



**FLACSO**  
BRASIL

# **EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS**

---

**educação indígena, quilombola,  
do campo e de fronteira nas  
regiões Norte e Nordeste do Brasil**

Renata Montechiare e André Lázaro (Orgs.)

**ORGANIZADORES:**  
Renata Montechiare  
André Lázaro

# **EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS**

---

**educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira  
nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**

**FLACSO BRASIL**  
Rio de Janeiro • 2020

## Flacso Brasil

### Direção

Salete Sirlei Valesan Camba

### Coordenação Acadêmica

Florencia Stubrin

### Conselho Acadêmico

André Lázaro

Gustavo Fischman

Julio Jacobo Waiselfisz

Kathia Dudyk

Laura Tavares

Mary Garcia Castro

Miriam Abramovay

Pablo Gentili

Renata Montechiare

### Secretaria Acadêmica

Marcelle Tenorio

### Equipe de pesquisa

Renata Montechiare - Coordenadora

André Lázaro - Consultor em educação

Karen Kristien - Assistente de coordenação e pesquisa

Fernanda Valesan - Estagiária

### Pesquisadoras

Débora Mate Mendes

Givânia Maria da Silva

Laise Lopes Diniz

Kamila Karine dos Santos Wanderley

Karla Fornari de Souza

Nádia Maria Cardoso da Silva

Rita Gomes do Nascimento (Potyguara)

Zuila Guimarães Cova dos Santos

### Equipe técnica

Monique Lima - Projeto gráfico

Margareth Doher - Revisão

### Apoio

Porticus América Latina

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

Educação e práticas comunitárias [livro eletrônico] : educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil / Renata Montechiare, André Lázaro (orgs.). -- 1. ed. -- Brasília : Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.  
PDF

ISBN 978-65-87718-03-3

1. Educação 2. Educação - Finalidades e objetivos  
3. Educação escolar 4. Escolas comunitárias - Brasil  
5. Interdisciplinaridade na educação 6. Prática de ensino  
7. Professores - Formação I. Montechiare, Renata. II. Lázaro, André.

20-43925

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação escolar 370

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	5
<b>MAPA</b> .....	6
<b>1. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA</b> Renata Montechiare e Karen Kristien .....	7
<b>2. EDUCAÇÃO, ADVERSIDADES, RE-EXISTÊNCIA</b> André Lázaro .....	22
<b>3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA</b> Kamila Karine dos Santos Wanderley .....	37
<b>4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVAS, POLÍTICAS, PRÁTICAS DISRUPTIVAS E INÉDITOS VIÁVEIS</b> Karla Fornari de Souza .....	55
<b>5. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO</b> Givânia Maria da Silva .....	85
<b>6. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS DEZ ANOS DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA</b> Nádia Maria Cardoso da Silva .....	107
<b>7. EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS DOS POVOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA</b> Débora Mate Mendes .....	143
<b>8. ESCOLAS INDÍGENAS DO NORTE: AVANÇOS, DESAFIOS E INSPIRAÇÕES</b> Laise Lopes Diniz .....	161
<b>9. ESCOLAS INDÍGENAS NA ARTICULAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS: AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E DE GESTÃO ENTRE OS TREMEMBÉ NO CEARÁ E OS PANKARÁ EM PERNAMBUCO</b> Rita Gomes do Nascimento .....	177
<b>10. A ESCOLA EM FRONTEIRA INTERNACIONAL: UM ENTRELUGAR ONDE O FAZER PEDAGÓGICO PODE APROXIMAR, INCLUIR E ACOLHER</b> Zuila Guimarães Cova dos Santos .....	191

# APRESENTAÇÃO

A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil, se orgulha de fazer parte do conjunto de instituições de pesquisa dedicadas a refletir sobre a educação e buscar caminhos para a garantia de direitos e superação das desigualdades sociais.

A pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”, realizada em parceria com a Porticus no Brasil, apresenta um mapa com iniciativas em educação nas regiões Norte e Nordeste do país que estão transformando a vida de crianças e jovens, suas famílias e suas comunidades. Por meio do trabalho de professores e professoras, lideranças comunitárias, gestores públicos e movimentos sociais vemos o crescimento do interesse dos estudantes pela escola e de sua capacidade de desenvolvimento integral e integrado a sua comunidade de origem.

Para a Flacso Brasil é uma contribuição à identificação e ao reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido por indígenas, quilombolas, extrativistas, assentados de reforma agrária, populações da fronteira e tantas comunidades tradicionais do Brasil. O objetivo desta pesquisa, ao revelar iniciativas de educação diferenciada, é reconhecer a força da educação quando integrada à vida das comunidades que atende. Desse modo, desejamos inspirar escolas, secretarias de educação, grupos de pesquisa e movimentos sociais para que novas práticas e projetos enriqueçam o repertório dos caminhos que promovem uma educação emancipatória.

## MAPA

**310** ESCOLAS COM PROJETOS IDENTIFICADOS

**74** PROJETOS PESQUISADOS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, QUILOMBOLA, DO CAMPO E DE FRONTEIRA

REGIÃO NORTE

REGIÃO NORDESTE

**124** ESCOLAS DESENVOLVEM PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

**106** ESCOLAS DESENVOLVEM PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

**62** ESCOLAS DESENVOLVEM PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

**17** ESCOLAS DESENVOLVEM PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FRONTEIRA NORTE

# 1. EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA

Renata Montechiare<sup>1</sup>

Karen Kristien<sup>2</sup>

A pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil” formou um grupo de trabalho composto por dez pesquisadoras e um pesquisador que assinam os artigos desta publicação<sup>3</sup>.

Entre dezembro de 2019 e agosto de 2020, Flacso Brasil e Porticus mantiveram diálogo permanente para o desenvolvimento desta investigação. Juntas decidiram sobre escopo, desafios, especificidades e mudanças de rumos ao longo dos meses.

A questão que motivou a pesquisa foi como a educação pode se tornar fator de proteção e desenvolvimento integral de crianças e jovens que vivem situações adversas. A proposta de trabalho consistiu na identificação de projetos, iniciativas e práticas educacionais conectadas com os modos de vida e agendas de suas comunidades. O foco de atenção dirigiu-se a escolas de fronteira, educação do campo entre agricultores familiares, extrativistas, assentados de reforma agrária, educação de povos indígenas, comunidades quilombolas e demais povos tradicionais nas regiões Norte e Nordeste. Com a finalidade de produzir um mapa georreferenciado para identificação visual da extensão das práticas e das escolas, elaboramos níveis de aprofundamento a partir de dados obtidos pelo Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>.

O projeto de pesquisa previa a construção de três níveis de informação sobre escolas e projetos daqueles segmentos nas regiões citadas. No nível 1, mais amplo e concentrado nas escolas, foi registrada a filtragem do Censo da Educação Básica para a identificação de todas as escolas brasileiras relacionadas aos critérios principais, como será detalhado na sequência.

1 Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Programa Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade da Flacso Brasil.

2 Mestranda em Cultura e Territorialidades na Universidade Federal Fluminense. Especialista em Políticas Culturais de Base Comunitária pela Flacso Argentina.

3 Equipe Flacso: coordenadora, Renata Montechiare; assistente de pesquisa, Karen Kristien; consultor, André Lázaro. Pesquisadoras sobre educação do campo: Debora Mate Mendes, Kamila Wanderley e Karla Fornari Souza. Pesquisadoras sobre educação quilombola: Givania Silva e Nádia Cardoso. Pesquisadoras sobre educação indígena: Laise Diniz e Rita Gomes Nascimento. Pesquisadora sobre escolas de fronteira: Zuila C. Santos.

4 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 8 jul. 2020.

O segundo nível tratou da identificação de projetos, iniciativas e metodologias desenvolvidos nas escolas ou a elas relacionados. Por meio do contato direto com docentes, secretarias de educação, lideranças comunitárias, organizações e movimentos sociais, e também em redes de educação, cultura e assistência social, encontramos menções a projetos que poderiam atender aos critérios. Esta etapa previu também a pesquisa de referências em fontes variadas: de matérias de jornais a pesquisas acadêmicas; de prêmios concedidos a políticas públicas. Onde encontramos citação a um projeto interessante em escolas com o perfil da pesquisa, a equipe buscou informação.

A segunda etapa consistiu no cruzamento dessas informações com o banco de dados produzido no nível 1, permitindo identificar na base do censo as escolas realizadoras ou participantes das iniciativas.

O terceiro nível, a pesquisa de campo, pretendia visitar oito projetos identificados na etapa 2 para verificação *in loco* da metodologia, dos resultados e das opiniões dos participantes e da comunidade escolar a respeito.

Como veremos, as etapas 1 e 2 foram integralmente cumpridas. A etapa 3, prevista para ter início em março de 2020, coincidiu com as recomendações de proteção à saúde coletiva e distanciamento social da Organização Mundial de Saúde (OMS), que desde o dia 11 de março de 2020 classificou a COVID-19 como pandemia. Portanto, a ida a campo não foi realizada. O trabalho desta etapa reconfigurou-se: a equipe de

pesquisadoras analisou conjuntamente os dados coletados e destacou 16 projetos, abarcando todos os quatro segmentos (indígena, quilombola, campo e fronteira). O resultado pode ser consultado nos “Cadernos de Projetos: educação escolar indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil”<sup>5</sup>. Abaixo detalhamos as atividades que produziram os resultados desta investigação.

## NÍVEL 1 - FILTRAGEM DO CENSO ESCOLAR

A identificação de iniciativas inspiradoras em educação nos estados do Norte e Nordeste do Brasil pressupunha sua realização por escolas, numa primeira hipótese. Entendemos que das escolas partiriam as estratégias locais para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, embora considerássemos a possibilidade de iniciativas realizadas por outras instituições como Pontos de Cultura, associações locais, sindicatos, agrupamentos religiosos, entre outros. Ao longo da pesquisa, de fato, ambos os casos foram identificados.

De todo modo, partimos para uma primeira aproximação ao tema por meio da base de dados do Ministério da Educação (MEC) para identificação e classificação das escolas brasileiras: o censo escolar. Esta etapa de trabalho resultou no que chamamos de Nível 1 - Filtragem do censo escolar.

O censo da educação básica e profissional é realizado pelo INEP em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais,

5 Disponível em: <<http://praticaseducativas.org.br>> Acesso em: 28 set. 2020.

colhendo dados anuais do ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional. Os dados coletados, processos e metodologias, resultados e resumos são disponibilizados no site do INEP e podem ser acessados por todos os cidadãos.

O censo institui duas etapas de coleta de dados, Matrícula Inicial e Situação do Aluno. Nossa pesquisa tomou como fonte apenas os materiais da etapa 1, a Matrícula Inicial, por conter informações sobre as escolas. Nesse sentido, nos

concentramos em um dos quatro formulários<sup>6</sup> fornecidos pelo censo para esta etapa, o Cadastro Escola, por coletar dados diretamente relacionados às escolas, que vão do endereço à infraestrutura. São 51 campos de perguntas os quais analisamos em conjunto para selecionar os que trariam informações específicas sobre a localização e atividades de escolas indígenas, quilombolas, do campo e de fronteira. Decidimos criar um banco de dados com a identificação das escolas das regiões Norte e Nordeste e suas respostas a questões específicas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro filtragem do Censo Escolar 2018 – Cadastro Escola

NÚMERO DA PERGUNTA	TÍTULO DA PERGUNTA	RESPOSTAS
20	Dependência administrativa	• Federal • Estadual • Municipal • Privada
21	Localização/zona da escola	• Urbana • Rural
22	Localização diferenciada da escola	• Não se aplica • Área de assentamento • Área onde se localiza comunidades remanescentes de quilombos • Terra indígena • Unidade de uso sustentável • Unidade de uso sustentável em área onde se localiza comunidades remanescentes de quilombos • Unidade de uso sustentável em terra indígena
23	Categoria de escola privada	• Particular • Comunitária • Confessional • Filantrópica
23A	Conveniada com o poder público	• Estadual • Municipal
43	Atividade complementar	• Exclusivamente • Não exclusivamente • Não oferece
44	Modalidades	• Ensino regular • Educação especial – modalidade substitutiva • Educação de jovens e adultos • Educação profissional
46	Materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural	• Indígena • Quilombolas • Não utiliza
47	Escola indígena	• Sim • Não
48	Língua em que o ensino é ministrado	• Língua indígena • Língua portuguesa • Código da língua indígena
51	Escola com proposta pedagógica de formação por alternância	• Sim • Não

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir do Cadastro Escola do Censo da Educação Básica, Inep, 2018.

<sup>6</sup> Na etapa Matrícula Inicial, o Censo Escolar oferece quatro formulários: cadastro aluno, cadastro turma, cadastro profissional escolar e cadastro escola.

A filtragem das respostas do censo e construção do banco de dados ficou a cargo da equipe responsável pelo geoprocessamento das escolas no mapa das regiões Norte e Nordeste<sup>7</sup>. Esta etapa de trabalho durou cerca de cinco meses e, ao longo, tivemos a oportunidade de contar com a atenção de técnicos do Inep que nos auxiliaram na exata correspondência das respostas<sup>8</sup>.

É importante informar que optamos pela utilização dos dados referentes ao Censo Escolar 2018. Em janeiro de 2020, quando esta etapa de pesquisa teve início, os dados referentes a 2019 não estavam integralmente disponíveis<sup>9</sup>.

A realização de um censo da educação brasileira é de fundamental importância para pesquisadores, gestores públicos, escolas, professores, comunidade escolar e estudantes, além de subsidiar adequadamente o repasse de recursos do governo federal aos estados e municípios. Por meio dele se abre a possibilidade de conhecer o cenário da educação brasileira, permitindo inclusive a comparação de aspectos menos analisados, como a existência e o efetivo emprego de material didático diferenciado para estudantes quilombolas e indígenas, por exemplo.

Por sua vez, a análise de um banco de dados tão robusto quanto o Censo Escolar instiga o pesquisador a ir além e debater com os realizadores

os resultados obtidos. Ao longo da pesquisa fomos permanentemente inspirados pelas indagações e constatações levantadas por Gersem José dos Santos Luciano<sup>10</sup> (2015) a respeito do Censo, que nos alerta para as contradições presentes.

## GEOPROCESSAMENTO

Com os resultados obtidos a partir da filtragem das respostas aos itens selecionados no formulário Cadastro Escola do Censo Escolar (Quadro 1), construímos um banco de dados que serviu de base para o georreferenciamento das escolas e criação do mapa. Este primeiro mapa de escolas seria posteriormente combinado aos projetos identificados (nível 2 de aprofundamento da pesquisa detalhado na sequência), agregando qualidade ao dado inicial.

Para a composição do mapa original, utilizamos base disponibilizada por órgãos públicos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Agência Nacional de Águas (ANA), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e Ministério do Meio Ambiente (MMA) para identificação político-administrativa, física (hidrográfica) e temática (área ambiental, uso da terra). Os mapas

7 A geógrafa Alexandra Magalhães e o engenheiro civil Alessandro da Silva Sant'Anna, da 4D Tecnologia, a quem agradecemos a dedicação.

