém Campo – Saberes da Terra é um dos programas que buscou atender a educação do/no campo no estado da Paraíba. Além de alcançar um resultado favorável na implementação de uma política que fortaleça a juventude no campo, por intermédio da escolarização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar e concluir o ensino fundamental por diversos fatores estruturantes, como por exemplo, econômico e social.

O acesso à educação por meio de um programa que atenda as especificidades das juventudes, e ainda tenha em sua proposta curricular do ensino profissionalizante, na conjuntura nacional em que se encontra a educação brasileira, é um ganho imensurável para o estado da Paraíba.

Devemos (re)significar e sistematizar as práticas pedagógicas, metodológicas da Educação do/no Campo, afim de afirmarmos enquanto um projeto de sociedade que respeite as diferenças, preserve as matas e florestas, cuide de nossas nascentes, cuide de nossos alimentos, produza alimentos livres dos agrotóxicos e construa proposições solidárias e críticas da realidade, afim de construirmos uma sociedade democrática, com justiça social, e nos possibilite a construção de escolas do campo com uma identidade coletiva camponesa.

Neste sentido, acompanhamos o referido projeto e percebemos como a sua estrutura organizacional e dinâmica pedagógica se tornou elemento articulador e facilitador para o desenvolvimento da proposta, com um foco especial para formação

⁶¹ De acordo com Demo (2000) a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”. Para o autor, pesquisa não é só busca de conhecimento, nem pode ser um ato isolado, mas igualmente atitude política e processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem.

continuada dos educadores, como também do planejamento e avaliação semanal por parte da equipe de formadores. Mesmo assim, entendendo que o trabalho com a educação do campo não é algo tão fácil, pois precisa permanentemente estar desconstruindo os elementos dominadores e tradicionais da educação voltadas para o mundo da cidade e também pensar numa metodologia que estabeleça um aporte teórico e metodologia com a dinâmica dos jovens e suas demandas sem se distanciar do contexto geral que é o campo e suas diversidades e problemáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO. Ismael Xavier de; SILVA. Severino Bezerra. **Educação do Campo e a formação Sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

ECCO, Idanir.; BRESOLIN, Paoline. **Pedagogia da Alternância e casa familiar rural agroflorestral alto Uruguai: uma prática de interações, saberes e aprendizagens**. IV Congresso Internacional das Linguagens. URI/Erechim/RS. mai. 2010. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p8.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, Bernardo M. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 191-205.

FERNANDES, Bernardo M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

GHON, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Coleção por mais educação no campo, caderno de n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo: Saberes da Terra**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Percurso Formativo, MEC/SECAD, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº13. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Coleção por mais educação no campo, caderno n. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes; NETO, José Batista. A sistematização e autoavaliação da experiência na EJA: instrumento da formação inicial de professores alfabetizadores. **Revista de Educação.** Educere et Educare. v. 9, número especial, jul./dez. 2014, p. 369-380, Santa Catarina/SC.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: UM OLHAR SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DE UM GRUPO ÉTNICO NO SERTÃO DE ALAGOAS

Maria Regineide Gomes Carvalho⁶²
Lucas Emanuel Soares Gueiros⁶³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma discussão sobre a relação entre a Educação Escolar Indígena e as práticas identitárias do povo Jiripankó habitante na zona rural do município de Pariconha, Sertão do estado de Alagoas. Tendo em vista que esse grupo possui espaços importantes para a manifestação de suas práticas culturais e realização de seus processos educacionais, pretende-se evidenciar como a educação diferenciada realizada na Escola Estadual Indígena José Carapina e as práticas identitárias possibilitam a socialização dos saberes tradicionais indígenas no interior da comunidade. Trata-se de um trabalho embasado no estudo bibliográfico, em consonância com as pesquisas de campo realizadas na aldeia Jiripankó, que nos possibilitou discutir as dinâmicas dos processos educacionais vivenciados pelos índios desse grupo étnico.

Palavras-chave: Educação Indígena. Escola. Jiripankó. Terreiro. Saberes tradicionais.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND IDENTITY PRACTICES: A LOOK AT THE EDUCATIONAL PROCESSES OF AN ETHNIC GROUP IN THE HINTERLAND OF ALAGOAS

ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between Indigenous School Education and the identity practices of the Jiripankó people living in the rural area of the municipality of Pariconha, hinterland of the state of Alagoas. Bearing in mind that this group has important spaces for the manifestation of their cultural practices and the carrying out of their educational processes, it is intended to show how the differentiated education carried out at the José Carapina Indigenous School and the identity practices enable the socialization of traditional indigenous knowledge in the community. It is a work based on the bibliographic study, in line with the field research carried out in the Jiripankó village, which allowed us to discuss the dynamics of the educational processes experienced by the Indians of this ethnic group.

Keywords: Indigenous Education, School, Jiripankó, Terreiro, Traditional knowledge.

⁶² Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e integrante do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL). E-mail: regineideg@gmail.com.

⁶³ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PGH) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), membro do Grupo de Pesquisa em História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e do Grupo de Pesquisa em Antropologia, Religiosidade, Gênero, Interculturalidade Linguagens e Educação Ambiental (ARGILEA). E-mail: emanoellucas49@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena é uma categoria de ensino específica que tem sua atuação diferenciada e estreitamente ligada às particularidades de determinadas populações indígenas, pois abrange modalidades bilíngues e até mesmo multilíngues a depender do grupo étnico em questão, contemplando também as organizações sociais, expressões culturais e as demais práticas comunitárias de tais grupos.

Existe uma série de pesquisas a respeito da educação escolar indígena, como os grupos étnicos se apropriaram de recursos educacionais do não índio e, sobretudo, a respeito dos usos que os indígenas fazem das instituições de ensino localizadas em suas Terras Indígenas (TI). No geral, essas escolas contemplam apenas o ensino com turmas de 1º ao 5º ano ou o Ensino Fundamental completo, pois são raras as instituições indígenas que contemplam o nível médio de ensino, caso da Escola Estadual Indígena José Carapina do povo Jiripankó, que contempla tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio e também a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), servindo ainda, de âmbito para a realização do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) que foi precedido pela sua primeira versão denominada Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Sendo assim, ambiciona-se realizar uma discussão sobre a relação entre a Educação Escolar Indígena e as práticas identitárias do grupo étnico Jiripankó, com a perspectiva de evidenciar como os índios dessa comunidade fazem uso ou se apropriam de uma educação formal para trabalhar com os seus próprios processos educacionais e socioculturais historicamente constituídos a partir dos processos grupais desencadeados ao longo do tempo.

Ao tempo em que os Jiripankó se apropriam de uma educação formal eles estão recebendo elementos externos da comunidade, estreitando mais ainda as redes relacionais com o não índio.

A pesquisa encontra-se ancorada no estudo bibliográfico nas obras de autores como Brunet (1992), Candau (2012), Durkheim (2016), Ferreira (2009), Ferreira (2015), Gueiros (2020), Laraia (2001), Melatti (2007), Nora (1993), Reis (2015), Silva (2014) e Silva (2015), em consonância com a pesquisa de campo efetivada na comunidade indígena, ocasião que possibilitou a realização de entrevistas com os Jiripankó. As constatações da pesquisa sobre os intercâmbios entre a educação escolar indígena e as práticas identitárias dessa etnia encontram-se apresentadas nas linhas porvindouras que constituem esse trabalho.