8 Agradecemos ao Inep, especialmente a Carlos Eduardo Moreno Sampaio, Clodoaldo de Oliveira Lemes e Fabio Pereira Bravin.

9 Ver: Portaria nº 249, de 20 de março de 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2019/portaria\\_n249\\_20032019\\_cronograma.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2019/portaria_n249_20032019_cronograma.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2020.

10 Ver: LUCIANO, Gersem. *Relatório técnico - diagnóstico e avaliação do formulário e da metodologia do Censo INEP referente à questão indígena*. Ministério Público Federal, 2015. Disponível em: <[http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/educacao-indigena/mpf-em-defesa-da-escola-indigena/docs\\_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/grupos-de-trabalho-1/educacao-indigena/mpf-em-defesa-da-escola-indigena/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2020.

digitais foram produzidos por meio de *software* de geoprocessamento (ArcGIS), utilizando dados públicos, livres e originários da espacialização das escolas e dos projetos pesquisados. A partir de um conjunto inicial de 146.004 registros tabulados, a equipe produziu mapas temáticos, dispôs elementos e filtros para melhorar a experiência de visualização dos resultados. É importante destacar que a pesquisa gerou um conjunto de mapas em versão *desktop*, de uso interno, e a versão final para acesso *online*<sup>11</sup>.

A partir deste mapa original foram criados mapas temáticos, que seguem a seguinte classificação:

- modalidade: campo, fronteira, indígena e quilombola;
- localização diferenciada;
- localização rural ou urbana;
- dependência administrativa;
- língua em que o ensino é oferecido (no caso das escolas indígenas);
- língua indígena (no caso das escolas indígenas);
- utilização de material didático específico.

Por meio da pesquisa, nos deparamos com um dos primeiros obstáculos ao georreferenciamento: o item 12 do formulário Cadastro Escola, “Localização geográfica”, solicita o preenchimento dos dados de latitude e longitude das escolas, e encontrava-se não preenchido por grande parte delas. Embora seja relativamente simples identificar latitude e longitude utilizando um aplicativo em celular conectado à internet, as imensas desigualdades sociais existentes no

Brasil têm neste quesito mais uma confirmação de sua presença. Equipamentos básicos e acesso à internet são prioridades distantes de escolas que demandam água encanada.

Assim, a equipe de geoprocessamento, em diálogo com as pesquisadoras, desenvolveu um método de espacialização que, embora não reflita as posições reais, situam nos municípios as escolas existentes, podendo cada uma delas ser visualizada individualmente.

Outra escolha metodológica foi o emprego de círculos, linhas e colunas para a espacialização das escolas dentro dos municípios. Com isso, tivemos o intuito de explicitar que as posições não são fidedignas, evitando a ambiguidade gerada pelo pretense realismo de um mapa. A geometria das fronteiras municipais influenciou na decisão sobre espacializar as escolas num ou noutro formato, sendo que priorizamos a forma circular sempre que possível. Em municípios de geometria longilínea, optamos pela espacialização em linhas e colunas.

A espacialização se deu prioritariamente pelo código do Inep das escolas no Censo Escolar. Os mapas produzidos na sequência, temáticos e que apresentam o segundo nível de aprofundamento da pesquisa, permitem a identificação de escolas do nível 1 e a verificação de eventuais projetos que desenvolva ou dos quais sejam participantes. Já nos resultados do nível 2 de aprofundamento (projetos identificados), alguns pontos sinalizados no mapa não coincidem com escolas, em geral porque a iniciativa acontece em algum espaço nas comunidades, em universidades,

11 O mapa final produzido está disponível no endereço: <<http://praticaseducativas.org.br>>. Acesso em: 28 set. 2020.

associações locais ou em organizações sociais. Portanto, não possuem código do Inep. Embora haja ainda escolas da rede pública cujos códigos não foram identificados<sup>12</sup>.

## NÍVEL 2 - MATRIZES DE PROJETOS

O segundo nível de aprofundamento da pesquisa previu a identificação de projetos, iniciativas, metodologias e outras práticas pedagógicas, políticas e planos que atendessem ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, no âmbito da educação escolar indígena, quilombola, do campo e de fronteira no Norte e Nordeste do país.

Para desenvolver esta etapa da pesquisa, avaliamos que seriam necessários pesquisadores com conhecimento profundo sobre as redes de educação das modalidades campo, quilombola, indígena e fronteira. A equipe foi composta por oito pesquisadoras, sendo duas na modalidade indígena, duas quilombolas, três de educação do campo e uma de fronteira. Além delas, participam da coordenação duas pesquisadoras e um pesquisador da Flacso Brasil, que assinam esta apresentação.

Em janeiro de 2020 a equipe se encontrou em Brasília para dois dias de reuniões, estudos, alinhamentos e debates sobre a metodologia. O grupo realizou leituras prévias de estudos acadêmicos, pareceres do Conselho Nacional

de Educação (CNE), relatórios internacionais, documentos dos movimentos sociais e outros materiais sobre as modalidades de educação investigadas. Desta forma, foi possível compartilhar informações e dados de pesquisas anteriores, de modo a revisar o plano de trabalho.

Na ocasião analisamos conjuntamente o principal instrumento de pesquisa deste segundo nível de aprofundamento sobre as escolas: a matriz de projetos. Denominamos **matriz de projetos** um questionário de respostas não estruturadas<sup>13</sup> a ser preenchido com informações sobre cada iniciativa identificada, quer seja desenvolvida pela escola ou por associação local, universidade ou outra instituição. A matriz compreende cinco partes: Identificação Geral; Pertinência; Processos e Resultados; Sustentabilidade; Influência e inspiração.

A **Identificação Geral** da matriz de projetos contou com 13 perguntas que tratam desde a identificação da escola, do projeto e sua localização, até um resumo da iniciativa, fonte financiadora e nível de ensino ao qual está dedicada.

Já o conjunto de perguntas do item **Pertinência** tratou dos dilemas enfrentados localmente e das soluções propostas pela iniciativa para enfrentá-los. Organizado em oito perguntas, considerou o caráter de adequação da proposta frente às necessidades locais, além da verificação das estratégias e objetivos. Foram

12 Escola de Ensino Médio do Campo Irmã Teresa Cristina - Quixeramobim/CE; Escola de Ensino Médio do Campo Paulo Freire - Mombaça/CE; Casa Familiar Rural Senador José Porfírio - Senador Porfírio/PA.

13 A elaboração deste questionário foi inspirada em pesquisa anterior da qual participou a Flacso, denominada "Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América latina y el Caribe - 2005 - 2016", organizada pela Secretaria Geral da Flacso e o Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), em 2018. Disponível em: <<https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1437>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

também considerados temas que se referem à relação entre ensino e aprendizagem, qualificação docente, uso de novas tecnologias, questões sobre inclusão, acolhimento, articulação local e ação comunitária.

O conjunto seguinte se ateve aos **Processos e Resultados**, dividido em 13 perguntas direcionadas à avaliação das práticas. Consideramos se a iniciativa passou ou não por avaliação externa e independente, e indagamos sobre o impacto na resolução de questões locais. No que diz respeito à população beneficiada, consideramos crianças, adolescentes, profissionais da educação e comunidade como um todo, buscando informações sobre a melhoria do ambiente para o conjunto dos participantes, além dos resultados diretamente educativos.

No que se refere à **Sustentabilidade**, talvez a classe de respostas que revela as maiores fragilidades das iniciativas pesquisadas, foram arquivadas 11 questões dedicadas ao tempo de existência e às condições de desenvolvimento e manutenção das práticas. Questionou-se a trajetória da ação, os recursos necessários para sua implantação, os mecanismos de acesso a financiamento, e ainda a viabilidade e prescrição legal. Consideramos também a rede de colaboradores e a efetiva participação interna e externa.

No outro conjunto de perguntas, **Influência e Inspiração**, dedicamos as cinco questões finais para compreender a capacidade de influência que a prática exerce na rede ampliada a qual integra, além do quanto foi influenciada por outras experiências. Foram destacadas eventuais

expansões e replicações efetivadas, além de publicações, notas, prêmios e citações a respeito.

Entre fevereiro e maio de 2020, as pesquisadoras se dedicaram a acionar as redes de educação, movimentos sociais, grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, professores da educação básica ao ensino superior, gestores e servidores públicos, secretarias estaduais e municipais de educação, cultura, saúde e assistência social, organismos internacionais, organizações sociais e filantrópicas, associações comunitárias, profissionais e religiosas.

A partir de meados de março de 2020, o contato direto via telefone com as escolas foi cortado em função do fechamento das unidades de ensino em todo o país, em atendimento às recomendações da OMS a respeito da pandemia da Covid-19. Esta situação teve impacto significativo no acesso aos dados, especialmente das iniciativas menos formais e estruturadas, ou de realização recente. O acesso à rede de telefonia móvel e internet é, em grande medida, precário em municípios do interior do país, terras indígenas e comunidades quilombolas. Verificamos que, em muitos casos, a escola é um dos raros locais em que a comunidade tem acesso a estes recursos. Com seu fechamento, as comunidades, seus professores e lideranças ficaram bastante isolados, e o contato das pesquisadoras tornou-se um desafio e, em alguns casos, obstáculo absoluto para a coleta de informações.

Ainda assim a equipe identificou 74 projetos realizados em 310 escolas, universidades, associações e demais espaços de organizações.

Os dados referentes a estes projetos foram sobrepostos às 146 mil escolas filtradas do Censo Escolar e identificados, ponto a ponto, no mapa georreferenciado. Todo este material está disponível para consulta no site da pesquisa<sup>14</sup>.

### NÍVEL 3 - PROJETOS EM DESTAQUE

Conforme citado, o terceiro nível de aprofundamento da pesquisa previa uma etapa de visita aos locais de realização do projeto para conhecer a prática em atividade. Esta etapa não foi realizada devido à conjuntura mundial de distanciamento social e fechamento temporário das escolas durante a pandemia, que permanece até o atual momento (agosto de 2020).

Flacso Brasil e Porticus acordaram sobre a inevitável reestruturação do plano de trabalho, substituindo a etapa final. Avaliamos que um dos objetivos principais, além de dar visibilidade a iniciativas potentes nestes segmentos menos conhecidos, era instigar as escolas a promover ações pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança e jovens. Assim, optamos por destacar os projetos com boas respostas às questões recorrentes observadas durante a segunda etapa: formação integral, articulação comunitária, acesso e uso da terra, valorização da memória e identidades locais, enfrentamento ao racismo, incentivo à permanência dos jovens no campo e integração local.

Elaboramos uma segunda publicação, esta dedicada à circulação entre escolas e professores

das redes de educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira, prioritariamente, mas não exclusivamente, do Norte e Nordeste do Brasil. Este material destaca três projetos em escolas quilombolas, seis projetos de educação do campo, três projetos na fronteira Norte e quatro projetos de escolas indígenas. “Os Cadernos de Projetos: educação escolar indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil” podem ser conhecidos acessando o site do projeto.

O conjunto dos resultados deste projeto, acessível por distintos meios, oferece tanto uma visão das bases legais que sustentam as práticas aqui relatadas, como as adversidades enfrentadas e, principalmente, as soluções criativas e corajosas que realizam. São exemplos concretos de compromisso radical com o sentido da educação: um esforço coletivo para compreender a tradição que nos foi legada, de modo a interpretar o presente à luz de um futuro desejado, que deve ser construído cotidianamente pela ação consciente, responsável e solidária de toda a comunidade.

### AUTORAS, TEMAS E TEXTOS

O conjunto de artigos desta publicação sistematiza reflexões ligadas aos desafios e avanços encontrados pela pesquisa no mapeamento das iniciativas de educação e práticas comunitárias. A investigação concentrou-se na educação do campo, educação escolar quilombola, educação escolar indígena e em educação escolar de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do país.

14 Disponível em: <<http://praticaseducativas.org.br>>. Acesso em: 28 set. 2020.

Foram mapeadas dezenas de iniciativas. Para cada uma delas, as pesquisadoras preencheram uma matriz do projeto. Destes conjuntos, elas, em diálogo com a coordenação, elegeram temas que estão desenvolvidos nestes artigos.

As pesquisadoras têm formação universitária, são professoras, em sua maioria oriundas de movimentos sociais e muitas contam com experiências de gestão pública. Foi essa múltipla inserção que tornou a equipe potente e a pesquisa possível. Em condições normais há dificuldade de acesso a informações, e ela se agrava na pandemia da COVID-19, que limitou contatos com pessoas e escolas. A equipe mobilizou suas redes, identificou fontes e sistematizou as informações que estão sendo tornadas públicas.

No caso desta publicação, o intuito é que a escrita aborde não somente o percurso da investigação, mas traga o acúmulo, tanto individual quanto coletivo, das experiências das pesquisadoras. Cada texto é permeado por vivências ligadas à construção, defesa e garantia de uma educação que reconheça contextos e realidades múltiplas e pedagogias diversas.

A redação dos artigos, além de trazer fontes e dados, busca uma linguagem que motive o leitor a conhecer e se reconhecer nas problemáticas, inovações e experiências mapeadas. Pretende, sobretudo, estabelecer uma relação que desperte o interesse e estímulo ao conhecimento de outras realidades que sirvam de inspiração e referência no debate e proposição de iniciativas pedagógicas.

Como relatam as pesquisadoras, apesar de haver o direito formal a uma educação escolar

diferenciada, que considere suas particularidades e singularidade, esses segmentos não desfrutam de contexto e estrutura que permitam atender às demandas das comunidades escolares. Nem por isso deixam de anunciar possibilidades emancipatórias da educação escolar no diálogo comunitário.

O resumo dos artigos pretende promover sua leitura e estimular o acesso a outros materiais que resultam do projeto, como o Mapa Virtual e os Cadernos de Projetos.

**KAMILA WANDERLEY**, da Paraíba

Em **Educação do campo, território de experiências pedagógicas emancipadoras em áreas de reforma agrária**, a autora aponta os processos de lutas sociais e sua importância frente à garantia do direito à educação do campo. Para tanto, apresenta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Pedagogia do Movimento como pontos de partida para assegurar currículos e metodologias que atendam aos camponeses e que podem inspirar outras experiências. A partir de três práticas localizadas em assentamentos da reforma agrária na Região Nordeste destaca aspectos fundamentais para construção de uma educação voltada para a relação entre as escolas do campo e seus educandos.

Na **educação infantil**, a adoção de temas geradores, escolhidos e vivenciados de forma coletiva e vinculados aos desafios enfrentados no assentamento, está fundamentada nos ideais de Paulo Freire. Analisa o atendimento a turmas multisseriadas de caráter heterogêneo e o desafio

da unidocência. No caso da oferta de **ensino médio** no estado do Ceará, destaca sua organização metodológica, baseada em matriz curricular que atende às demandas na relação entre trabalho e educação. Os componentes integradores e inventários da realidade expressam esse vínculo. E na ação **universitária** do curso de Geografia, ligado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), é evidenciada a relevância das políticas públicas que considerem o contexto da oferta educativa, expressa no formato de pedagogia da alternância, voltada para construir e fortalecer uma rede de formação de educadores em nível superior.