Trata-se de um estudo que tem como pretensão servir de acréscimo para as pesquisas que possuem a educação escolar indígena como centro de discussão e problematização, ambicionando também visibilizar os processos educacionais e práticas identitárias de um povo indígena habitante na Região Nordeste do Brasil, para assim ofertar alguns elementos que permitam aprofundar a compreensão das relações entre educação e práticas culturais indígenas.

OS ÍNDIOS JIRIPANKÓ E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOSÉ CARAPINA

A comunidade do povo indígena Jiripankó está localizada na zona rural do município de Pariconha, Sertão do estado alagoano. A região em que vivem os índios é marcada por um clima semiárido e é castigada por longos períodos de secas, a qual limita a produção de agricultura dessa etnia. A aldeia é cercada por várias serras altas e vales que complementam a paisagem em seu entorno. É também marcada por uma vegetação de caatinga que se encontra seca durante o maior período do ano, ganhando uma cor esverdeada durante as chuvas de inverno.

Atualmente o aldeamento possui um pouco mais de 2.400 membros que ocupam um território demarcado de 215 hectares de um total de 1.110 hectares delimitados. (SILVA, 2014). Esses membros criam animais como cabras, galinhas, ovelhas, perus, entre outros. A maioria dos homens trabalha no plantio da roça durante o inverno, quando o clima é favorável à agricultura. É comum que em períodos de baixa pluviosidade, os indígenas acabem migrando para outras regiões em busca de vender suas forças de trabalho. Outros possuem estabelecimentos comerciais como bares e lanchonetes em suas respectivas residências.

A aldeia indígena se encontra distante da zona urbana do município de Pariconha e está dividida em várias comunidades próximas denominadas: Ouricuri – o centro da sociedade Jiripankó, Piancó, Campinhos, Figueiredo e Pedrinhas. Vale ressaltar que essa divisão está relacionada às questões de espaços físicos, devido às situações territoriais, pois todas essas comunidades possuem um único Cacique, Pajé e Conselho de Lideranças indígenas.

O território étnico é composto por várias casas construídas nos moldes da sociedade nacional. Tal forma de construção foi adotada devido ao diálogo intercultural com o não índio ao longo da história de formação do país, pois foram os índios, em especial da Região Nordeste, que tiveram um longo contato de mais de 500 anos e ainda mantêm um intenso contato com a sociedade nacional que acarretou para os primeiros uma série de mudanças, reelaborações culturais e (re)construção de uma identidade pós-contato.

Os indígenas habitantes nessa região aderiram totalmente a prática europeia para a realização da construção de suas habitações. A maioria das casas dos Jiripankó são construídas por tijolos, cobertas por telhas e cercadas por cercas de madeiras com arames, boa parte dessas habitações não possuem grande proximidade umas com as outras, enquanto no centro da comunidade, as residências encontram-se ligadas entre si. “Tanto a forma das aldeias como a forma das casas, em algumas sociedades indígenas, sofreram a influência do contato com os homens civilizados, modificando-se” (MELATTI, 2007, p. 121).

A sociedade Jiripankó adotou vários aspectos da sociedade não indígena como as vestimentas, o uso de veículos automotivos, símbolos da religião católica cristã, na própria comunidade existem duas igrejas, em uma delas são realizadas missas do catolicismo, pois “[...] durante este período de quinhentos anos, as sociedades indígenas adotaram uma série de instrumentos, de hábitos e crenças dos civilizados:

ferramentas, instrumentos agrícolas, dinheiro, vestuário, crenças cristãs etc.” (MELATTI, 2007, p. 32). A partir do longo contato cultural, social e político o índio se adaptou com a sociedade nacional em construção.

Esse fator contribuiu para a formação étnica e identitária Jiripankó, pois a presença do outro no território de uma sociedade a coloca como receptora, fazendo com que a mesma sociedade tenha de repensar sua identidade (BARTH, 2000). Desde o período colonial até a contemporaneidade, durante os processos grupais, os índios ressignificaram suas identidades, participando e reivindicando direitos na sociedade envolvente, passando a adquirir costumes do não índio.

É em decorrência desses empréstimos culturais (LARAIA, 2001) que o índio Jiripankó se apropriou de uma educação formal e ocidentalizada para adaptar ao seu contexto social e até mesmo ao seu calendário de práticas ritualísticas. A comunicação com os órgãos oficiais do Estado, as reelaborações culturais e ressignificações dos modos de ser e viver Jiripankó (GUEIROS, 2020), fizeram com que as lideranças indígenas reivindicassem a construção de uma instituição escolar em seu território.

A Escola Estadual Indígena José Carapina teve sua construção iniciada no ano de 2000 e finalizada em 2002. O recurso financeiro que proporcionou a construção dessa instituição de ensino foi oriundo das articulações estabelecidas entre indígenas e o fundo internacional advindo de um grupo de holandeses⁶⁴. Após a construção da escola e composição de um corpo docente, a educação escolar Jiripankó passou a englobar o ensino médio e a alcançar um maior número de alunos, atendendo a demanda e as múltiplas especificidades do grupo étnico.

A instituição de ensino foi edificada no Ouricuri – comunidade centro da aldeia indígena – espacialidade em que há uma maior concentração de familiares Jiripankó. Assim, a escola passou a ser um ícone comunitário e patrimônio zelado pelos membros do grupo. Esse fator evidencia que a escola, desde a sua origem, foi concebida como sendo um elemento de suma importância para as vivências desses índios em seu território.

O próprio nome da escola está associado ao mito⁶⁵ de origem do povo Jiripankó, pois, segundo as narrativas indígenas, a aldeia teve início quando o índio José Carapina e sua esposa Izabel, fugindo dos conflitos no aldeamento de Brejo dos Padres, comunidade do povo Pankararu habitante no sertão do estado pernambucano, chegaram e se instalaram nas terras que atualmente fazem parte da zona rural do atual município de Pariconha/AL.

⁶⁴ Não encontramos registros documentais a respeito da presença e ação dos holandeses, contudo essa afirmação sobre a origem dos recursos para a construção da escola é recorrente nos depoimentos orais dos indígenas da comunidade. Segundo alguns membros do grupo, o Cacique tradicional Genésio Miranda e o Pajé Elias Bernardo articularam a parceria internacional.

⁶⁵ Mito é considerado nesse trabalho, não a partir da concepção errônea que o coloca em oposição ao que é verdadeiro, sendo quase que um sinônimo de mentira. Mito é aqui entendido, a partir da perspectiva dos mitólogos, como sendo uma criação de grupos humanos para lidar com diferentes fenômenos e explicá-los, sendo até mesmo um elemento responsável por manter coesão social. Ver: “O Poder do Mito” de autoria de Joseph Campbell (1990) e “Entre Mito e Política” de autoria de Jean-Pierre Vernant (2002).

Importante frisar que o ano da chegada do casal possui variações segundo as narrativas de alguns indígenas e estudos de pesquisadores que afirmam que tal chegada ocorreu em 1850, 1852, 1878 ou outras datas como é o caso do cientista social José Ferreira que diz: “De acordo com a memória Jiripancó[sic], baseada também em um documento de compra e venda de terras, chegou à região em 1893 o índio José Carapina, que não se identificou como índio e pediu amparo ao fazendeiro Firmino Marques; em seguida trouxe sua esposa Izabel” (FERREIRA, 2015, p. 233). Após a chegada do casal, outras famílias da etnia Pankararu chegaram a essa região e, com o passar do tempo, constituíram uma nova aldeia indígena, estabelecendo um novo etnônimo (Jiripankó) que no final do século XX foi reconhecido oficialmente pelo Estado e seus órgãos indigenistas.