Nestas iniciativas é importante observar que a adaptação do calendário e do currículo escolar/universitário às particularidades do ciclo agrícola e da vida rural, a adoção de instrumentos pedagógicos adaptados à realidade local, a oferta de formação continuada para professoras/es e a integração comunitária escola-vida contribuem com a aspiração de possibilitar aos estudantes sua permanência no campo de forma sustentável e com qualidade de vida.

**KARLA FORNARI SOUZA**, de Pernambuco

O artigo **Educação do campo e agroecologia: perspectivas, políticas, práticas disruptivas e inéditos viáveis** é voltado para o debate sobre experiências na educação emancipatória de ensino médio com formação técnica em agroecologia situadas em territórios camponeses das regiões Norte e Nordeste do Brasil. O trabalho traz um breve levantamento das políticas

e marcos relacionados à educação do campo, construída nos últimos 20 anos, e denuncia os desafios estruturais e pedagógicos atravessados – problemáticas históricas que ainda reverberam no cenário da educação contemporânea.

A recente interrupção de políticas voltadas para educação camponesa, como é o caso do Pronera, cortes de verbas e perseguições aos povos do campo se soma ao processo de fechamento de quase 80 mil escolas do campo nos últimos 20 anos. Apesar dessas condições, a educação do campo resiste e inova, com a crescente adoção de práticas agroecológicas comunitárias que possibilitam a existência dos “inéditos viáveis” nos territórios.

A **agroecologia** é indicada como um dos pilares centrais da construção da reforma agrária popular e uma abordagem educacional que busca relação mais equilibrada entre a vida humana e a natureza. A luta pela terra é estabelecida em consonância com a educação popular em apoio ao processo de escolarização nas áreas de assentamento através da ciência, saberes tradicionais, da filosofia, do exercício prática e da articulação de movimentos sociais do campo. Um destaque é a experiência do **Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta)**, em Pernambuco e do **Projeto Saúde e Alegria** que possibilitam aos jovens uma formação crítica e criativa, para suas vivências e seu exercício profissional.

**GIVÂNIA SILVA**, de Pernambuco

No artigo **As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação**, a Constituição de 1988 é apresentada como marco na salvaguarda do direito à cultura e educação, em particular pelo reconhecimento dos quilombos e seus habitantes. A pesquisa registra a luta pelo reconhecimento e a construção coletiva de projetos educacionais em comunidades, como Conceição das Crioulas, em Salgueiro, Pernambuco. Posteriormente, esta iniciativa pioneira terá forte influência na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das diretrizes específicas para a educação quilombola, que incorpora suas reivindicações por respeito às suas tradições e pela demarcação das terras a que têm direito.

Segundo a autora notam-se mudanças no campo educacional a partir da implementação das ações afirmativas, contudo a falta de acesso à educação formal pelas populações quilombolas é apenas um dos diversos aspectos que refletem as desigualdades educacionais brasileiras. A resistência se dá a partir da apropriação pelos quilombolas de seus processos educativos e por meio de lideranças que propõem ações educativas em seus territórios. O artigo destaca a educação quilombola, integrada pelas práticas e aprendizagens comunitárias, e a importância do diálogo da educação escolar quilombola com essas práticas coletivas. Informa como as comunidades foram protagonistas nessas iniciativas, somando esforços de associações locais, grupos de jovens e lideranças quilombolas, com a utilização de recursos das novas tecnologias.

O artigo, em sua conclusão, informa que são poucas as ações da gestão pública em atendimento às normativas. Não houve, por parte das secretarias estaduais e municipais, a incorporação das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais e daquelas específicas para a educação escolar quilombola. Por conseguinte, há inúmeros desafios e entraves para superar no processo de implantação de uma educação antirracista, capaz de combater o racismo institucional que impede o desenvolvimento educacional e a garantia de direitos das comunidades quilombola.

**NÁDIA CARDOSO**, da Bahia

O artigo **Educação escolar quilombola: o processo de construção da política de educação escolar quilombola e os dez anos do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia** apresenta um conjunto de desafios da educação quilombola a partir do reconhecimento da origem e ancestralidade dos quilombos e suas raízes africanas, que inspiraram a resistência negra brasileira aos processos de escravização racial. A autora aponta marcos normativos que foram construídos pela luta das comunidades quilombola e destaca a luta por direitos, onde entidades como a Fundação Palmares e o Incra são atores fundamentais para os processos culturais e legais.

O artigo realiza um diagnóstico da educação quilombola a partir do caso da Bahia – estado com o maior número de comunidades reconhecidas. A realidade de abandono motiva o processo de

criação de políticas públicas de educação diferenciada a partir da reivindicação com a criação do I Fórum Baiano de Educação Quilombola, que originou posteriormente o **Fórum Permanente da Educação Quilombola da Bahia**. Tais articulações, ainda que atravessadas por mudanças na gestão pública, possibilitaram a formulação e implementação das **Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola** – um processo seguido pela esfera federal e replicado em outras experiências pelo Brasil.

Em sua análise são apresentadas iniciativas pedagógicas mapeadas no **Território do Velho Chico** que propuseram a reconexão com o quilombo enquanto lugar para viver e produzir de forma coletiva. Também foram analisadas experiências universitárias como o Quilombando e a iniciativa da Escola Santa Rita, voltada para promoção da autoestima e valorização da identidade quilombola junto à comunidade escolar. São realizações que conseguem, apesar dos entraves burocráticos, propor e realizar uma educação diferenciada e influenciar a educação antirracista. Ainda há muitos desafios descritos na **Carta para Educação Quilombola** que abrangem desde o orçamento, a estruturação institucional da secretaria estadual, a produção e distribuição de material didático e paradidático adequados e a formação de professores. Todavia, é possível notar que os intelectuais, ativistas, professores e alunos quilombolas permanecem atuantes para garantia das conquistas e promoção do avanço de políticas educacionais que atendam às mais de 300 comunidades reconhecidas na Bahia.

**DÉBORA MATE MENDES**, do Amapá

Em **Educação e práticas comunitárias dos povos das águas e das florestas na Amazônia** é possível uma aproximação das particularidades que abrangem os contextos e a concepção das práticas educacionais realizadas em territórios no Norte brasileiro. A pesquisadora apresenta as iniciativas mapeadas ao longo da investigação e das 11 iniciativas examinadas, quatro são trazidas em evidência.

A experiência **Magistério Extrativista** (Pará) consiste em uma formação de professores a partir da demanda das comunidades que reivindicaram uma educação que rompa com o padrão urbanocêntrico. Em **Plataforma de trabalho socioambiental de desenvolvimento sustentável e solidário nas cadeias de valor da Amazônia** chama atenção a dimensão teórico-prática do ensino pelo fortalecimento do extrativismo local e na implementação de projetos de agroecologia. **Pronera 2011 – Assentando o Conhecimento** apresenta a Escola da Floresta e sua relevância no provimento de formação técnica e profissional para moradores de assentamentos. E no **Curso técnico em alimentos do Centro de Vocação Tecnológico Agrobiodiversidade do Bailique**, a aproximação entre ciência, tecnologia e saberes tradicionais atende as comunidades de forma inovadora.

Apesar dos desafios de manutenção financeira das iniciativas, das migrações e do fechamento de escolas do campo, os resultados da pesquisa apresentam diversos desdobramentos

ligados à pedagogia extrativista do “fazer com” as comunidades, alçados por meio do diálogo e processos de participação social. Os resultados da relação sustentável entre escola e a terra motivaram o engajamento dos docentes, o ingresso de jovens no ensino superior e a maior presença da população nos processos sociopolíticos.

**LAISE DINIZ**, do Pará

No artigo **Escolas Indígenas do Norte: avanços, desafios e inspirações** a pesquisadora retoma a historicidades do processo de implementação de escolas indígenas e apresenta os desafios que a acompanham desde o período colonial. Por meio de dados do Censo Escolar e do Censo Especial da Educação Indígena aponta a expansão das escolas indígenas no Brasil e em sua análise enfatiza o cenário ligado à Região Norte. O texto aponta os desafios decorrentes da invisibilidade dos processos de escolarização indígena. Dentre os desafios analisados estão: a ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental, a implantação do ensino médio e a consolidação de licenciaturas interculturais indígena.

O artigo ainda destaca a necessidade de formação do magistério indígena e comenta a contribuição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Em sua análise, denuncia a heterogeneidade no grau de escolaridade dos professores indígenas e os vínculos precários mantidos pelas secretarias estaduais e municipais, o que inviabiliza a construção de projetos educacionais de longo prazo. Além disso, observa a demanda

por escolas de ensino médio e ampliação das possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior.

No conjunto de experiências analisadas pela autora são destacados aspectos que envolvem ações educativas de caráter participativo e coletivo. Os casos relatados integram a dimensão comunitária aos processos de escolarização: a construção de próprios projetos político-pedagógicos autônomos, a adoção do ensino diferenciado com base nos saberes locais e ancestrais, a redução do êxodo a partir da concentração da oferta das etapas escolares em terra indígena, a adoção de formas alternativas de sustentabilidade financeira, a valorização das línguas indígenas nas matrizes curriculares e o caráter prático de aplicação de saberes em prol melhoria de vida nas aldeias. O texto encerra com o alerta sobre o investimento necessário para as escolas indígenas com a criação de linhas de financiamento específicas e contínuas.

**RITA GOMES DO NASCIMENTO**, do Ceará

No trabalho **Escolas indígenas na articulação de saberes e práticas comunitárias: as experiências curriculares e de gestão entre os Tremembé no Ceará e os Pankará em Pernambuco** é apresentado um panorama sobre a legislação referente à escolarização indígena. Os marcos legais – tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pareceres do Conselho Nacional de Educação prometem direitos e o artigo destaca as distâncias entre as normas e o que é efetivado

por parte da gestão pública. Tais questões são relacionadas ao contexto amplo da educação escolar indígena e os desafios cotidianos enfrentados em defesa de uma educação intercultural que expresse valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas.

Experiências de escolas indígenas no Nordeste são indicadas como iniciativas de resistência, em oposição aos projetos colonizadores e hegemônicos. A **Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio** é apresentada em sua atuação ímpar no desenho de um currículo intercultural, que valoriza os conhecimentos tradicionais e expressões culturais do povo Tremembé. A força da comunidade escolar enfrenta dificuldades relacionadas ao atendimento das exigências e avaliações dos órgãos mantenedores e reguladores do sistema de ensino estadual.

Na **Gestão Comunitária nas Escolas Pankará** o artigo analisa o movimento de “retomada” das escolas municipais localizadas em seu território, tornando-as indígenas, e implementando uma gestão pedagógica e administrativa própria. Movimento é liderado pela Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará (OIEEIP), entidade articuladora que defende projetos educativos como frutos de processos políticos que vão além do ambiente escolar. Por fim, a pesquisadora conclui que as escolas figuram como espaços importantes na esfera pública das comunidades envolvidas na gestão comunitária. É lá que se debate também a luta pela garantia de direitos, a regularização de terras e os conflitos locais, e o compromisso dos professores e da comunidade escolar têm sido fundamentais para fortalecer o projeto coletivo.

**ZUILA GUIMARÃES COVA DOS SANTOS**,  
de Rondônia

A literatura sobre educação em áreas de fronteira ainda é incipiente no Brasil. Com propriedade, o artigo faz um convite à reflexão do que é fronteira, tanto geográfica quanto culturalmente. Ele orienta nosso olhar para as áreas fronteiriças como espaços de contato e interação entre sujeitos e identidades distintas, ou seja, um lugar de encontro e partilhas.

Por isso são tão necessários os programas de colaboração e integração fronteiriços. Iniciados pelo Mercado Comum do Sul (Mercosul), que originou o **Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)**, posteriormente chamado **Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. O novo título quer destacar aspectos não somente linguísticos, mas também culturais em que a educação pode contribuir para a integração regional.

São descritos cinco projetos levando-se em consideração os estados da Região Norte (Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima e Amapá) que fazem fronteira com países da América do Sul. No Pará, também fronteiriço, não houve registro de projeto.

Uma constatação fundamental chama a atenção para a concentração de ações e pesquisas na Região Sul e Centro-Oeste, quando a Região Norte apresenta a maior extensão transfronteiriça do Brasil e encontra-se isolada da gestão pública por estar em regiões distantes dos centros de poder. Conclui que as fronteiras dessa região precisam ser alvo de políticas por parte do Estado,

para conhecer as demandas e atendê-las de forma particular visto que são diversas e distintas – como as fronteiras que a compõem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa revelou a centralidade da articulação comunitária para a existência, a permanência e o bom funcionamento das escolas indígenas, quilombolas, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Por meio da participação da comunidade escolar, estudantes e professores têm acesso a currículos integrados às dinâmicas locais, que respondem às suas demandas. Manter em funcionamento uma escola atenta às crianças, adolescentes e sua comunidade é tarefa diária, levada adiante por todo um conjunto de profissionais dedicados a garantir o direito à educação.

Esta publicação pretende compartilhar com o leitor as reflexões resultantes da investigação de práticas, metodologias, projetos e iniciativas que vêm sendo desenvolvidas por escolas, governos e organizações sociais, e que tornam-se pouco visíveis, às vezes, até mesmo entre seus pares. Revelá-las, acreditamos, pode funcionar como inspiração para o trabalho inventivo e interessado que tantas outras escolas desempenham.

## 2. EDUCAÇÃO, ADVERSIDADES, RE-EXISTÊNCIA

André Lázaro<sup>1</sup>

### 1. EDUCAÇÃO, IGUALDADE, DIFERENÇAS

Esta publicação pretende ser uma homenagem à potência da educação. Ela reconhece a excelência de determinadas práticas realizadas em escolas indígenas e quilombolas, em assentamentos e acampamentos da reforma agrária e também em unidades que se localizam na fronteira norte do país e acolhem imigrantes. Mesmo em situações de extrema adversidade, professoras e professores, estudantes, familiares, comunidades, pesquisadoras e pesquisadores, gestores e gestoras organizam iniciativas que promovem aprendizagens muito além das disciplinas curriculares, sem ignorá-las. Desse modo, garantem que o acesso à tradição e sua transmissão sejam processos de fortalecimento das comunidades, valorização de suas heranças e construção de futuros.

“Extrema adversidade” não é uma expressão fantasiosa para descrever como vivem comunidades do campo, quilombola, indígenas e pessoas que transitam entre fronteiras internacionais. Esses grupos enfrentam ameaças objetivas e sofrem pressões subjetivas para abandonarem suas formas de vida, suas percepções de si mesmos e de suas trajetórias coletivas. Em muitos casos são obrigados a migrar para periferias urbanas onde irão engrossar o contingente de desempregados e subempregados, empurrados para situações de pobreza e miséria.

Muitos povos, comunidades e coletivos, apesar das adversidades, resistem. Resistir significa, nesses casos, garantir condições para a sobrevivência física da atual e das próximas gerações, manter uma percepção digna de si, de sua cultura e memórias, ter autoconfiança para construir e realizar suas visões de futuro. Como pode a educação contribuir para que, mesmo em condições adversas, mantenham sua força criativa, sua alegria de viver, fortaleçam a capacidade de criar riquezas e de compartilhá-las com as comunidades onde essa educação se enraíza e frutifica?

Essa é uma das questões que motivou a pesquisa “Educação e práticas comunitárias” realizada pela Flacso em parceria com a Porticus. Para identificar e reconhecer a potência da educação, é preciso perguntar com que parâmetros ela pode ser avaliada. A escolha do título traz uma hipótese:

---

<sup>1</sup> Pesquisador da Flacso Brasil. Diretor de Políticas Públicas da Fundação Santillana. Integrante do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

os vínculos entre educação e comunidade fortalecem práticas educativas, de natureza integral, e a escola torna-se parte das vivências que contribuem para a identidade desses grupos. Memórias e projetos de vida se entrelaçam com o cotidiano escolar que envolve crianças, jovens e adultos, protagonistas da história coletiva.

Como avaliar as qualidades dessa educação? A avaliação de aprendizagens delegou aos testes em larga escala a responsabilidade de mensurar a educação bem-sucedida. No entanto, eles não são sensíveis para captar a potência dessa educação comunitária. A educação urbana, sob a lógica da gerência de resultados, tem apostado nessas avaliações como forma de validar determinadas orientações pedagógicas. Os testes são importantes para que o poder público tenha indicadores que orientem políticas destinadas a garantir o direito à educação a todas as pessoas. Os testes, porém, supõem um mundo comum, uma tradição a que todas as pessoas têm ou devem ter acesso. Eles consideram que os mesmos conjuntos de saberes estão – ou deveriam estar – compartilhados pelos membros daquelas comunidades.

Os testes consideram pelo menos duas dimensões da igualdade. Por um lado, todas as pessoas são tratadas “igualmente”, ou seja, passam pelo mesmo ritual de avaliação. Além disso, está suposto que todas as pessoas tiveram o “mesmo”

acesso à tradição que os testes pretendem aferir. Duas dimensões da igualdade capazes de gerar imensas desigualdades.

Em 2008 realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, reunindo etnias de todo o país, precedida de reuniões nas comunidades e encontros regionais<sup>2</sup>. Na abertura da Conferência Regional Norte, na maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em São Gabriel da Cachoeira/AM, reuniram-se mais de 200 pessoas, de 20 povos distintos e 13 organizações indigenistas. Em determinado momento, um professor indígena, após explicar com precisão o que era o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>3</sup> questionou a representação do MEC:

se a Constituição nos dá o direito de ensinar e aprender em nossa própria língua, por que devemos fazer a Prova Brasil em português? Querem mostrar que a escola indígena é incompetente, a pior escola do Brasil?”<sup>4</sup>

A pergunta desconstrói a visão tradicional de ensino, aprendizagem e avaliação que alimenta as práticas educativas na vida urbana. A educação, vista na perspectiva da urbanidade, supõe um mundo igual, em que as cidades todas se assemelham, nas quais os indivíduos e grupos atendem às mesmas demandas e projetam futuros semelhantes. Voltamos assim ao tema da

2 Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao\\_Escolar\\_Indigena\\_caderno\\_propostas\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Escolar_Indigena_caderno_propostas_1_conferencia_educacao_escolar_indigena.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

3 Indicador que agrega o fluxo escolar e média de resultados de aprendizagem na Prova Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

4 Participavam da mesa de abertura o presidente da Funai, Márcio Meira, o presidente da FOIRN, Domingos Sávio Borges Barreto - Tukano e o secretário da Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD/MEC), André Lázaro.

igualdade. A perversidade do uso irrefletido do princípio da igualdade se revela quando as avaliações de aprendizagem constatarem que bons resultados escolares mantêm elevada correlação com a escolaridade dos pais e o nível de renda das famílias. Educação é uma herança de classe. Como torná-la um direito de todos e de cada um?

Estudos sobre desigualdades educacionais utilizam com regularidade indicadores extraescolares. O monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024 feito pelo Inep elenca as variáveis: renda, sexo, raça/cor, região e localidade (rural/urbano)<sup>5</sup>. Na educação básica brasileira, os campeões são os grupos de maior renda, mulheres brancas, vivendo em cidades das regiões Sudeste e Sul. É como se a educação não fosse capaz de resistir ao transbordamento da brutal desigualdade social, econômica e política brasileira, impondo à escola sua reprodução mecânica, a despeito de intenções e propósitos. O que pode a educação face às desigualdades?

## 2. ADVERSIDADES, VIOLÊNCIA E POBREZA MULTIDIMENSIONAL

Esta questão é relevante para toda a educação e vital para os que enfrentam adversidades extremas. A pobreza monetária é um dos indicadores dessas adversidades. No Brasil, em 2018, 25,3% da população vivia com rendimentos inferiores à metade do salário mínimo<sup>6</sup>. Reduzir a pobreza tem sido um compromisso renovado a cada grande acordo mundial. Os objetivos do desenvolvimento sustentável<sup>7</sup> formulam em seu primeiro compromisso:

1.2: até 2030, reduzir pelo menos à metade a proporção de homens, mulheres e crianças, de todas as idades, que vivem na pobreza, em todas as suas dimensões, de acordo com as definições nacionais<sup>8</sup>.

O conceito de pobreza multidimensional pretende ser complementar à análise da renda monetária que, embora relevante pela correlação com outros aspectos da qualidade de vida, é insuficiente para avaliar as múltiplas restrições que recaem sobre os mesmos grupos populacionais<sup>9</sup>. Os dados brasileiros revelam que, em 2018, quase 30% da população sofria restrição à

5 INEP, 2020.

6 “Em 2018, no Brasil, havia 25,3% da população com rendimentos inferiores a US\$ 5,50 PPC por dia, aproximadamente R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário mínimo vigente em 2018” (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 58).

7 Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

8 ODS apud SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 71.

9 “Além da escassez de rendimento, a pobreza em uma definição ampla também engloba níveis de educação, alimentação e saúde abaixo dos padrões/direitos estabelecidos, falta de acesso a serviços básicos, ambiente pouco saudável, dentre outros aspectos que compõem a pobreza em suas variadas dimensões” (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 71).

educação<sup>10</sup>, 3,4% à proteção social<sup>11</sup>, 12% às condições de moradia, quase 40% aos serviços de saneamento básico e 20% de acesso à internet<sup>12</sup>. Essas privações atingem o território brasileiro em diferentes proporções:

as regiões Norte e Nordeste apresentaram percentuais superiores às demais regiões para todas as dimensões propostas. Em torno de 23,3% da população do Norte e 19,2% da população do Nordeste possuíam ao menos três das cinco restrições consideradas, percentuais superiores ao observado no Centro-Oeste (8,4%), Sul (7,4%) e Sudeste (4,0%)<sup>13</sup>.

Além de diferenças regionais marcantes, é preciso destacar aquelas relativas à raça/cor da população: pessoas pretas e pardas sofrem maiores restrições quando comparadas a mulheres e homens brancos “em todas as dimensões analisadas”<sup>14</sup>.

Os dados educacionais revelam consequências duradouras das desigualdades. Em 2019, mais da metade da população de 25 anos ou mais não havia concluído a educação básica<sup>15</sup>. A restrição ao direito à educação atinge mais fortemente grupos específicos:

Em 2018, o atraso escolar por etapa de ensino dos jovens de 15 a 17 anos de idade era 4 vezes maior entre os pertencentes aos 20% da população com os menores rendimentos (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). [...] O abandono da educação básica obrigatória incide mais fortemente nos jovens dessa faixa etária que residem nas Regiões Norte (9,2%) e Nordeste (9,2%), em área rural (11,5%), são de cor preta ou parda (8,4%) e homens (8,1%)<sup>16</sup>.

As informações alertam que as expressões multidimensionais da pobreza convergem sobre os mesmos grupos populacionais: homens e mulheres negras, as populações do campo e das florestas, grupos de menor renda, residentes nas regiões Norte e Nordeste do país.

A multidimensionalidade da pobreza, porém não é a única e, em muitos espaços, nem a principal ameaça que atinge esses grupos. Nas periferias urbanas, nos territórios dos povos do campo e das florestas, nas terras indígenas e comunidades quilombola, nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, entre grupos da agricultura familiar, ribeirinhos e caiçaras,

10 “Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade que não frequentavam escola, pessoas de 15 anos ou mais de idade analfabetas, e pessoas de 16 anos ou mais de idade que não possuíam ensino fundamental completo” (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 71).

11 “pessoas que satisfaziam simultaneamente a duas condições a seguir: i) residentes em domicílios onde não havia nenhum morador de 14 anos ou mais de idade que contribuía para instituto de previdência em qualquer trabalho ou era aposentado/pensionista; ii) domicílios com rendimento domiciliar *per capita* inferior a 1/2 salário mínimo, e com nenhum membro recebendo rendimentos de outras fontes, o que inclui programas sociais (*proxy*)” (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 72).

12 SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 72.

13 SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 72.

14 SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 73.

15 PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA/IBGE/2019, p. 3.

16 SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS/IBGE, 2019, p. 81.

milhões de pessoas enfrentaram diversas formas de violência. Muitos ainda as sofrem cotidianamente. O Atlas da Violência no Campo, publicado em 2020, apresenta o diagnóstico:

Aviolência constitui um traço estruturante da historiografia brasileira. Desde o período colonial, instituições, formais e simbólicas, não apenas garantiram a exploração econômica do uso da terra e dos recursos naturais, como também moldaram as relações de poder, de concentração de propriedade e renda e de desprezo aos direitos de parcelas populacionais específicas, cujos efeitos perduram até os dias atuais<sup>17</sup>.

A concentração de terra<sup>18</sup>, a participação na representação política, o abuso do poder econômico e a influência direta sobre as instituições são processos que se articulam para proteger distintas formas de violência. Assassinar líderes<sup>19</sup>, produção de documentação falsa<sup>20</sup>, anexação de terras e expulsão de seus ocupantes originários são práticas recorrentes. A violência tem focos prioritários:

A manutenção do *status quo* e das enormes desigualdades subjacentes ao processo de exploração dependeu fortemente do uso da repressão e da violência contra grupos

étnico-raciais, minorias políticas e classes econômicas subalternizadas, como povos indígenas, população negra, sertanejos, pequenos agricultores e trabalhadores rurais, entre outros grupos populacionais<sup>21</sup>.

Pobreza multidimensional, ameaça e violências, racismo estrutural, preconceito e discriminação, essas adversidades têm sido enfrentadas cotidianamente por distintos grupos da sociedade brasileira sobre os quais convergem.

Esse conjunto de riscos justifica o termo “adversidades extremas”. Os dados confirmam a necessidade de eleger as regiões Norte e Nordeste, as populações do campo, indígenas, quilombolas como foco de atenção e, entre esses grupos, identificar quais projetos, práticas, iniciativas educacionais têm sido relevantes para enfrentar essas adversidades. O que se pode aprender com essas práticas?

As pesquisas nos dizem que inúmeras atividades articuladas ou originadas pela educação escolar criaram caminhos para resistir e, assim, reinventar pedagogias, ressignificar práticas e fortalecer a comunidade na criação de projetos compartilhados de futuro. A educação resiste.

17 IPEA, 2020, p. 7.

18 “No Brasil, 45% da área rural está nas mãos de menos de 1% das propriedades”. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/noticias/no-brasil-1-das-propriedades-detem-metade-da-area-rural/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

19 Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/conflitos-no-campo-crescem-sob-governo-bolsonaro/a-53168934>>. Acesso em: 5 de jul. 2020.

20 Disponível em: <<https://cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/4745-fraudes-na-documentacao-para-grilagem-de-terra-estao-mais-sofisticadas>>. Acesso em: 5 de jul. 2020.

21 IPEA, 2020, p. 7.

### 3. EDUCAÇÃO, TERRITÓRIO E RE-EXISTÊNCIA

Uma educação que resiste à violência e constitui um processo de fortalecimento dos vínculos comunitários e do bem viver é um processo que se realiza em diversos povos indígenas, comunidades quilombolas, em escolas do campo e mesmo em salas de aula de escolas da fronteira norte do país. Esta hipótese inicial orientou a pesquisa “Educação e práticas comunitárias”.

É necessário registrar aqui as distintas formas com que cada um desses grupos lida com a questão da terra e do território. Para a educação de fronteira, o território é, certo modo, líquido. A travessia pode ser sem conflito, mas a acolhida costuma ser hostil, como observa a pesquisadora Zuila Santos em seu artigo. A defesa do direito à terra está no cerne das preocupações dos povos do campo, como demonstram os estudos de Kamila Wanderley, Karla Fornari de Souza e Débora Mate Mendes. Para os povos ligados à própria terra e ao território, como origem ou destino, trata-se de ter claras e demarcadas as fronteiras, pois sua liquidez pode significar a diluição do que é próprio e singular. Para outros grupos, mais do que terra, trata-se de território, cuja pertinência fica evidente nas análises de Givânia Silva e Nádia Cardoso em suas pesquisas sobre educação quilombola. Do mesmo modo para os povos indígenas, como demonstram os artigos de Rita Potiguara e Laise Diniz. Nesta reflexão sobre educação e território vamos nos ater aos povos tradicionais e do campo.

A importância de compreender as relações entre educação e território cresce com as imposições da globalização. Todos os sistemas de ensino são afetados, na medida em que se torna hegemônica a percepção de que um mundo comum se sobrepõe aos espaços cotidianos. Estes, no sul global, são marcados por determinadas práticas e tradições tidas como inferiores às hegemônicas, e se tornam objeto de preconceito e discriminação.

O professor Milton Santos, analista a globalização<sup>22</sup>, argumenta que o lugar, o território, é atravessado por distintas forças e formas de articulação, que nomeia como verticalidades e horizontalidades.

As horizontalidades serão os domínios da contiguidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais<sup>23</sup>.

Assim, chama a atenção para as articulações das redes como expressão das verticalidades. Elas investem nos territórios a partir de fora e lhes impõem regras e usos cuja orientação segue ditames de poderes externos. A globalização trouxe novas formas de aferição de desempenhos e, portanto, novos padrões de aprendizagem e de valorização dos distintos saberes que compõem as práticas educativas. O suposto é que a mesma vida escolar deve atender aos mesmos parâmetros em todo o mundo. Em nome da qualidade da educação, criam-se redes cujas diretrizes

22 SANTOS, 2000.

23 SANTOS, 2005, p. 256.

são construídas em diálogos e orientações das quais a escola, como comunidade de aprendizagem de um lugar, sequer participa. Vertigens das verticalidades.

Em tensão com as verticalidades vertiginosas, Milton Santos recupera o sentido das horizontalidades, o espaço banal:

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los. Daí o interesse de retomar a noção de espaço banal, isto é, o território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns.<sup>24</sup>

Um elemento constante nas iniciativas identificadas pelas pesquisadoras nas escolas do campo, indígenas e quilombolas diz respeito ao modo como o território integra o projeto educacional. É aqui que se descobre o sentido do território banal, aquele do uso diário e cotidiano, condição de produção e reprodução da vida, espaço de memórias, afetos e também de disputas, lutas e portador de futuros.