A ESCOLA E OS TERREIROS RITUALÍSTICOS: ESPACIALIDADES PROMOTORAS DOS SABERES E FAZERES JIRIPANKÓ

Antes de realizar uma discussão acerca da instituição de ensino e os terreiros utilizados para fins rituais como sendo espaços que possibilitam a socialização das práticas comunitárias e dos saberes e fazeres do povo indígena Jiripankó, faz-se necessário realizar uma descrição sobre a estrutura desses espaços.

Começamos, primeiro, pela descrição da estrutura da Escola Estadual Indígena José Carapina que, não sendo um lugar com falta de circulação de ar, se constitui num espaço permeado por correntes de vento que se multiplicam ao cair da noite no Alto Sertão. A instituição escolar possui apenas quatro salas de aula, um ambiente destinado à diretoria e coordenação pedagógica, um local destinado para o armazenamento da merenda escolar e três banheiros que possuem funcionamentos limitados em decorrência da falta de água (FERREIRA, 2009).

Apesar do contexto social positivo para a realização de uma educação diferenciada, considerando a estrutura e o ambiente que cerca a escola, a falta de uma biblioteca escolar, de mais salas de aula, de reformas e outros ambientes comuns à prática educativa são fatores que limitam algumas das atividades e objetivos almejados pela direção e corpo docente da instituição de ensino.

Desde 2009, quando ocorreu a primeira participação/avaliação da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), até o ano de 2017, o que se tem notado é um campo positivo frente às dificuldades encontradas, existindo resultados exponenciais como o IDEB dos anos iniciais da educação básica, tido como um dos melhores do estado de Alagoas. Para obtenção desse resultado, a comunidade e a direção escolar organizam as aulas e atividades segundo a disponibilidade física da escola, dos alunos e dos demais membros do grupo, essa funcionando aos três turnos diariamente.

As salas de aula da escola contam com ar-condicionado e um conjunto de ventiladores, um quadro de vidro para uso de marcador para quadro branco e carteiras constituídas de fibra e madeira, sendo esse o ambiente onde os indígenas exercem o direito de ter acesso a uma educação intercultural e diferenciada.

Os outros espaços, que comumente compõem a estrutura de uma escola tradicional, são organizados no contexto comunitário Jiripankó de modo que dê possibilidade de usufruto dos bons proveitos da escola enquanto âmbito que possibilita a apropriação da educação formal pelos indígenas e também a socialização de costumes da indianidade local.

Já os terreiros ritualísticos do povo Jiripankó são espacialidades de terrenos abertos que possuem algumas depressões. Para os índios, esses ambientes são sagrados e se encontram plenamente vinculados aos Encantados⁶⁶, são nesses lugares que acontece a maioria das manifestações rituais do grupo. Os principais ritos de terreiro são: Festa do Umbu, Flechada do Umbu, Puxada do Cipó, Queima do Cansação e Menino do Rancho, que se converteram nas principais práticas identitárias do povo Jiripankó.

O terreiro situa-se ao lado do Poró⁶⁷, ambos os espaços exercem importância fundamental e imprescindível para a execução dos rituais, sendo cada um concebido de maneira diferente pelos participantes e espectador dos rituais, possuindo regras e interdições próprias. Sobre como o índio concebe o terreiro, a liderança indígena Jiripankó Cícero dos Santos, afirma que,

Então o terreiro é o, o, o, o ambiente capaz de unir a comunidade entorno de um elemento comum, né [sic]? Como eu falei no começo dessa parte é a comunidade ela se reúne quando vai se identificar: olha nós somos indígenas, temos que nos identificar, o que é que nós podemos fazer para a nossa celebração? Dois espaços: terreiro e Poró, né? Isso independente de ele ter as festas do Praiá ou não, porque tem culturas que não tem, mas necessariamente eles precisam de um espaço de retiro pra reflexão, são as práticas de cura [...] que seriam o Poró ou a casa de reza, a casa de guardar, enfim, e o terreiro onde se festeja, onde se reúne, onde celebra, né [sic]? O, o, o, é a sua prática cultural, a sua identidade, fortalece a sua identidade e é através do Toré que é o mais comum que é o canto (SANTOS, 2019)⁶⁸.

Os terreiros são centros religiosos que dão a possibilidade para que os indígenas se reúnam e realizem uma conexão com suas divindades cosmológicas, onde crianças, jovens, adultos e idosos manifestam a sua fé e compartilham conhecimentos culturais advindos de seus ancestrais. Esses espaços são elementos em comum para os membros da comunidade que executam as práticas tradicionais da comunidade.

Diferentemente do Poró, por ser um local mais reservado, o terreiro é um espaço mais festivo que permite que a maioria dos membros cante e dance o Toré, elemento diacrítico da identidade indígena no Nordeste, sendo a realização de rituais visíveis aos indígenas e não índios.

⁶⁶ Os Encantados são divindades da cosmologia indígena Jiripankó.

⁶⁷ É também denominado de casa dos homens (embora exista momentos em que a mulher se faz presente nesse espaço); é uma construção localizada ao lado do terreiro, onde os indígenas vestem as roupas de fibra de caroá, que caracterizam o Praiá (Encantado). É também nesse espaço que o Pajé e demais indígenas realizam o ritual fechado ao público. Como não nos foi permitida a entrada nessa habitação, a descrição aqui irá se deter apenas sobre os terreiros utilizados nas práticas rituais.

⁶⁸ Recorte de entrevista concedida para Lucas Emanuel Soares Gueiros, na aldeia Ouricuri, em 18 de agosto de 2019.

Assim, tanto a Escola Estadual Indígena José Carapina quanto os terreiros ritualísticos da comunidade são ambientes que possibilitam que os Jiripankó realizem a socialização dos saberes tradicionais entre as diferentes gerações da comunidade indígena. São nesses espaços em que há a possibilidade de efetivação das práticas educacionais, culturais e identitárias que são transmitidas pelos mais velhos para os mais novos membros do grupo.

A instituição de ensino e principalmente os terreiros sagrados são, para os Jiripankó, espacialidades revestidas de materialidade, simbologias, sentidos e funcionalidades. Segundo a definição de Pierre Nora (1993), os lugares de memória,

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (NORA, 1993, p. 21).

A Escola Estadual Indígena José Carapina e os terreiros ritualísticos são lugares que aparentam possuir uma singela composição material, porém são assinalados pela simbologia e funcionalidade elaborada pelos próprios indígenas. Por tal definição, tanto a escola quanto o terreiro são lugares de memória Jiripankó, pois a tradição indígena é mantida e vivenciada em tais espacialidades, fazendo com que haja um aprendizado e uma identificação dos membros que nascem na aldeia com esses espaços e com as práticas culturais, caracterizando-se nos processos educacionais estabelecidos pelos próprios índios.

Para os índios Jiripankó, a escola deve se manter plenamente vinculada ao ambiente sociocultural onde está inserida. Portanto, atua enquanto uma extensão da sociedade indígena que sinaliza uma relação dos conteúdos e práticas pedagógicas da educação formal com os conhecimentos e processos educacionais vivenciados no cotidiano do grupo étnico, principalmente com as expressões culturais e identitárias manifestadas nos terreiros.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS: DINÂMICAS EDUCACIONAIS JIRIPANKÓ

Desde a segunda metade do século XX houve uma disseminação de demandas de diversas populações indígenas de diferentes regiões em busca de uma legislação que regularizasse a educação escolar indígena no Brasil e que fosse compreendida enquanto categoria de ensino diferenciada, com práticas pedagógicas que levassem em consideração as especificidades culturais e sociais de cada povo.