Para os povos do campo, comunidades quilombolas e indígenas, as duas dimensões do espaço importam: tanto como ponto de rede, pois precisam conhecer e acompanhar o mundo que os cerca, e não raro os ameaça, como têm necessidade de aprofundar seus vínculos locais. É nesse encontro, nesse ponto de tensões que a escola se torna um equipamento fundamental e ancorado nos desafios comunitários. Essa revelação emerge das práticas identificadas e analisadas pelas pesquisadoras.

Milton Santos nomeia seu artigo como “o retorno do território” e argumenta:

Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da História, ainda que nada seja como antes. Daí essa metáfora do retorno<sup>25</sup>.

O retorno do território no mundo em processo de globalização lança novos desafios e constrói novas significações, mesmo para o mundo urbano. A escola, a partir de determinadas práticas pedagógicas e estratégias didáticas, tem a potência de ler as imposições das redes a partir do saber do espaço banal. E é capaz de dialogar com os conhecimentos próprios e aqueles do mundo que os circunda e sobre o qual é preciso estar atento. Não apenas resistência, mas re-existência a partir da apropriação do território.

24 SANTOS, 2005, p. 259.

25 SANTOS, 2005, p. 255.

#### 4. DIREITO AO TERRITÓRIO E AOS PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM

A Constituição de 1988 definiu um novo *status* para a educação na sociedade brasileira. Entre muitos avanços, a educação básica tornou-se um direito fundamental, de todos e de cada pessoa. Não pode haver nenhum tipo de discriminação para o acesso à educação. A “gestão democrática” e a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”<sup>26</sup> são princípios. A gratuidade universal está garantida para toda educação básica e a obrigatoriedade foi ampliada pela emenda constitucional nº 59/2009 para o período dos 4 aos 17 anos. Qualidade é uma promessa e os meios são o Custo Aluno Qualidade (CAQ), a Base Nacional Comum Curricular e o financiamento adequado. Por fim, União, Estados e Municípios devem cumprir o Regime de colaboração para a realização dos direitos.

Além dos aspectos que impactam toda a sociedade, há cláusulas específicas que consagram lutas ancestrais dos povos indígenas e comunidades quilombola. Pela primeira vez, na legislação brasileira, essas comunidades são reconhecidas como sujeito de direito:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos<sup>27</sup>.

Como sublinham as pesquisadoras da educação indígena e quilombola, o artigo 215 reconhece o direito à diferença, destacando “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileira”. No artigo 216, o parágrafo 5 determina:

Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Os povos indígenas também lograram inscrever na constituição seu direito ao território e suas formas de vida. Os artigos 210 e 231 reconhecem o direito à organização social, costumes e tradição e à “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Tal como as comunidades quilombolas, povos indígenas têm a seu favor um impositivo constitucional:

A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos da promulgação da Constituição<sup>28</sup>.

Os direitos indígenas a uma educação própria foram reafirmados na LDB de 1996. Em seu texto trata especificamente da “educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”<sup>29</sup>.

A constituição acolheu reivindicações históricas dos movimentos indígenas e quilombola, mas nada em referência às populações do campo. A educação do campo está diluída nos direitos gerais da população brasileira e será apenas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que a singularidade

26 CF 1988, inciso II do artigo 206.

27 CF 1988, artigo 68 do Ato das disposições constitucionais transitórias.

28 CF 1988, artigo 67 do Ato das disposições constitucionais transitórias.

29 Lei nº 9394/1996, artigos 78 e 79.

dessa modalidade será reconhecida, embora com outro nome:

ALDB de 1996 reconhece, em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas<sup>30</sup>.

Até a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo<sup>31</sup>, em 1998, o termo corrente era “educação rural”. A expressão estava marcada por uma história que a opunha, de modo subalterno, à educação praticada nas cidades. São os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), as pastorais, a sociedade civil e a universidade que buscam construir o conceito “educação do campo” para se contrapor à visão de um espaço destituído de sujeitos, saberes e direitos.

Embora a LDB seja “quase vazia”<sup>32</sup> no que diz respeito à educação das populações que

viviam na área rural do país, o artigo 28 traz o reconhecimento da diferença. No entanto, ainda é intensa a disputa pela construção da educação do campo. Em 2001, o Plano Nacional de Educação 2001-2010, não expressa o avanço do debate conceitual. Em seu diagnóstico, registra e recomenda estratégias específicas para a “escola rural”<sup>33</sup>.

## 5. O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Caberá ao Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovadas em 2001<sup>34</sup>, colocar em documento oficial a compreensão que os movimentos sociais do campo desenvolviam desde a década anterior.

A LDB é silenciosa também sobre a educação quilombola, mas a educação escolar indígena alcança um nível de reconhecimento que consolida a promessa da Constituição Federal, ao menos no que diz respeito à educação própria. As determinações constitucionais dão suporte à legislação ordinária como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (2001-2010) que avançam na sistematização dos direitos à educação diferenciada.

30 SECAD/MEC, 2007, p. 16-17.

31 Participaram da organização: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através das pastorais sociais, a Universidade de Brasília (UnB), o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (Unesco) (ARROYO; FERNANDES, 1999).

32 MUNARIM, 2016.

33 BRASIL, Lei nº 10.172, 2.2. Diretrizes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

34 A relatoria da professora Edla de Araújo Lira Soares precisa ser registrada.

A relação entre educação indígena e território tem um marco relevante no decreto presidencial, de 2009, que conceitua os territórios etnoeducacionais<sup>35</sup>. Segundo o decreto 6861, a “Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Entende-se território etnoeducacional:

independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersociedades caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados<sup>36</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, de 2013, partem do conceito definido no decreto e desdobram essa compreensão em todos os níveis, do sistema de ensino ao projeto político-pedagógico das escolas.

Desse modo, a resolução do CNE determina no artigo 4º:

Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos<sup>37</sup>.

Coube também ao CNE a elaboração do parecer relativo à lei nº 10.639, de janeiro de 2003, sobre o ensino da cultura e da história afro-brasileira na educação básica<sup>38</sup>. A questão quilombola está incluída entre os temas da educação básica, assim como a orientação para que estados e municípios garantam a “oferta de educação fundamental em áreas remanescentes de quilombos” com pessoal formado e materiais adequados<sup>39</sup>.

A II Conferência Nacional de Educação Básica, em Brasília, no ano de 2010, fortaleceu as demandas educacionais do movimento quilombola que passaram a ser incorporadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010<sup>40</sup>. Em 2012, o CNE aprova as Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola<sup>41</sup>.

A atenção específica para a educação quilombola, entre outros objetivos, buscou distingui-la do conjunto da educação do campo, embora compartilhe com algumas características<sup>42</sup>. O documento reconhece a educação

35 Brasil, Decreto 6861, de 2009.

36 Brasil, Decreto 6861, de 2009, artigo 1.

37 CNE, Resolução 12/2013, p. 36. É necessário registrar a relatoria da professora Rita Gomes do Nascimento (Rita Potiguará)

38 CNE, Parecer 003/2004. É preciso registrar a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

39 CNE, Parecer 003/2004, p.15.

40 CNE/SECAD, 2013.

41 CNE, Parecer 16/2012. É preciso registrar a relatoria da professora Nilma Lino Gomes.

42 CNE, parecer 16/2012, p. 21: “Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nessas a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe

escolar quilombola, que se passa em escolas da própria comunidade e a educação realizada em unidades fora da comunidade, mas que recebem estudantes quilombola<sup>43</sup>.

As diretrizes destacam o sentido do território:

Há que se considerar, portanto, as distinções entre terra e território quando pensamos a questão quilombola. O território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento<sup>44</sup>.

Por fim, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 dedica às populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas o artigo que orienta estados e municípios a considerarem em seus respectivos Planos

as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural<sup>45</sup>.

A conquista legal é apenas um passo, relevante, mas insuficiente para garantir que aqueles direitos sejam um exercício cotidiano, nas escolas e nas comunidades. O diálogo com lideranças indígenas, quilombolas e do campo revela um aspecto nem sempre considerado quando se trata do mundo urbano branco. Durante séculos, a legislação visava dar sustentação legal para os processos de submissão, expulsão, escravização e mesmo morte desses grupos<sup>46</sup>. A luta pela criação de normas expressava a confiança que, uma vez mudada a lei, as realidades teriam que se transformar para atender aos novos direitos. O escândalo fica evidente quando a nova lei, que criminaliza as formas de subordinação, não tem o efeito garantidor para o qual foi criada. Se a lei da opressão tinha aplicação imediata, por que as leis que garantem a vida são tão facilmente ignoradas pelo Estado e seus agentes?

## 6. A VOZ DOS SUJEITOS

Há diversos instrumentos para avaliar as consequências concretas que as normas aprovadas trouxeram para a vida e a práticas escolares dos povos indígenas, comunidades quilombola e populações do campo. No entanto, as fontes de

---

destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a educação do campo”.

43 Entre os objetivos das Diretrizes consta (p. 4): “assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”.

44 CNE, Parecer 16/2012, p.16

45 PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, p. 46.

46 É expressiva, neste particular, a narrativa da liderança indígena Álvaro Tukano sobre a proibição do uso da língua materna nas escolas que recebiam crianças indígenas no Rio Negro (1981, p. 3).

informação não têm a mesma disponibilidade de dados que os da educação regular<sup>47</sup>.

Professores indígenas do Acre, do Mato Grosso e de Roraima, entre outros, protocolaram no Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) o documento: “A situação do direito à educação diferenciada entre os povos indígenas do Brasil”<sup>48</sup>. Argumentam que, a despeito da legislação avançada, em muitos territórios:

a falta de qualidade da educação escolar indígena faz com que a escola passe a configurar como um eixo da desestruturação da vida coletiva e da autonomia dos povos indígenas com conseqüente aumento da vulnerabilidade e enfrentamento de discriminações e preconceitos nas cidades<sup>49</sup>.

O documento detalha as ausências de cumprimento da legislação e se encerra com 13 proposições a serem adotadas pelo Governo brasileiro.

A partir do início da pandemia COVID-19, em março de 2020, as condições dos povos indígenas se tornaram mais graves e o descaso do governo federal com a proteção da floresta e seus habitantes anuncia uma tragédia. É tanta negligência, que está sendo apresentada a denúncia de genocídio contra o governo brasileiro por sua omissão em deter as invasões de madeireiros e garimpeiros e lentidão na criação de

barreiras sanitárias que impeçam a propagação da pandemia nas terras indígenas. Em agosto de 2020, chegou ao Supremo Tribunal Federal a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 709) que questiona as atitudes do governo federal frente às ameaças da pandemia. O documento foi apresentado pelos povos indígenas e sustentado por um advogado indígena. Uma virada histórica para enfrentar uma adversidade extrema<sup>50</sup>.

Para as populações quilombola, a pandemia COVID-19 vem agravar um quadro de precariedade pelo retardamento da demarcação das terras e desinteresse pela preservação de seus patrimônios, material e imaterial. Em novembro de 2019, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ) emitiu uma nota técnica sobre o atendimento das diretrizes da educação escolar quilombola por parte dos estados e municípios. A nota observa que:

Cabe às diversas instâncias do poder público e seus respectivos sistemas de ensino garantir o apoio técnico-pedagógico à comunidade escolar quilombola; os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas<sup>51</sup>.

47 BANIWA, 2015.

48 OPIR; OPRIMT; OPIAC; IEPÉ, 2016.

49 OPIR; OPRIMT; OPIAC; IEPÉ, 2016, p. 3.

50 Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,acao-no-stf-e-virada-de-pagina-na-historia-dos-direitos-indigenas-diz-ailton-krenak,70003388297>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

51 Disponível em: <<http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-coletivo-de-educacao-da-coordenacao-nacional-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-brasil-conaq/>>. Acesso em: 20 jul. 2020

O desrespeito à legislação é visível em diversos níveis. Segundo dados do Censo de 2017, 40% das matrículas em escolas quilombola estão nos anos iniciais, 26% nos anos finais e 7% no ensino médio, sendo o restante distribuído entre educação infantil e de jovens e adultos.

Os sujeitos do campo também têm produzido avaliações sobre as condições atuais da educação em seus espaços. Como detalha a pesquisadora Karla Fornari de Souza, o Fórum Nacional da Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2018, avaliou as condições atuais da educação do campo. O documento aponta o crescimento da violência, o abandono do projeto da reforma agrária, a redução do orçamento do Pronera<sup>52</sup> como expressões de um mesmo processo contra os direitos de mais de 15% da população brasileira, que vive no campo e nele pretende permanecer com condições dignas de vida.

Os documentos citados – de indígenas, quilombolas e populações do campo – não são apenas denúncia. Todos eles trazem recomendações objetivas para que se garantam os direitos pelos quais lutam há séculos e que alcançaram, em períodos democráticos, um aparato normativo legítimo. A educação é reconhecida por todos como o instrumento necessário para o bem viver, por isso, denúncia e anúncio, como recomenda Paulo Freire.

Denúncia da violência e do descaso. Anúncio de lutas presentes e futuros possíveis. Por essas razões é que a pesquisa da Flacso se reveste

de especial importância. Ela só foi possível pelo perfil das pesquisadoras, pois, em plena pandemia da COVID-19, que ameaça especialmente os grupos indígenas e quilombolas, elas souberam localizar fontes, identificar práticas e sistematizar iniciativas educacionais.

Este texto não teve o objetivo de resumir ou sintetizar as descobertas da pesquisa. Antes, apresentou as “adversidades extremas” que tornam as práticas identificadas pelo trabalho das pesquisadoras ainda mais relevantes, corajosas e inovadoras. É na voz delas, de suas vivências, conhecimentos e relações que vamos encontrar a expressão dessas qualidades. No contexto de subtração de direitos e ignorância das leis trazer a público as informações produzidas pela pesquisa é um alento. Esta publicação e os demais materiais que se originam dessa pesquisa seguem os caminhos abertos pela legislação e apresentam soluções a desafios atuais da educação, de toda educação. São, portanto, fonte de inspiração para todas as pessoas, grupos, comunidades, docentes, gestoras e gestores para quem a educação é, além de um direito, uma forma de transformar o mundo para que ele seja mais justo, generoso com todas as pessoas e respeitoso com o ambiente em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. **Todos pela Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação

52 Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>>. Acesso em: 31 jul. 2020

básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, n. 2.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. BNCC e a diversidade indígena: desafios e possibilidades. In: SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. **BNCC: educação infantil e ensino fundamental – Processos e demandas no CNE**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação dos Formulários e da Metodologia do Censo Inep referente à questão indígena**. 2015. Mimeografado.

BOLLINGTON, Andrew; GROB-ZAKHARY, Randa. **Whole child development as an alternative approach to education**. 2017. Mimeografado.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 6891, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014–2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2001–2010**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, ano 20, n. 35, jan./abr. 2017. ISSN: 1806-6755. p. 199-217.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo: Brasil 2019**. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. Resolução nº 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 13/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para educação básica: diversidade e inclusão**. Brasília: CNE/MEC, 2013.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Povos livres, territórios em luta**: relatório sobre os direitos dos povos e comunidades tradicionais. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos Humanos, 2018.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Racismo e violência contra Quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta manifesto: 20 anos educação do campo**. Escola Nacional de Formação da Contag. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Agenda pela infância e adolescência na Amazônia**. Brasília, DF: Unicef, 2018.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. Brasília, DF: Unicef, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Rendimentos 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais (SIS)**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência no campo no Brasil**: condicionantes socioeconômicos e territoriais. Brasília: IPEA, 2020. MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. **Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais**. Brasília.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho de Direitos Humanos. **Relatório da missão ao Brasil da Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas**. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos povos indígenas**. Brasília, 2008.

ORGANIZAÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS. Opir. Oprimt. Opiac. Iepé. **A situação do direito à educação diferenciada entre os povos indígenas do Brasil**. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Conferência Internacional do Trabalho**. Convenção n. 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais. Disponível em <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)>. Acesso em 20 de jul. 2020.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. O retorno do território. In: **OSAL**: Observatório Social de América Latina. Ano 6, n. 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.256.

SECAD/MEC. **Caderno Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2007.

SECADI/MEC. **Marcos normativos da educação do campo**. Brasília: MEC, 2012.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Texto para discussão 2081. Brasília: IPEA, 2015.

TUKANO, Álvaro. **Autobiografia**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1981. Mimeografado.

# 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

Kamila Karine dos Santos Wanderley<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar três experiências pedagógicas emancipatórias em áreas de Reforma Agrária, fruto da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sendo duas em escolas de assentamentos rurais e uma de ensino superior, de educação do campo e alternância no curso de Licenciatura em Geografia Proneira/IFRN<sup>2</sup>. Os resultados apontam que as iniciativas buscam enfrentar a exclusão educacional e garantir o direito à educação das/dos sujeitas e sujeitos pesquisadas/os e desenvolver experiências educativas com práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades das populações do campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo; Educação emancipatória; Pedagogia do Movimento Sem Terra.

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Paraíba. Contato: kamilakarinesw@hotmail.com.

2 Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

## INTRODUÇÃO

A educação do campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes.

*Bernardo Mançano Fernandes*

A principal contradição que atinge trabalhadores/as na sociedade brasileira é a concentração de riqueza nas mãos de empresas e das elites em um país que é pleno de recursos, porém possui um grande contingente de pobres. Quando se trata do campo, essas contradições estão relacionadas com a concentração fundiária que remonta ao período colonial e se estende até o presente. Esta condição negou aos trabalhadores e trabalhadoras do campo o acesso à terra como meio de vida e de produção e negou-lhes um conjunto de direitos, resultando em exclusão, desigualdade e pobreza. Por sua vez, desencadearam conflitos, lutas e resistências, originaram conquistas e formação de assentamentos onde os camponeses vêm buscando construir novas formas de vida e de produção ancoradas na agroecologia. Nesses territórios de resistência são vivenciadas ricas experiências com novos conteúdos da prática social na produção, nas brincadeiras, nas reuniões, que se constituem em espaços educativos.

A conquista do direito à educação tem sido resultante das lutas sociais. A Constituição Brasileira de 1988 é uma referência na garantia do direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) 9.394/1996 assegura a possibilidade de adaptações curriculares e metodológicas nas escolas do campo. Essas conquistas abriram espaço para os movimentos sociais reivindicarem uma educação específica para os povos do campo, que trouxesse para o centro dos processos educativos os sujeitos, suas culturas, os modos de produção da vida, o projeto de campo e de sociedade, a partir da problematização e reflexão que concorressem para a construção de conhecimentos vitais para a transformação social.

Não se trata apenas de adequações. Torna-se relevante analisar a educação em construção por parte dos movimentos sociais, em especial do MST, contribuindo para elaborar uma concepção de educação, com fundamento nas várias tradições pedagógicas críticas para atender às expectativas que a população tem em relação à educação e à escola (SOUZA, 2006).

Que tipo de educação o MST vem construindo? Para responder essa questão se faz importante entender que a construção da educação do campo<sup>3</sup> vem sendo fruto de mobilização no campo brasileiro desde finais da década de 1990. Trata-se de um projeto de educação emancipadora, crítica, que visa a uma práxis emancipadora

3 A educação do campo nomeia um “fenômeno da realidade brasileira atual”, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. [...] Como conceito em construção, a educação do campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produz, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012a, p. 257).

e que luta pelo direito à uma educação escolar para a classe trabalhadora em uma perspectiva que garanta o desenvolvimento das condições necessárias para compreender a realidade atual e nela intervir para efetivação de seus interesses imediatos e históricos (SOUZA, 2006). Alguns movimentos avançaram em processos educativos que deram origem a novas proposições pedagógicas e educacionais. Este é o caso do MST e sua Pedagogia do Movimento, indicando uma importante contribuição às teorias educacionais na atualidade.

Segundo Caldart (2000b), a Pedagogia do Movimento Sem Terra não nasce na escola e não se restringe a ela. Nasce na luta social e retorna a ela, mas a escola constitui-se numa mediação necessária e fundamental. Do mesmo modo, traduz o entendimento do que seja um processo educativo e de conhecimento, dentro da concepção dialética materialista histórica, que atende aos interesses dos movimentos sociais do campo, que seja uma educação que priorize o processo de humanização. Nesse entendimento, Freire (1987a) defende uma pedagogia para que mulheres e homens possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 1987a, p. 30).

Arroyo (2015) colabora nessa direção reafirmando o conceito de “trabalhar com conhecimento vivo!”. E o conhecimento vivo é aquele que dá respostas, que interpreta as interrogações que vêm do passado e do presente, dos sujeitos que vivem: “por que eu não tenho terra?”. Esse

é o conhecimento vivo que essa pedagogia se propõe e que tem direito e esperam da escola e da universidade.

As lutas dos movimentos em prol de uma educação emancipadora avançaram com a articulação de diversos movimentos do campo articulados em rede que resultaram em conquistas de políticas de educação do campo começando pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Pronera possibilitou o vínculo das escolas e das universidades com o MST promovendo experiências inovadoras nessa direção. As escolas e os cursos do Pronera nascem como conquista das lutas, em atendimento às reivindicações, a partir de suas necessidades, como parte de uma luta histórica pela terra e por educação.

De volta à Pedagogia do Movimento, as ações empreendidas pelo Setor de Educação do MST na esfera da educação podem ser compreendidas em três fases: a identificação das necessidades educacionais das crianças, jovens e adolescentes dos acampamentos e assentamentos; a elaboração de materiais didáticos que possam auxiliar o trabalho nas escolas do campo; o desenvolvimento de parcerias objetivando a formação na modalidade de ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino superior.

As experiências aqui reunidas evidenciam **três práticas educativas** desenvolvidas na educação básica e no ensino superior em áreas de assentamentos da reforma agrária na Região Nordeste. As experiências demonstram a luta constante do conjunto do MST por uma educação que fortaleça os vínculos comunitários para enfrentar as contradições. Nesse contexto, as

práticas estão relacionadas a ambientes de adversidade extrema, que passaram a se configurar em espaços construídos para condições básicas de dignidade de vida, moradia e trabalho.

Na primeira parte, vamos conhecer a organização curricular a partir de temas geradores em salas multisseriadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), no município de Mari<sup>4</sup> no estado da Paraíba. O assentamento onde está localizada a escola surge a partir da ocupação pelos camponeses da Fazenda Cafundó, que foi desapropriada para fins de reforma agrária, em 19 de setembro de 2001, e abriga 85 famílias de camponeses.

No âmbito da escola, a rotina diária na sala de aula multisséries é complexa e singular e obriga a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem. Importando nessa experiência o processo em que os/as sujeitos/as estão envolvidos/as. Neste contexto, os conteúdos curriculares da Escola Zumbi dos Palmares estão fundamentados numa proposta de currículo centrada na prática vivencial e das experiências locais, numa perspectiva contextualizada, orientada por temas geradores.

Em seguida conheceremos a organicidade das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. Como ponto de partida, compreender que a trajetória do MST no

estado do Ceará demonstra uma indissociável relação entre a luta pela terra e a luta por educação. Até o ano de 2010, no estado do Ceará, não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos. Com a conquista das escolas de ensino médio, o MST/CE tem caminhado em uma construção coletiva envolvendo, principalmente, as comunidades dos assentamentos, em torno da construção dos Projetos Político-Pedagógicos, fundamentados na educação do campo e na Pedagogia do Movimento.

Por fim, apresentaremos a experiência da educação do campo e alternância no curso de Licenciatura em Geografia Pronera/IFRN na cidade de Ceará-Mirim<sup>5</sup> no estado do Rio Grande do Norte. A proposta busca preencher a lacuna existente em todo o território potiguar (especificamente região do Mato Grande, do Rio Grande do Norte) no que concerne ao acesso à educação superior por parte dos assentados/as de reforma agrária. Tendo como proposta a formação de educandos/as para atuarem em escolas, projetos ou outros espaços de ensino nas áreas de reforma agrária que refletiam os princípios da educação do campo, e que considere a educação como uma dimensão fundamental para assegurar o desenvolvimento do território.

Esses são alguns dos desafios que tentarei abordar no presente texto. A relação escola/universidade/comunidade, em que a apropriação

4 Mari possui uma população estimada (2019) em 21.837 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 98,7% e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2017) corresponde a R\$ 8.747,49. Apenas 1,6% da população possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/mari/panorama>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

5 Ceará-Mirim possui uma população estimada (2019) em 73.497 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 95,5% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 10.949,67. Além disto, 54,5% da população possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/ceara-mirim/panorama>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

do conhecimento científico se constitua na relação com os desafios da realidade concreta das comunidades camponesas e seus sujeitos, “de tal modo que caíam as cercas que as separam e possa a escola estender-se pelos diversos espaços da comunidade, constituindo-se esta numa comunidade educadora e aquela num centro de animação da cultura, das lutas e da vida no campo” (EEM FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2019, p. 28).

## 1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DE TEMAS GERADORES EM SALAS MULTISSERIADAS

A Escola Zumbi dos Palmares, a partir de um processo de formação continuada de educadores em educação do campo, desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba nos anos de 2007-2008<sup>6</sup>, calcada em temas geradores que retratavam a realidade do assentamento passou a adotar essa proposta. O processo se gesta na escolha dos temas geradores, envolvendo os/as sujeitos/as que estão envolvidos/as, não só da escola, mas também da comunidade. Não cabendo aos/às educadores/as a decisão preponderante, mas ao coletivo, o que implica a compreensão de que esta organicamente vinculada às problemáticas vividas no assentamento.

Vincular a discussão de como as opções de organização do ensino estão arraigadas a uma concepção de educação libertadora, neste caso a Pedagogia do Movimento Sem Terra, nos faz

compreender como esta concepção está organizada na seleção dos próprios conhecimentos ou conteúdos escolares. Nessa direção, entendemos que “a prática pedagógica somente pode ser compreendida à luz das características da concepção educacional que a orienta” (SOUZA, 2006, p. 10). Tomamos como referência a experiência da EMEIEF Zumbi dos Palmares, que tem sua história marcada por luta, resistência e trabalho coletivo, no qual apresenta o percurso legítimo das práticas pedagógicas da educação na reforma agrária.

Como já vimos anteriormente, a forma de pensar o processo educativo é chamada Pedagogia do Movimento, com a intencionalidade de transformar a educação, e formar os sujeitos sociais do campo. Caldart advoga que:

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo [...] (CALDART, 2002b, p. 28).

A Escola Zumbi dos Palmares surge da mobilização de mulheres e homens acampados(as) que transformaram o galpão da casa de farinha no primeiro espaço escolar e firmaram diversas lutas para ter acesso a condições dignas e justas de usufruto da educação pública, decorrentes principalmente da articulação do MST no estado da Paraíba. A escola é gestada com base nos

<sup>6</sup> O processo de formação foi coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista com a participação de estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Educação.

princípios da Pedagogia do Movimento Sem Terra e tem como objetivo em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP):

Formar educandos com consciência crítica e militante na luta pela reforma agrária e melhorias da sociedade; construir uma escola que valorize a identidade camponesa respeitando as dimensões política, social, econômica e cultural dos sujeitos assentados; despertar a importância do processo educativo pelas vivências cotidianas e pelo estudo de temáticas ligadas à proposta de educação do campo (EMEIF ZUMBI DOS PALMARES, 2017, p. 2).

Neste contexto, os conteúdos curriculares da Escola Zumbi dos Palmares estão fundamentados numa proposta de currículo centrada na prática vivencial e nas experiências locais, numa perspectiva contextualizada, orientada por temas geradores. São assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade, que permite direcionar toda a aprendizagem para a construção do conhecimento. No currículo contextualizado, os conteúdos curriculares se desenvolvem, articulando teoria e prática, de forma interdisciplinar a partir de projetos, resolução de problemas, estudos de caso, iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar os(as) educandos(as), com seus limites e possibilidades, no centro dos processos.

A opção pela organização curricular a partir do tema gerador, fundamentada nos ideais de Paulo Freire, nasce e se desenvolve na reflexão experienciada pela Pedagogia do Movimento, que compreende a educação e a escola como parte

de um projeto de desenvolvimento e o próprio movimento como sujeito educativo. Portanto, nesse processo,

Uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987a, p. 50).

Freire (1997b), em “Pedagogia do Oprimido”, defende uma metodologia do tema gerador em que homens e mulheres assumem postura ativa de investigação de suas referidas realidades, suas práxis. Nessa direção, o PPP da escola Zumbi dos Palmares incorpora todas as questões aqui apontadas, desde a organização do calendário, a valorização do/a professor/a, até as atividades de ensino-aprendizagem voltada à realidade do assentamento. Para que a escola realmente tenha um projeto, é preciso que ele seja um projeto de todos os envolvidos no cotidiano escolar: pais, alunos, funcionários, comunidade, professores, equipe pedagógica, enfim, um trabalho realmente coletivo. O PPP é uma exigência pública que segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e que se estende para todas as instituições de ensino do país. O percurso dos bimestres está organizado em eixos temáticos, e como podemos inferir, os eixos selecionados dá ênfase na escola que ajude “a compreender a própria realidade”. Para tanto, o currículo deve estar centrado na prática. “O currículo deve ser desenvolvido partir da realidade próxima das

crianças e através das experiências práticas” (MST, 2005, p. 52).