Esses movimentos tiveram essa e outras demandas atendidas na Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 205, destaca:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Enquanto o Capítulo VIII destinado aos direitos indígenas, mais especificamente o Artigo 231 diz que:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2016, p. 133).

Assim, os dois aspectos centrais – educação escolar indígena e práticas identitárias – em discussão nesse trabalho são uma garantia constitucional para o povo indígena Jiripankó que faz uso de ambos os elementos para realizar os seus processos educacionais no interior de seu território tradicionalmente ocupado.

Além da Carta Constitucional, o direito à educação escolar indígena pode ser entendido a partir de outros documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do ano de 1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCEEI) de 1999 (SILVA, 2015). Tais documentos nos ajudam a compreender que a educação escolar indígena se constitui nos processos de escolarização experienciados pelas populações indígenas no Brasil.

Antes de realizar uma descrição a respeito do intercâmbio entre a educação escolar indígena e as práticas identitárias enquanto promotoras de uma educação Jiripankó, faz-se necessário, a fim de evitar desorientações, tecer algumas definições importantes sobre o que é educação indígena, educação escolar indígena e o ensino da temática indígena, pois, Segundo Edson Silva (2015):

São muito importantes e necessárias as definições sobre o que seja a Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e o ensino da temática indígena, pois, infelizmente, com frequência presenciamos que existem muitas confusões não somente nas falas de pessoas que estão à frente de órgãos públicos na área de Educação, mas também são encontradas em documentos administrativos estatais atribuições equivocadas no que se refere aos significados dos referidos termos. Tais equívocos e confusões resultam, sobretudo, do desconhecimento, de desinformações, de preconceitos, de equívocos e de generalizações que comumente ocorrem sobre a temática indígena (SILVA, 2015, p. 164).

A educação indígena são os processos educativos realizados fora dos parâmetros formais que se constituem a partir do sociocultural de determinados

grupos e sujeitos indígenas. Já a educação escolar indígena são as práticas educacionais formais realizadas nos âmbitos das instituições de ensino localizadas nas comunidades étnicas. Por último, o ensino da temática indígena é caracterizado pelo processo de ensino-aprendizagem que visa cumprir com as requisições estabelecidas pela Lei nº 11.645/2008, direcionando a abordagem de estudo a respeito das identidades, memórias, organizações e culturas dos povos indígenas habitantes no Brasil.

Dessa forma, a educação escolar indígena e as práticas identitárias são elementos fundamentais para os processos educacionais vivenciados cotidianamente pelos próprios índios Jiripankó. É a partir do ensino diferenciado entrelaçado com a organização e expressões culturais que os professores e lideranças Jiripankó educam e socializam os mais novos membros para viver de acordo com as manifestações religiosas, regras e até mesmo com as demandas políticas vigentes na comunidade. Esse aspecto é evidenciado pela seguinte narrativa do índio Eversson de Araújo, que estudou na Escola Estadual Indígena José Carapina e atualmente é presidente do Conselho de Saúde da comunidade, tendo apenas 22 anos de idade:

Na educação é interessante também a temática da terra porque são as nossas lideranças que são passado pra gente, eu enquanto Jiripankó que estudei na Escola Estadual José Carapina, a importância que a terra tem pra os jovens que se formaram e estão na luta também em relação à política da terra. [...] A escola, junto com as lideranças, eu acho que o mais reforçado sejam as lideranças, aqueles que estão realmente na causa indígena. A escola pode contribuir no ponto de que somos formados em uma escola indígena e que futuramente eu, enquanto indígena formador da minha identidade, vou lutar pelo meu território através da linguagem social conhecendo as leis que nos permitem a garantia do território (ARAÚJO, 2019)⁶⁹.

O índio Cícero dos Santos nos confere uma narrativa que evidencia a importância do terreiro que, de forma semelhante ao âmbito escolar, assume uma função de ser palco que possibilita a realização dos processos educacionais e socialização dos saberes e fazeres comunitários Jiripankó, segundo ele:

O terreiro como eu falei, ele é um objeto de potencialidade, é que, que, de culminância de, de, de prática das coisas como um todo e tenho a parte que do seguinte: havendo [...] a junção dessas pessoas de diferentes é tempo de idade, né [sic]? Para a, a, a comunhão dessa celebração, automaticamente está se também é trabalhando o lado social e político de consciência, né? É se responde, não de forma direta, mas eu acredito que mesmo que seja de modo simplificado a pergunta “por que você está aqui?” No mínimo vai dizer “porque eu quero” e se você quer tem algum objetivo. Então havendo um terreiro vivo, um terreiro onde os Praiás estejam continuamente dançando, onde as pessoas estejam pagando as suas promessas, enfim. Ali está acontecendo um momento de transmissão e recepção de conhecimentos e modos de vida, isso de uma forma é natural. Quer dizer não existe para coisas mais específicas pessoas, determinadas práticas para

⁶⁹ Recorte de entrevista concedida para Lucas Emanuel Soares Gueiros, no dia 16 de dezembro de 2019.

fazer treinamentos mais íntimos que eu não vou entrar em detalhes. Mas para a questão da construção identitária, né, geral? Todos nós somos professores, como? É a partir do momento que eu vejo um jovem, vejo uma criança, é um idoso, uma pessoa, e eu trato de trabalhar a estadia daquelas pessoas naquele ambiente de uma forma mais confortável possível e contribuindo para que aquele acontecimento, aquele ritual que tá acontecendo ali seja aproveitado de uma forma bem mais simples, bem melhor pra ele, e que dali, ele vai saber que aquela cultura é do povo dele, do nosso povo, ali eu estou trabalhando a educação, ali eu estou trabalhando com ciência política, ali eu estou trabalhando a sociologia, ali eu estou trabalhando uma filosofia de vida; um diferencial em relação as outras pessoas, por isso que eu acho que o terreiro é o local é da, da, da, da harmonização dessas ideias e como nós não temos um manual de instrução de é, é de Ejucá, então é a pessoa que é a responsável por fazer é essas permutas dos conhecimentos (SANTOS, 2019)⁷⁰.

Ambas as narrativas dos indígenas (Eversson de Araújo e Cícero dos Santos) demonstram as dinâmicas educacionais vivenciadas pelo grupo étnico, sobretudo a função social exercida tanto pelo ensino na Escola Estadual Indígena José Carapina quanto pelas práticas culturais executadas nos terreiros ritualísticos localizados no espaço geográfico da comunidade. Esses processos educacionais atuam no sentido de fortalecer nos indígenas “[...] o sentimento de pertencimento, [...] na cristalização de representações coletivas, dos símbolos que se encarnam em lugares e memórias” (BRUNET apud CLAVAL 1999, p. 9). É a partir da função social, assumida pela escola e as práticas identitárias, que os membros passam a nutrir um sentimento de pertencimento a comunidade, agindo em conformidade com os interesses da coletividade indígena.

A transmissão dos saberes tradicionais ou de qualquer outro conhecimento é uma ação da memória coletiva responsável por fortalecer determinada identidade cultural, pois sem a mobilização da memória que é a transmissão, não haverá mais socialização e nem mesmo educação, fazendo com que toda identidade cultural se torne impossível (CANDAU, 2012).

A memória, as práticas educativas e elementos culturais podem ser compreendidos a partir da sua função de socialização coletiva dos padrões e dos múltiplos conhecimentos de determinada sociedade. Segundo Candau (2012):

[...] a transmissão contínua de conhecimentos entre gerações, sexo, grupos etc. lhe permite aprender tudo ao longo de sua vida e, ao mesmo tempo, vem satisfazer seu instinto epistêmico. A partir dessa aprendizagem – adaptação do presente ao futuro organizada a partir de uma reiteração do passado –, esse homem vai construir sua identidade, em particular em sua dimensão protomemorial. Em um mesmo grupo, essa transmissão repetida várias vezes em direção a um grande número de indivíduos estará no princípio da reprodução de uma dada sociedade (CANDAU, 2012, p. 106).

⁷⁰ Recorte de entrevista concedida para Lucas Emanuel Soares Gueiros, na aldeia Ouricuri, em 18 de agosto de 2019.

A transmissão contínua de vários conhecimentos em diferentes gerações permite que o homem realize uma captação de distintas informações ao longo de sua vida e construa sua identidade a partir de uma aprendizagem e adaptação do presente ao futuro que é organizado a partir de uma reiteração do passado (CANDAU, 2012). É seguindo essa noção, que podemos afirmar que a Escola Estadual Indígena José Carapina e os Terreiros ritualísticos são centros educacionais que possibilitam os membros da comunidade realizar a sua própria educação indígena.

Os rituais executados no terreiro indígena, asseguram a fé, a cosmologia, os códigos morais pautados na religião e tradição do grupo, perpetuando, sobretudo, ao longo das gerações, a transmissão dos saberes e fazeres Jiripankó. Segundo Durkheim (2016):

O rito, portanto, só serve e só pode servir para manter a vitalidade dessas crenças, para impedir que elas se apaguem das memórias, em suma, para revivificar os elementos mais essenciais da consciência coletiva. Através dele, o grupo reanima periodicamente o sentimento que tem de si mesmo e de sua unidade; ao mesmo tempo, os indivíduos são revigorados em sua natureza de seres sociais (DURKHEIM, 2016, p. 50).

As práticas de escolarização realizadas na instituição de ensino Jiripankó contemplam a socialização dos ritos indígenas, assumindo, enquanto espaço de educação formal, uma função social em que os seus docentes e discentes passam a revivificar, no âmbito escolar, as práticas identitárias indígenas, importantes para manter o sentimento de pertencimento dos membros com a comunidade étnica.

Assim, destacamos o expoente do processo educativo Jiripankó, que se apresenta no modo em que, compactuando com o que defende Reis (2015), ocorre a valorização dos processos sociais, trajetórias e experiências desses indígenas, tratando-se de educar “para o futuro” e formar mais um membro que partilhe das condutas morais vigentes na comunidade indígena, tendo por base a vivência tradicional Jiripankó. Assim, os alunos participam da escola enquanto contribuintes nesse processo e como receptáculos dos saberes diferenciados que os processos de escolarização e práticas identitárias ajudam a transmitir entre os membros do grupo.

CONCLUSÃO

Nas dependências da Escola Estadual Indígena José Carapina são realizados exercícios de escolarização que possuem uma relação significativa com as práticas identitárias executadas nos terreiros da comunidade. Instituição formal e espaço ritual se constituem enquanto elo entre os conhecimentos da educação escolar indígena e da educação indígena Jiripankó, expressada a partir da socialização dos saberes e fazeres da própria tradição do grupo.

É por essa e outras razões apresentadas ao longo do trabalho que afirmamos que a Escola Estadual Indígena José Carapina se configura enquanto uma extensão do

grupo na qual atua como um lugar de memória que possibilita a realização/transmissão dos processos educacionais Jiripankó.

A educação escolar se mostrou, desse modo, determinante no contexto social Jiripankó, seja no tocante aos elementos relacionados ao território, as práticas culturais ou os próprios processos educacionais dos indígenas. Muitas das atuações sociais exercidas na escola são responsáveis pela socialização de diversas instâncias da vivência Jiripankó, citando como exemplo as graduações interculturais e formação educacional de grande parte dos membros da comunidade.

Concluimos afirmando que a educação escolar indígena e as práticas identitárias da tradição são dois principais agentes sociais da sociedade Jiripankó, pois foi possível constatar que a própria educação dos indígenas é efetivada tanto na Escola Estadual Indígena José Carapina quanto nos lugares sagrados utilizados pelo grupo para fins ritualísticos, pois os ritos de terreiro e as práticas pedagógicas da escola expressam a dinâmica dos processos educacionais Jiripankó.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução Maria Leticia Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLAVAL, Paul. O Território na Transição da Pós-Modernidade. In: **GEOgraphia**, ano 1, n. 2, Rio de Janeiro, 1999. p. 7-26.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. Educação escolar e trabalho: um dilema do cotidiano Jiripancó. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivanilson Silva (Orgs.). **Educação e Diversidades**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó**: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. 2009. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **Ser e Viver Jiripankó**: identidade, pertencimento e ritual. Maceió: Editora Olyver, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MELATTI, Julio César. **Índios do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Edusp), 2007.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1993.

REIS, Neila da Silva. História, educação e políticas públicas em áreas indígenas: memória e sociedade. In: REIS, Neila da Silva; FERREIRA, Gilberto Geraldo; NOMERIANO, Aline Soares (Orgs.). **História, raízes indígenas de Alagoas e políticas educacionais**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVA, Edson Hely. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivanilson Silva (Orgs.). **Educação e Diversidades**: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015.

VERNANT, JEAN-Pierre. **Entre Mito e Política**. 2. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

A LUTA PELA EDUCAÇÃO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES INDÍGENAS PIPIPÃ DE KAMBIXURU, FLORESTA, PERNAMBUCO

Ana Carolina Gomes Coimbra⁷¹

Maria Luísa Branco⁷²

RESUMO

Os povos indígenas no Brasil, de acordo com conceitos de interculturalidade, buscam valorizar as suas culturas, de maneira a incentivar reflexões a respeito de um ensino que prioriza a diversidade étnica. Hoje, há possibilidades democráticas que garantem os direitos a estes povos, inclusive o direito à educação escolar. São diversas etnias, por isso, são diversos os seus saberes tradicionais. Seus conhecimentos são transmitidos através da tradição oral, das histórias de vida dos seus povos, e também nas suas escolas. Logo, o objetivo deste é perceber como foi a conquista dos direitos à educação escolar específica, contada de acordo com as histórias de vida e os discursos dos professores indígenas Pipipã de Kambixuru. Comunidade localizada em Pernambuco. É explanando como foi inserido o processo educacional, enfatizando a constituição da Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno e a criação do currículo próprio da etnia.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Histórias de vida. Pipipã de Kambixuru.

THE FIGHT FOR EDUCATION IN THE LIFE STORIES OF INDIGENOUS TEACHERS PIPIPÃ DE KAMBIXURU, FLORESTA, PERNAMBUCO

ABSTRACT

The Indigenous Peoples in Brazil, according to intercultural concepts, seek to value their cultures, to encourage reflections on teaching that prioritizes ethnic diversity. Today, there are democratic possibilities that guarantee the rights of these peoples, including the right to school education. They are diverse ethnicities; therefore, their traditional knowledge is diverse. Their knowledge is transmitted through oral tradition, the life stories of their people, and in their schools. Therefore, its objective is to understand how the rights to Specific School Education were conquered, told according to the life stories and speeches of the Pipipã de Kambixuru indigenous teachers. Community located in Pernambuco. It explains how the educational process was inserted, emphasizing the constitution of the Joaquim Roseno Indigenous State School and the creation of the ethnic curriculum.