Assim, a organização curricular da escola está pensada em quatro eixos temáticos, em que os temas geradores são trabalhados ao longo dos bimestres de forma interdisciplinar. Usamos como referência a organização curricular do ano de 2017, onde os eixos versaram na seguinte direção:

1. identidade e cultura camponesa (reconhecimento do sujeito: singular e coletivo na sua localidade; cultura e valores; sua classe e a luta; relação com a terra);
2. reforma agrária e direitos (cotidiano das lutas e dos movimentos sociais e a participação; a terra e sua função na história e os primeiros indícios da agricultura; a terra e a origem do latifúndio; a história da exploração da terra e o latifúndio; a terra na história do Brasil; o conceito de reforma agrária e a reforma agrária no Brasil);
3. a conquista do assentamento e a cidadania (conquistas; luta por direitos; cidadania; sociedade; território e comercialização na reforma agrária popular);
4. meio ambiente, agricultura e sustentabilidade (o meio ambiente; agricultura familiar; agroecologia).

Os eixos temáticos desenvolvidos na Escola Zumbi dos Palmares correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental. A organização desse currículo garante então um tempo pedagógico oportuno ao acesso, permanência e continuidade de formação básica pelo acompanhamento de percurso de formação organizado a partir

do diálogo que retroalimenta o planejamento continuamente. Para a implementação desses princípios, os/as educandos/as precisam perceber claramente se aquilo que estão aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento.

Nesta experiência, inferimos que as pessoas envolvidas no processo (escola/comunidade/movimento social) compreendem que a escola que constroem implica uma opção política, e, tomada essa posição coletiva esta escola fortalece o diálogo com educadores que subsidiarão, teórico-metodologicamente, essa opção. A organização do trabalho pedagógico e suas implicações quanto ao aproveitamento dos/as educandos/as da Escola Zumbi do Palmares também constitui desafios importantes que envolvem a docência nas salas multisseriadas.

As salas multisseriadas da Escola Zumbi dos Palmares têm sido compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que os/as educandos/as de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. São organizadas por duas séries, com o mesmo calendário, procurando planejar suas atividades com o tempo em sala de aula de 4h30min. Dentro desse contexto é importante lembrar que são ambientes heterogêneos que podem colaborar para a inovação pedagógica desde que não estejam associados às más condições de trabalho e à degradação dos prédios escolares. Destacamos que, em todo seu percurso, a Escola Zumbi dos Palmares não recebeu o Programa Escola Ativa<sup>7</sup>.

7 Escola Ativa: o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que esti-

Entendemos que as salas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Em outras realidades correm risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de estudantes, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino precário. Por outro lado, nessa realidade, os/as educandos/as de idades e saberes diferentes têm a oportunidade de aprender uns com os outros.

O PPP tem contemplado a elaboração/reformulação para as salas multisseriadas, elemento para o fortalecimento da formação docente. Nesse contexto, precisa estar articulado à superação do isolamento do trabalho pedagógico. Segundo Hage (2010), a solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, entre outras questões, são problemas enfrentados em espaços de unicidade das salas e também escolas multisseriadas. Hage destaca que,

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2010, p. 26).

O processo exitoso da Escola Zumbi dos Palmares tem sido possível por possuir

acompanhamento pedagógico, onde conta com a participação das/os professoras/es em processo de formação continuada. Neste sentido, “toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 1987a, p. 107). Num contexto em que se permanece revelando desafios na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento.

Os temas geradores propõem que o currículo esteja desatrelado daquele que está posto para as escolas urbanas e um calendário escolar que respeita as datas comemorativas relevantes para a comunidade. O trabalho com temas geradores parte do princípio da prática permeada de reflexão, pois há uma união entre os conhecimentos construídos pela humanidade e sua releitura para a compreensão de situações peculiares que envolvem a realidade local, contribuindo, assim, para maior reconhecimento da importância dos aprendizados escolares na vida das pessoas, “o tema gerador é o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta” (TOZONI-REIS, 2006, p. 103).

## **2. O MST E AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO CEARÁ**

No ano de 2005, o MST promoveu o Seminário Nacional “Educação básica nas áreas de reforma agrária do MST”. Nele foi formado um Grupo de Trabalho (GT) específico para discutir

---

mulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/escola-ativa>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

o ensino médio e profissional. Como resultado desse GT, traçaram-se linhas de ação para direcionar a luta pela educação básica de nível médio no campo, preferencialmente através de escolas construídas nas próprias áreas de assentamento, e para “vincular a juventude” mais organicamente a este processo. Nesse Seminário também foi definido como linha “apropriar-se do debate atual da sociedade sobre a educação média e profissional” (CALDART, 2006, p. 7) em vista de “elaborar uma proposta para as escolas públicas de educação média das áreas de reforma agrária vinculadas ao MST” (CALDART, 2006, p. 7).

O desafio foi lançado para o conjunto da organização. O entendimento é que “já não basta afirmar a nossa luta por escola; precisamos ter claro que educação básica, e especificamente que educação básica de nível médio defendemos e quais nossas proposições para a ampliação de sua oferta em nossos assentamentos” (CALDART, 2006d, p. 7). De acordo com Castro (2005), um dos “problemas objetivos” comumente associado aos jovens é o acesso à educação. Segundo a autora, as/os filhas/os de assentadas/os têm acesso facilitado ao ensino de 1º ao 5º ano, devido à proximidade física da escola. A partir do 6º ano do ensino básico são obrigados a se deslocar para a cidade percorrendo uma distância de 6 km a pé.

Castro (2005, p. 15) aponta que “as queixas dos jovens dizem respeito não à distância da escola, mas a falta de acesso a serviços básicos como meio de transporte”. É uma realidade que a maioria dos assentamentos tem escolas do 1º ao 5º ano, já as escolas de 6º a 9º ano e do ensino

médio e profissionalizantes estão nas áreas urbanas. Em que medida e com que procedimentos pedagógicos essas escolas alcançam seus estudantes, promovem aprendizagens significativas, reduzem o abandono e a evasão?

Silva (2016, p. 90) contribui no percurso de compreensão que as escolas de ensino médio fazem parte de uma grande complexidade, “quer seja pelas contradições presentes na atualidade da luta de classes no campo e da tendência hegemônica das políticas educacionais no Brasil e no Estado”; quer seja pelo “desafio de intervenção na escola pública, sob a gestão do Estado capitalista, na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, para uma formação emancipadora e que contribuía com a transformação social”. Nesse cenário, apresentamos a experiência do Setor de Educação do MST com as escolas de ensino médio dos assentamentos da reforma agrária popular.

A permanência dos jovens no campo tem sido uma preocupação presente nas discussões, que ganhou lugar nos projetos político-pedagógicos dessas escolas, dentre os objetivos do ensino médio, atribuindo-lhes a tarefa de “preparar a juventude para sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional” (EEM JOÃO DOSSANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Até 2010, no estado do Ceará, não existia nenhuma escola de ensino médio em assentamentos. De acordo com Silva (2016), com a jornada de lutas realizada em 2007<sup>8</sup>, o Movimento dos

8 Conjunto de mobilizações realizadas anualmente pelo MST para levar reivindicações sobre reforma agrária. No

Trabalhadores Rurais Sem Terra/CE conquistou junto ao governo do Estado “o compromisso de construção de escolas de nível médio em assentamentos de reforma agrária indicados pelo Movimento” (SILVA, 2016, p. 11). Fruto dessa mobilização, do início de 2010 até o ano de 2020, dez escolas<sup>9</sup> já foram construídas, constituindo-se, desde então, uma ação importante na agenda do Setor de Educação do Movimento no Estado. Com a conquista das escolas de ensino médio, o MST/CE caminhou para uma trajetória coletiva envolvendo, principalmente, as comunidades dos assentamentos, em torno da construção dos Projetos Político-Pedagógicos, fundamentados na educação do campo e da Pedagogia do Movimento; reflexões e mobilizações acerca da concepção de escola do campo e dos processos necessários para sua implementação, sob a condução do coletivo estadual<sup>10</sup> de coordenação das escolas de nível médio do campo (SILVA, 2016, p. 11).

Nesse sentido, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas tem sido realizada de forma coletiva e por meio de negociações com a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), acompanhada pelo Coletivo Estadual

de Coordenação das Escolas de Ensino Médio do Campo, formado com representações do Setor de Educação do MST/CE, das comunidades e dos educadores das escolas de ensino médio em questão. Os fundamentos dos PPPs estão na Pedagogia do Movimento e da educação do campo, com foco na relação entre trabalho e educação como uma questão desafiadora, sobretudo, no que se coloca à organização de “uma relação que acumule para a formação da classe trabalhadora, a partir da especificidade camponesa, e que afirme um projeto de campo e de sociedade contra-hegemônico ao capitalismo” (SILVA, 2016, p. 11). Sobre a relação trabalho e educação, o PPP da EEM João dos Santos de Oliveira apresenta:

Nas escolas de ensino médio existe um predomínio de atividades produtivas de natureza agrícola, em decorrência da preocupação com o êxodo rural juvenil e a perda do vínculo da juventude com o trabalho camponês. A permanência dos jovens no campo tem sido uma preocupação presente nas discussões, que ganhou lugar nos projetos político-pedagógicos dessas escolas, dentre os objetivos do ensino médio, atribuindo-lhes a tarefa de “preparar a juventude para sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando

---

que diz respeito à educação do campo, tem sido reivindicada a conclusão das escolas em construção e a construção de novas escolas nos assentamentos.

9 Atualmente o Ceará possui dez escolas do campo em assentamentos da reforma agrária: a escola João dos Santos de Oliveira, no assentamento 25 de Maio, na cidade de Madalena; a Florestan Fernandes, no assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; a Nazaré Flor, no assentamento Maceió, em Itapipoca; a Francisco Barros, no assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; a José Fideles, no assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; a Francisca Pinto, no assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; a Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, em Canindé; a Padre José Augusto, no assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; a Paulo Freire, no assentamento Salão, em Mombaça; e a mais recente conquista, a escola do Irmão Tereza, no assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim (informação fornecida via Whatsapp pela representação do Coletivo da Educação do MST Ceará).

10 Para Silva (2016), outra particularidade a observar é o cenário político do estado do Ceará, no que se refere ao protagonismo do MST junto às políticas públicas de educação do campo, decorre da capacidade de mobilização, das jornadas de lutas e ocupações, converge em uma certa abertura por parte do governo do Estado, de caráter conciliador, principalmente por parte da Secretaria de Educação, possibilitando não somente avançar no acesso à educação escolar de nível médio nas áreas de reforma agrária, mas inserir significativamente na elaboração e implementação dos PPPs das escolas.

por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional” (EEM JOÃO DOSSANTOS DE OLIVEIRA, 2019, p. 33).

A matriz curricular das escolas avançou criativamente na configuração de uma forma escolar que, “embora não rompa com o hegemonicamente instituído, tenciona em diversos aspectos, introduzindo ou modificando elementos que podem contribuir na constituição de um currículo na perspectiva da educação do campo” (SILVA, 2016, p. 103).

Que aspectos das escolas de ensino médio são inovadores?

Identifica-se cinco grupos de elementos inovadores na forma escolar do ensino médio regular, são eles: a) o inventário da realidade e o vínculo com a vida; b) diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional; c) o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho; d) a inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social; e) a organização coletiva e a auto-organização dos estudantes.

A seguir, dados sobre cada grupo:

a) o inventário da realidade e o vínculo com a vida: é um recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades (CALDART, 2010e). Desde 2016, as escolas vêm qualificando a construção dos inventários em formato de livro, o “livro da realidade”. As atividades dos inventários têm demonstrado sua importância didática,

sobretudo, na relação das escolas com as comunidades e na reflexão coletiva sobre a realidade local. A sistematização produzida tem sido usada como prioridade, como recurso pedagógico, nas formações continuadas e nos planejamentos. Realiza-se também uma conexão entre os conteúdos curriculares, porções da realidade e no planejamento coletivo interdisciplinar;

b) diversificação de tempos e espaços educativos para uma formação multidimensional: as escolas organizam-se em vários tempos educativos, com princípios e organizações pedagógicas predominando os que se seguem: tempo formação e mística; tempo aula; tempo estudo individual; tempo trabalho; tempo oficina e atividades culturais; tempo seminário; tempo organicidade; tempo esporte e lazer. A organização de diferentes tempos na escola tem reforçado um princípio importante para Pedagogia do Movimento: “escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser, a escola é um lugar de formação humana” (MST, 2005, p. 215);

c) o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária e o vínculo com o trabalho: com o intuito de viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação, os assentamentos cederam para a escola uma área de terra adequada para o cultivo, próxima às unidades escolares, com dimensões que variam entre 5 e 10 hectares. Nessas áreas constituiu-se a estratégia dos “campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros

espaços produtivos” (EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 47);

d) a inserção de componentes curriculares integradores, na parte diversificada, organizando pedagogicamente a pesquisa, o trabalho e a intervenção social: inserção de três novos componentes na parte diversificada da matriz curricular: “Projetos, Estudos e Pesquisa”; “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”; “Práticas Sociais Comunitárias”. Arranjo para assegurar tempo e disponibilidade de educadores com a finalidade de potencializar a relação teoria-prática, funcionando “como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012, p. 46);

e) a organização coletiva e a auto-organização educandos(as): o vínculo entre a escola, a comunidade e a gestão escolar, potencializando seu caráter público, é concretizado através da participação das representações das comunidades e do Coletivo de Educação do Assentamento, no Coletivo de Gestão da Escola. Além disso, existe relação orgânica entre o Coletivo de Educação do Assentamento, instância local do Setor de Educação do MST, que articula os diversos segmentos da comunidade em torno da defesa do direito da educação. A auto-organização dos educandos(as) compostos entre 7 e 10 estudantes de uma mesma turma, que escolhem uma coordenação para cada núcleo. O Coletivo de Professores e o Coletivo de Funcionários, além de organizarem esses segmentos para participação na gestão da escola, funcionam,

ainda, como instância de organização coletiva do trabalho (EEM FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS, 2012, p. 40-41).

Como acontece a construção coletiva dessa matriz curricular nas dez escolas na perspectiva da educação do campo? Os docentes das escolas participam de atividades de formação continuada constante, em parcerias com outras instituições como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Fortaleza, Boa Viagem, Crateús. De modo específico, a formação continuada que estabelece os componentes integradores e inventário da realidade acontece nas formações sobre o PPP e encontros do Coletivo de Educação do Ceará, como exemplo, os Seminários das Escolas do Ensino Médio em áreas de assentamentos.

### **3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA PRONERA/IFRN: CEARÁ MIRIM, RN**

Quando falamos em Pronera, falamos de uma política pública que possibilitou o acesso à educação, em seus diversos níveis a uma população em que esse direito foi historicamente negado e que agora corre o risco de se extinguir, caso não se trave embates para sua manutenção. A oferta do curso de g em Licenciatura Plena em Geografia, alinha-se ao objetivo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) que consiste em fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, fomentando, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais

ocupados com as especificidades do campo e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a manutenção de uma identidade cultural e social própria.