Keywords: Indigenous School Education. Life stories. Pipipã de Kambixuru.

⁷¹ Doutora em Educação - Universidade da Beira Interior – UBI/Portugal. Grupo EducAR/Portugal - <https://grpeducar.wordpress.com/inicial/>. Contato: ana.coimbra@ubi.pt.

⁷² Universidade da Beira Interior – UBI/ Portugal – Departamento de Educação - Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora (CIEP-UE). Contato: lbranco@ubi.pt.

INTRODUÇÃO

Para os povos indígenas a terra, além de território físico, é um local sagrado onde estão registradas suas lutas, suas mortes, suas vitórias. O espaço é um local de saberes, de histórias de vida. É neste local que se encontram suas escolas indígenas, para além dos muros das escolas não indígenas. A escola específica indígena é um território de saberes partilhados, é um local de aprendizagem mútua. Estes territórios etnoeducacionais são específicos porque existem mais de 300 comunidades indígenas; estas são diferenciadas, pois procuram utilizar seus próprios saberes tradicionais como suporte educacional.

O território escolar é um espaço de colaboração, participação e diálogo da comunidade, onde seus saberes milenares são reconhecidos como uma ferramenta de luta e de resistência. Apesar dos currículos e meios de ensino-aprendizagem próprios e da legislação vigente, o atual governo brasileiro (2019-21) continua a não aceitar a demarcação dos seus territórios, fato primordial para a continuação das escolas. O processo de educação escolar para os povos indígenas brasileiros corresponde, ainda, a uma grande batalha, no sentido de garantir os direitos conquistados depois de séculos de lutas e repressões. No presente texto pretende-se mostrar como a instituição escola, nomeadamente a Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno da etnia Pipipã de Kambixuru, apresenta-se nas histórias de vida de alguns professores indígenas da comunidade e a luta deste povo pelo direito à educação escolar específica.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM MODELO DE RESISTÊNCIA ÉTNICA

A educação escolar indígena brasileira valoriza o que é próprio de cada povo, o que contribui no processo da autoestima e afirmação da identidade, partindo dos etnoconhecimentos para então, acrescentar novas noções e conceitos. O conhecimento é visto como forma de ampliar as informações do mundo, reafirmando a própria cultura e identidade, seus próprios saberes tradicionais, sem se fechar em sua experiência.

Para além das escolas, que não devem ser vistas como o único lugar de aprendizado, há também as próprias comunidades, os espaços de saberes são múltiplos. Tanto as escolas como a própria sociedade fazem parte de um grande complexo de aprendizagem e transmissão de saberes, pois as comunidades indígenas possuem suas sabedorias para serem contadas e recontadas por seus membros. Estes saberes são constituídos por valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essa forma de educação específica para os povos indígenas pode e deve contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade da comunidade indígena. Como salientado por Nascimento e Urquiza,

ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 114).

Subjacente à educação escolar indígena está uma postura intercultural, baseada no reconhecimento da diversidade cultural e linguística de diferentes etnias, que sempre está em diálogo com as experiências socioculturais, linguísticas e de histórias dos antepassados, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas existentes. Sugere-se uma interculturalidade como proposta de consolidação dos diversos saberes, diversidade de conhecimentos que precisam ser discutidos e debatidos, tanto na academia quanto nos espaços de saberes populares. É permitir aos indígenas a autonomia pedagógica, a alteridade do ensino nos seus territórios físicos, nas famílias, na própria comunidade e nas escolas específicas, mesmo sabendo que a categoria escola é uma construção histórica da colonização, ela também pode ser transformadora, e ressignificar seus saberes e valores. É consentir que o processo de escolarização (PALADINO; CZARNY, 2012) dos povos indígenas do Brasil tenha seu próprio empoderamento, seus enquadramentos teóricos e práticos necessários para o processo educacional característico para os povos indígenas.

A conquista do direito à interculturalidade surge a partir do movimento indígena na década de 70, que para garantir os direitos constitucionais uniu-se ao apoio de organizações não governamentais e a uma parte da sociedade civil que apoiava a causa, porém, este fato só acontece em 1988, na Constituição Brasileira, nos artigos que se referem aos povos indígenas. Conforme Cohn:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (COHN, 2005, p. 488).

Porém, a legislação educacional indígena começa com a Convenção da Oit de 1989; posteriormente aparece mais detalhadamente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Em 1998, com a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei), a instituição escola vai a outro patamar, agora legalmente autorizada e com metas e objetivos a serem concretizadas. Este documento traz uma nova visão para o processo educacional dos grupos étnicos do Brasil, pois a partir deste surgem seus quatro pilares formadores: a diferença, a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade.

No ano seguinte surgem três documentos importantes, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (Parecer 14/1999) e a Lei nº 10.172/99 trazem um capítulo específico sobre a educação escolar indígena. Há também o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002), outro documento muito esperado, pois, “escola de índio, professor índio”. Hoje, os professores indígenas lutam pelo reconhecimento da categoria de ser professor. Apesar das leis existentes, ainda há muito preconceito em relação às comunidades indígenas, o que dificulta o reconhecimento dos pilares formadores da educação escolar indígena e, consequentemente, do papel do professor indígena.

Como haver a interculturalidade se não há o respeito ao espaço do professor, ao reconhecimento aos diversos saberes, a sua organização curricular e sua autonomia dentro da comunidade? Em respeito a esta diversidade, algumas universidades públicas e particulares vêm possibilitando um avanço significativo no envolvimento de discentes indígenas na reorganização e construção de uma escola indígena verdadeiramente diferenciada. Eles ingressam nos cursos de Licenciatura Específica para Indígenas, também conhecidos por Licenciatura Intercultural, este curso por sua vez vem demonstrando que, por meio dos saberes indígenas, é possível, sim, arquitetar nas comunidades, uma nova escola. Uma escola que possibilite a afirmação da identidade étnica e cultural e a emancipação dos conhecimentos indígenas onde os saberes tradicionais tenham de fato sua concretização.

Em 2008, temos a mais nova aquisição, Lei Federal nº 11.645, que insere o ensino da História da África, dos Afro-brasileiros e Povos Indígenas nas escolas de ensino regular não indígenas. Esta, pois, não é uma lei direcionada aos indígenas, mas foi também uma conquista do movimento; a inserção no currículo escolar desta disciplina em instituições etnocêntricas, para quebrar paradigmas, “pré-conceitos” e estigmas preestabelecidos. Ainda está sendo um trabalho árduo, difícil, passando muitas vezes pela resistência histórica das pessoas. Logo, aponta-se a Lei Federal nº 11.645/08 como uma possibilidade de abertura à interculturalidade, um impulso às escolas não indígenas para receberem e se prepararem para o encontro e o convívio com o novo, diferente, feito há tempos pelos povos indígenas. Este é mais um princípio de coletividade que os povos indígenas conquistaram para além dos seus direitos civis; a possibilidade de recontar a história do Brasil a partir da visão do colonizado, e não mais do colonizador.

Há de se considerar relevante dentro da construção do diálogo entre a interculturalidade e os conhecimentos indígenas até que ponto a autonomia e decisões dos indígenas serão aceitos; estes povos como portadores de conhecimentos milenares poderão controlar este câmbio de apropriações, ou seja, a troca de informações, de conhecimentos, de saberes; e para tecer a rede entre estes pontos e articular com as demais ciências dispomos da educação escolar indígena para fazer esta aliança.

Este direito implica pluralizar a ideia da democracia, ou seja, permitir a utilização dos saberes, respeitar as diversidades existentes, acatar o processo escolar de cada povo, de cada etnia. Pois, as escolas indígenas não devem ser vistas como o único lugar de aprendizado. A comunidade indígena também possui sua sabedoria

para ser transmitida por seus membros, valores e mecanismos da educação tradicional destes povos. Essa forma de educação pode, e deve contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade das comunidades indígenas brasileiras.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA JOAQUIM ROSENO E OS PROFESSORES PIPIPÃ DE KAMBIXURU: A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA

A partir deste breve enquadramento, passamos a apresentar a comunidade indígena Pipipã de Kambixuru que está localizada no município de Floresta, sertão do estado de Pernambuco, a aproximadamente **436** quilômetros da capital, Recife. Os primeiros relatos são do século XIX (ARCANJO, 2003). Hoje, está situada próxima ao bioma natural de Serra Negra. Seu território indígena ainda não foi demarcado total e oficialmente e, em consequência disto, há invasões nas suas terras consideradas sagradas. De acordo com o Instituto socioambiental (Isa) (2017), a população Pipipã é de aproximadamente 1.378 indivíduos. Para esta investigação foi delimitada o território da Aldeia Travessão do Ouro, situada próxima a Serra do Periquito, km 29, BR-360, Floresta/PE. Nesta existem algumas casas de alvenaria (tijolos e cimento) e de “taipa” ou “pau a pique” (barro e madeira). Há uma escola. A população é de aproximadamente 322 pessoas com 70 famílias. Esta investigação etnográfica foi realizada especificamente com a autorização prévia do Pajé⁷³ Senhor Expedito Roseno.

A Escola Estadual Indígena Joaquim Roseno localizada nesta aldeia é considerada uma escola rural por estar localizada no alto sertão do estado. Possui um prédio próprio, água de poço artesiano, energia elétrica da rede pública de fornecimento e saneamento. Internamente sua estrutura possui uma cozinha, biblioteca, banheiro adequado aos alunos com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, banheiro com ducha e pátio coberto para atividades educativas e recreativas. Como recursos de mídias têm equipamentos de televisão, DVD, antena parabólica, retroprojeto, impressora para uso administrativo, cinco projetores multimídia – Datashow – computadores. São 25 professores indígenas, três merendeiras, dois porteiros, três assistentes administrativos, duas coordenadoras pedagógicas, um professor de arte indígena (artesão da comunidade, sem formação acadêmica), uma bibliotecária. Os alunos e funcionários recebem alimentação escolar. São 298 alunos distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Pré-escola (4 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos), ensino médio (15 a 17 anos) e ensino de jovens e adultos (EJA). Estes dados foram recolhidos no mês de dezembro de 2017 diretamente com os indígenas responsáveis pela educação escolar Pipipã.

⁷³ Líder espiritual, curandeiro, benzedor, feiticeiro, grande mestre e conhecedor dos saberes nas comunidades indígenas; ver Cunha (1992); Melatti (1983); Viveiros de Castro (1992).

Essas conquistas refletem muito na condição da educação escolar indígena desta comunidade, porque a maioria dos seus professores não puderam, ou não vivenciaram o acesso à educação dentro dos seus territórios, como relata a professora Márcia e sua experiência:

Pra gente a educação Indígena é fundamental porque no tempo que eu estudava a gente não teve esse privilégio que os alunos estão tendo agora. Porque antigamente, quando eu estudava a dificuldade era enorme. Porque a gente tinha que se deslocar da aldeia pra ir estudar em Inajá. E era longe da comunidade que a gente morava. E hoje não, hoje tá [sic] sendo maravilhoso. Porque nas comunidades tá tendo a escola, e tá tendo todas as disciplinas né [sic], que a gente não tinha. Pra gente estudar, pra fazer a 6ª série, a gente tinha que se deslocar pra cidade. Da aldeia para a cidade. E hoje não. Hoje a gente tem na nossa comunidade todas as séries que os alunos precisam para estudar (professora Pipipã Márcia, 13 de abril de 2016, Aldeia Travessão do Ouro).

A conquista desta escola foi um processo longo e cansativo. Por direito, as comunidades indígenas podem ter seus espaços de aprendizagens próprios; esta não é uma realidade de todos os povos. Para os Pipipã de Kambixuru, a realização da constituição desta escola começou em 1998, época da retomada territorial Pipipã (ARCANJO, 2003). Hoje ela está em pleno funcionamento. Faz parte da história de vida destas pessoas. Os professores indígenas procuram sempre utilizar os pilares que sustentam a educação escolar indígena, a diferença, a especificidade, a interculturalidade. No caso dos Pipipã não se aplica o bilinguismo, pois o idioma foi perdido devido à repressão do processo colonizatório. Não há de fato uma língua completa, mas há palavras soltas, um pequeno vocabulário o qual os professores utilizam para explicar os adornos da cultura Pipipã. O importante no currículo, para além das normativas necessárias, é o ensinamento das histórias indígenas, da cultura do povo. Percebe-se nas palavras da professora Jucielma:

Precisamos então desse professor indígena pra tá [sic] repassando pros alunos como se deu, como a aldeia surgiu, a luta de cada um, o que precisamos, porque o branco ele não vai saber falar da nossa cultura, não vai saber ensinar os nossos vocábulos, não vai saber falar dos toantes que existe. Então, a gente tem essa tradição aqui, tá ensinando nossos costumes as nossas crianças. Ensinando o passo Pipipã, e é isso (professora Indígena Pipipã Jucielma, 14 de abril de 2016).

A construção do currículo escolar também faz parte da comunidade. Apesar do suporte didático do estado, o currículo é feito pela comunidade, para a comunidade, com o apoio dos professores, coordenador, assistentes, o Cacique e o Pajé, e as principais lideranças da comunidade. Percebemos no discurso do professor indígena Pipipã José Francisco,

em sala de aula, na sala de aula, a educação escolar indígena, eu acho, quando aconteceu essa mudança dos professores não indígenas para

professores indígenas, eu acho bastante importante, porque é na verdade tem que ser específica e diferenciada de acordo com o seu povo. Porque os professores não indígenas, eles trabalhavam coisas diferentes que a gente trabalha. Trabalhava uma outra realidade, da forma deles, da maneira deles. E aí, quando a gente toma esse lugar, a gente traz o que é nosso. Colocando a realidade, trabalhando a realidade, a especificidade do povo a partir da nossa realidade. Então, venho sempre trabalhando, claro que não deixo de trabalhar o intercultural; a interculturalidade, partindo da nossa cultura, do nosso, e fazendo uma comparação em relação com o intercultural dos outros. Então, é bastante importante isso aí (professor Indígena Pipipã José Francisco, 13 de abril de 2016).

Nota-se na fala deste professor que hoje há uma liberdade em poder lecionar de acordo com o que a comunidade necessita, sem obviamente deixar de ensinar o currículo nacional comum. A construção do currículo próprio da comunidade é um direito conquistado desde a criação do Referencial Curricular para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) (1998). As ações educacionais, projetos, práticas pedagógicas, tudo vai depender do consenso entre a comunidade escolar e não escolar, assim como, por vezes, a participação de não indígenas na ajuda da elaboração do currículo é aceite. O currículo das escolas indígenas é organizado por áreas de conhecimento, sendo elas: língua indígena e língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, artes e educação física. Além dos seguintes temas transversais: autossustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimento; terra, preservação da biodiversidade; educação para a prevenção da saúde (RCNEI, 1998).

A educação escolar indígena ela é diferenciada porque a gente trabalha de acordo com o nosso povo, a cultura do nosso povo, trazendo as questões dos antepassados e coisas relacionadas à vivência do aluno através da pesquisa, de palestras com os mais velhos. A gente participa do ritual, de todos os rituais que têm no povo. E a gente tá [sic] trabalhando com isso em sala de aula também. Tem o momento das sextas-feiras, que os alunos se reúnem pra dançar o Toré. E também a questão das plantas medicinais, agora mesmo a gente tá com um projeto pra trabalhar com coisas voltada para o povo. E minha sala do 4º ano ficou pra fazer um livro sobre as plantas medicinais, aí a gente passa atividades pra eles pesquisarem em casa, procurar as pessoas da comunidade pra tá fazendo palestra aqui na sala de aula (professora Indígena Pipipã Fabilene Lopes da Silva, 13 de abril de 2016).

A partir deste testemunho da professora Pipipã, entende-se que também são inseridos conteúdos próprios da comunidade, o que acharem necessário ensinar às suas crianças e adolescente, para além do que está previsto. Por exemplo, falar sobre o respeito à ancestralidade, aos antepassados, as histórias de vida da comunidade, as lutas, as mortes, as conquistas, que são tão importantes quanto as demais disciplinas curriculares, ensinadas desde cedo às crianças, tanto no ambiente familiar quanto no espaço escolar. Os currículos das escolas indígenas devem ser criados para enfrentar as dificuldades de cada comunidade, devem ser descolonizadores, ou seja, criar, moldar a educação escolar indígena nos seus próprios modelos de ensino-

aprendizagem, e não mais nos moldes dos não indígenas. Estes currículos devem interligar os saberes de cada povo, os conhecimentos tradicionais às práticas necessárias para formar indígenas que lutem pela preservação e continuidade das suas identidades étnicas. Não há modelos ou exemplos de como cada comunidade deve fazer seus currículos, há sim alguns referenciais que servem de guia para a elaboração deste documento onde é considerada principalmente uma educação vivida, como as histórias de vida dos anciões.

As histórias de vida para esta comunidade são o retrato de um passado sofrido, de perdas, fome; mas também de vitórias e que precisam retornar à comunidade, sendo contados e recontados aos demais povos, e também à sociedade não indígena. De acordo com Queiroz (1988), a história de vida entra na perspectiva da historicidade oral, ou seja, todos os discursos, depoimentos e entrevistas contados por aqueles que nem sempre possuem voz perante a sociedade. As histórias de vida fazem parte de um conjunto de testemunhos. As narrativas aqui são de extrema relevância para compreender todo o processo de luta, conquista e resistência deste povo, e como isto é ensinado nos espaços de saberes. E é exatamente nessas histórias de vida dos Pipipã de Kambixuru onde se nota as ligações das suas vidas com o contexto social, como se pode apreciar no seguinte testemunho:

A gente vai passando aos poucos, vai abordando alguns temas da vida passada, como era a vida dos Pipipã, do início, quando eles começaram. Houve perseguição, os índios corriam da Serra Negra para a Serra dos Pipipã, e assim ficou o nome Serra dos Pipipã porque lá tinha aquela perseguição. Eles corriam dos brancos, aquelas perseguições, fugiam da morte. E assim viviam da pesca. E hoje a gente tem um pouco daqui, mas a gente viveu pouco do que eles passaram (professora Indígena Pipipã Maria da Saúde Roseno, 14 de abril de 2016).

Aceitar o diferente não é simples, é tentar compreender que existem outros, é tentar aceitar as diversas possibilidades para o processo educacional. Por isso, pensar em escolas e currículos indígenas é um ato de desprendimento das normas de uma sociedade que pensa em si própria, não pensa num contexto mais amplo, não pensa nas diversidades, na pluralidade cultural existente no Brasil.

Para compreender os currículos específicos e diferenciados das comunidades indígenas é relevante salientar o(os) conceito(s) de currículo(s) a partir de uma perspectiva mais ampla, e posteriormente as especificidades as quais os tornam currículos diferenciados. Os conceitos e significados atribuídos ao currículo escolar é tema recorrente nos debates e discussões de diversos autores como Lopes (2007), Esteban (2005), Lopes e Macedo (2004), Silva (2004), Moreira (1995) e tantos outros. Como por exemplo, Moreira que nos apresenta “o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias” (1995, p. 10).

Esta conceptualização cabe exatamente para os currículos específicos dos povos indígenas, pois inserir as diversidades culturais nos currículos é desprender os preconceitos existentes em nossa sociedade, reconhecendo que há a multiplicidade de povos e suas sociodiversidades. A partir desta inserção adentramos aos currículos multiculturais que para Sacristán (1995, p. 82) é “a capacidade da educação para acolher a diversidade”. É nesta diversidade de mais de 300 povos indígenas no Brasil que repensamos as práticas educacionais, nelas inclui-se a construção do currículo étnico e diferenciado de cada comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar o processo educacional dos povos indígenas, é reescrever uma nova historicidade destes povos. Essa é uma construção longa e persistente. Aceitar a mudança por vezes não é tão simples, é de fato necessário ter um novo olhar para as questões educacionais indígenas. A interculturalidade, a diferenciação, a especificidade, as línguas nativas já existiam há muito, porém, recentemente é que percebemos novas discussões acerca desta temática. Pois mergulhar em outras culturas, em outros meios de ensino e aprendizagem é também valorizar as histórias de vida da comunidade, enquanto meio para a construção da identidade dos Pipipã de Kambixuru a ser incluído nos currículos escolares específicos e na formação dos professores indígenas.

Refletir sobre currículos e escolas indígenas é reconhecer, para além da diversidade, as lutas por uma escola diferenciada, o direito a ser professor indígena. É manter a alteridade e suas identidades através dos tempos, por meio do seu próprio processo educativo, permitindo que suas culturas sejam reproduzidas para as gerações futuras.

O exemplo do povo Pipipã de Kambixuru é só uma entre as mais de 300 comunidades existentes no país. E a educação escolar indígena é um propulsor identitário desses povos, é um direito legítimo, mesmo antes do Constitucional. É como a terra, é essencial para as suas vidas, para os seus legados, sua continuidade. Nesta perspectiva, a interlocução entre os saberes tradicionais, a interculturalidade e o processo educacional se entrelaçam e formam uma rede de valorização do conhecimento, possibilitando o reconhecimento étnico e identitário.

Reconhecer os saberes de um povo é aceitar um novo olhar histórico, é reconhecer que somos iguais em dignidade. É compreender que as comunidades indígenas possuem seu próprio modo de perceber o mundo, diferente dos não indígenas. As tradições são saberes transmitidos geracionalmente, através das histórias orais, histórias de vida onde os sujeitos são os narradores dos seus próprios saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCANJO, Joselito. **Toré e identidade étnica: os Pipipã de Kambixuru (Índios de Serra Negra)**. 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Ministério Público. (Série Legislação Brasileira), 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Lei de diretrizes e bases da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 1966.

BRASIL. **Referencial curricular Nacional para as escolas indígenas** (RCNEI/Indígena, 2002). Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

COHN, Clarisse. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 485-515.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ISA. **Povo Pipipã**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pipipa>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papirus, 2004.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola Indígena guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2010, p. 113-132.

OIT. **Convenção dos Povos Indígenas**. 1989. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2020.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos Indígenas e Escolarização**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. In: SIMSON, V. (Org.) Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 184-202.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté: o povo de Ipixuna**. São Paulo: CEDI, 1992.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N19

www.flacso.org.br