Nessa direção, o curso de Geografia tem como objetivo formar jovens e adultos, procedentes de projetos de assentamento da reforma agrária, criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Superintendência Regional do Rio Grande do Norte (INCRA/RN), e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), conforme trata o parágrafo 1º do art. 1º do Decreto n.º 6.672, de 2 de dezembro de 2008, além de comunidades quilombolas reconhecidas pelo INCRA, art. 13, inciso IV do Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Como meta inicial de atendimento de 60 educadores das áreas de assentamentos rurais da reforma agrária, o IFRN – campus João Câmara – assume a parceria e responsabilidade quanto à coordenação acadêmica do curso, contratação e formação do quadro docente nos termos do Projeto Político-Pedagógico<sup>11</sup>.

Tendo como proposta a formação de educandos/as para atuarem em escolas, projetos ou outros espaços de ensino nas áreas de reforma agrária que refletiam os princípios da educação do campo, e que considere a educação como uma dimensão fundamental para assegurar o desenvolvimento do território. Com esse horizonte, o curso representa a possibilidade de

construir e fortalecer uma rede de educadores, com qualificações técnicas e compromisso ético que permitam a ampliação de experiências educacionais, como parte de um projeto do campo como espaço de vida.

Ademais, que metodologia possibilita fortalecer essas dimensões? Os cursos do Pronera são organizados segundo o regime de alternância pedagógica. A alternância é caracterizada pela articulação planejada entre os dois tempos formativos que atravessam a vida do estudante, o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC), o que permite a capacitação profissional e permanência dos trabalhadores e trabalhadoras no curso de Geografia, sem grandes prejuízos à sua continuação no mundo do trabalho. O TU, período no qual os componentes curriculares presenciais são ministrados no Centro de Formação e Capacitação Patativa do Assaré, em Ceará-Mirim no Rio Grande do Norte. TC, período no qual os estudantes realizam a prática das disciplinas e do estágio supervisionado nos assentamentos por meio de suas experiências locais. Neste contexto, Vergotz, ressalta:

A pedagogia da alternância surge, portanto, como uma proposta educacional para o campo, como possibilidade de uma formação para jovens do meio rural centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sujeito que assim pode ser compreendido na perspectiva de “um produtor de singularida-

11 A oferta da licenciatura em Geografia para assentados e filhos de assentados rurais reafirma o compromisso do IFRN com as demandas da agenda da reforma agrária no Rio Grande do Norte. Pois a promoção de formação de nível superior contribui para o fortalecimento e a valorização de processos educacionais nessas comunidades, ao passo em que democratiza o acesso à educação enquanto direito, bem como, amplia o número de beneficiários da reforma agrária com maior nível de escolarização, possibilitando mais colaboradores na construção de políticas e projetos para o campo (IFRN, 2019, p. 3).

des” autônomo, mas também, dependente das condições culturais e sociais (VERGOTZ, 2014, p. 4).

A metodologia da pedagogia da alternância ancorada na especificidade do campo tem contribuído com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados: o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Para Correia (2011), a alternância vem se configurando como uma alternativa pedagógica que se inspira metodologicamente em outras experiências da educação básica, profissional e superior, principalmente as direcionadas às populações camponesas. Nessa direção, a formação em alternância é uma estratégia metodológica adotada para os cursos do Pronex e experienciada de maneira peculiar no ensino superior.

Uma dúvida recorrente é se a pedagogia da alternância tem precedente e base legal na legislação educacional brasileira. Há fundamentos legais da educação do campo que permite o uso da pedagogia da alternância nas instituições de ensino. Podemos citar em primeiro lugar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Art. 28, que assegura a flexibilidade dos períodos de estudos, prevendo a possibilidade da alternância, podendo adaptar o calendário escolar às particularidades do ciclo agrícola e/ou das condições climáticas:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às

reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996<sup>a</sup>, p. 21).

Ainda há a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002; o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 1º de fevereiro de 2006; a Resolução CNE/CEB, nº 01, de 1º de fevereiro de 2006; o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, Art. 7º que assegura o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino. Sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados devem propiciar a:

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010b, p. 4).

É apoiado nessa concepção metodológica do processo educativo que a proposta de curso de licenciatura para assentados e assentadas da reforma agrária se fundamenta, buscando ainda combinar todo aparato teórico-metodológico supracitado com as peculiaridades do fazer geográfico e do curso de Licenciatura Plena em Geografia já existente no IFRN. Nesse sentido, o Plano de Trabalho Integral (2019) advoga que a estrutura e a organização curricular deste curso funciona como um facilitador do caminho

metodológico adotado por essa proposta, uma vez que valoriza as dimensões mais fundamentais do processo de ensino-aprendizagem que pretendemos trilhar.

O curso está ancorado ao objetivo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prone-ra) que incide em fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, fomentando, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais ocupados com as especificidades do campo e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a manutenção de uma identidade cultural e social própria. Os cursos devem seguir as orientações teórico-metodológicas do Programa em um processo dinâmico de relação teoria prática, por isso,

Os cursos devem contemplar as situações-problema vivenciadas pelos assentados a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, simultaneamente, se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempo de estudos desenvolvidos nos centros de formação e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade [...]. Para que a metodologia seja atendida, em caráter de alternância, esses cursos devem respeitar: a construção de processos educativos em diferentes tempos e espaços; a transversalidade dos conhecimentos que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; a articulação ensino-pesquisa como fundamento para repensar a relação teoria-prática; e o desenvolvimento de

teorias e práticas que tenham como principal referência o desenvolvimento sustentável do campo (INCRA, 2016, p. 48).

Os modos de vida dos povos do campo se diferenciam na forma de se relacionarem com o tempo, o espaço, a natureza, a organização familiar e comunitária (INCRA, 2016). O Prone-ra, como previsto em um dos seus objetivos, se destina em proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público dos projetos de reforma agrária e dos profissionais já em atuação nas áreas educacionais (INCRA, 2016).

Desse modo, os cursos oferecidos pelo Prone-ra ao garantir o cumprimento da formação profissional, através de graduação ou pós-graduação, colaboram na promoção do desenvolvimento dos territórios conquistados pelos assentados. Assim, oportunizam um diálogo entre conhecimento acadêmico e da comunidade, dando margem para criação de metodologias específicas e apropriadas para as diversidades territoriais. Além disso, a formação de professores em Geografia, dentro de uma proposta curricular, metodológica e conceitual atenta às especificidades da educação do campo reafirmando a garantia de um projeto que vincule a educação às questões sociais próprias à realidade local. Nessa direção, o PPP do curso nos aponta, que

A ciência geográfica nesse sentido tem papel preponderante na compreensão e desvendamento do território e da sociedade com todas as suas contradições, sobretudo, e mais especificamente quando lança luz sobre a complexa e problemática

questão agrária brasileira ou do acesso dos jovens e adultos do campo brasileiro ao sistema educacional (IFRN, 2019, p. 3).

A metodologia do curso apresenta como princípio fundamental a articulação em quatro dimensões estruturantes em uma proposta curricular de base crítica, a saber: a) o ensino como base articuladora da relação teoria-prática, buscando a práxis; b) a extensão enquanto base dos processos de ensino-aprendizagem; c) a pesquisa como princípio educativo; d) o trabalho como princípio educativo. Desse modo, os componentes curriculares versam, sobretudo, sobre a questão agrária brasileira ou o modo de produção da vida no meio rural, como foco de análise e debate. Os componentes curriculares como, por exemplo, “Geografia Agrária” e “Sociologia Rural”, quanto às específicas como “Educação do Campo”, “Território e Movimentos Sociais do Campo”, “Geografia e Agroecologia” e “Território e Políticas Públicas Rurais” aprofundam debates essenciais para os povos do campo.

Deste modo, considerando as especificidades da educação do campo, o Pronera representa uma das grandes conquistas dos movimentos sociais, possibilitando que milhares de camponeses e assentados da reforma agrária tenham acesso à educação escolar, troquem experiências e aprendizados nas universidades públicas, institutos federais e escolas do campo. A metodologia da pedagogia da alternância tem como orientação central articular a vida laboral do/a educando/a com seu projeto de Trabalho de Conclusão Final do Curso. O objetivo é criar condições teórico-metodológicas para que os/as

educandos/as façam diagnósticos, problematizem sua realidade e reelaborem suas práticas de intervenção profissional, social e política, conduzindo-os à elaboração do trabalho de conclusão.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a devida compreensão dos limites da atualidade histórica, é possível afirmar que o contexto histórico-social do qual as escolas e cursos Pronera se originam e no qual estão inseridas e a forma escolar, que proporciona uma relação da educação com a realidade atual da cultura, do trabalho produtivo, da luta social, vinculando a escola na dinâmica coletiva do assentamento e do MST, ajuda compreender que tipo de educação o MST vem construindo.

Posto isso, é possível afirmar que em ambas as experiências encontram-se consistentes projetos de educação emancipadora em uma nova sociabilidade, que a tencionam numa direção contrária à ordem do capital. Afirmamos também que as experiências mobilizam a educação para fortalecer os vínculos comunitários que contribuem para enfrentar as fragilidades sofridas.

No entanto, se faz necessária a reflexão que essa educação emancipadora pressupõe a participação da comunidade que a mesma e a escola estejam preparadas para o diálogo, cabendo à escola e universidade não só propiciar espaços de participação, mas também formação político-pedagógica para que as famílias possam de fato intervir e propor sobre o processo educativo.

Para tanto, há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados. Atualmente

vivemos um ataque a todas as instituições e às políticas públicas de educação da classe trabalhadora com a imposição da redução de gastos por meio de emenda à Constituição, com a reforma trabalhista e da previdência; com a proposição do Future-se; ataques ao Pronera; militarização do MEC; ataque ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); fechamento das escolas do campo, além do risco iminente de extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), dentre outros.

Tais constatações nos levam a concluir que para escalonar as práticas de forma ampla é importante destacar o esforço criativo. Mészáros (2005) adverte que faz-se necessária uma radical transformação da sociedade para uma participação ativa da educação, e somente é possível realizar mudanças significativas na educação numa direção emancipatória, num movimento radical de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República-Casa Civil/Sub-Chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010b.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Resolução n. 1 de 01/2006**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2006c.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. CEB. **Resolução n. 1 de 03/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002d.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 01/2006**. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE, CEB, 2006e.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Decreto n. 6.672** de 12/2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), 2 de dezembro de 2008f.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 257-265.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Petrópolis: Vozes, 2000b.
- \_\_\_\_\_, (Org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002c.
- \_\_\_\_\_. **Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária: textos de estudo**. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006d.
- \_\_\_\_\_, (Org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010e.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. Os jovens estão indo embora? Juventude rural e reforma agrária. In: **Revista Proposta**, n. 107/108, dez. 2005.
- CORREIA, Deyse Morgana das Neves. **Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular**. 116 f. Dissertação (Mes-

trado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4614>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

EEM FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político-Pedagógico**. Itarema, 2019.

EEM JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto Político-Pedagógico**. Madalena, 2019.

EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político-Pedagógico**. Itapipoca, 2019.

EMEIF ZUMBI DOS PALMARES. **Projeto Político-Pedagógico**. Mari, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997b.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II Pesquisa nacional sobre educação na reforma agrária**: avaliação de ações no Maranhão. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/tree/info/file/6592>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de trabalho integral**. Campus João Câmara, 2019a.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso superior de Licenciatura em Geografia para beneficiários da reforma agrária**. Campus João Câmara, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Manual de operações do Pronera**. Brasília, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos**. Caderno de Educação, n. 1, São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola**: caderno de educação n. 13. Edição especial. Documentos e Estudos 1990-2001. São Paulo, ago. 2005b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo**: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Revista Educar**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CAVALVANTE, Ludmila Oliveira Holanda. As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 371-390, jul./dez. 2014.

# 4. EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGROECOLOGIA: PERSPECTIVAS, POLÍTICAS, PRÁTICAS DISRUPTIVAS E INÉDITOS VIÁVEIS

Karla Fornari de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a construir uma reflexão crítica e animadora em relação à educação do campo e seus vínculos com a agroecologia em experiências de ensino médio com formação técnica. Para tal, reunimos ideias-força da educação do campo e da agroecologia, em diálogo com alguns autores – como Paulo Freire e Roseli Caldart –, a legislação brasileira e o manifesto de 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), construído pelo Fórum de Educação do Campo (Fonec). Compartilharemos algumas das experiências de educação do campo que estão gerando transformações nos sujeitos educativos e seus respectivos territórios. E que pela sua originalidade e enfrentamento das situações limites que lhes são impostas, nos conduzem a encará-las enquanto “inéditos viáveis” (FREIRE, 1974, p. 110) no território camponês.

**Palavras-chave/Ideias-força:** Educação do campo; Agroecologia; Território camponês; Sujeitos do campo; Ensino médio/técnico e inédito viável.

<sup>1</sup> Educadora Popular. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: davarzea@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (FREIRE, 1994, p. 15-16).

Esta escrita desafia-nos a construir uma reflexão crítica e animadora em relação à educação do campo – sua trajetória, políticas, enfrentamentos e possibilidades – e seus vínculos com a agroecologia em experiências de ensino médio com formação técnica.

Em sintonia com Caldart (2012) consideramos que a agroecologia, mesmo recuperando práticas ancestrais de povos tradicionais e originários, pode ser encarada uma construção recente que está reconfigurando as relações com a natureza e a produção, assumindo-se enquanto prática, movimento e ciência.

Constitui, em resumo, um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos

originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42 apud CALDART, 2012, p. 62).

Reunimos partes de decretos, diretrizes, pareceres, que poderão, à medida que formos observando suas possíveis tramas e costuras, construir uma visão panorâmica das questões em diálogo com diferentes narrativas, a fim de apontar o ensino médio integrado à formação técnica em agroecologia como estratégia provocadora de diversas transformações no território camponês<sup>2</sup>. Estratégia que vem garantindo o direito à elevação da escolaridade na sua localidade, com opção política e ecológica pela agroecologia, que também possibilita repensar a sucessão familiar camponesa criando as condições de permanência e enraizamento no território, provocando mudanças nas lógicas produtivas e econômicas e nas práxis pedagógicas das escolas que aceitam este desafio.

Desafiamos-nos também a estabelecer um diálogo amoroso e problematizador com as experiências mapeadas na participação desta pesquisa<sup>3</sup>. Procuramos conhecer escolas, projetos ou iniciativas que enfrentam os mais complexos desafios na construção de uma educação

2 O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis (CALDART, 2012, p. 746).

3 A pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação do campo, quilombola, indígena e de fronteira no Norte e Nordeste do Brasil” foi desenvolvida pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) Brasil em parceria com a Porticus no ano de 2020.

emancipatória<sup>4</sup>, buscando coletivamente a superação das situações – limites<sup>5</sup> impostos pela realidade concreta e diversa dos povos do campo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Vale considerar, que este mapeamento foi desenvolvido no período do anúncio da crise sanitária da COVID 19 e que atingiu mais drasticamente estas duas regiões, que reúnem o maior número de mortos e contaminados, denunciando a falta de acesso aos serviços públicos como saneamento básico, moradia, Sistema Único de Saúde (SUS), mobilidade e comunicação, além de emprego e renda.

Partilharemos aqui as experiências da **Escola Técnica em Agroecologia Luana de Carvalho** na Bahia, do **Centro de Educação Roseli Nunes e da Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares** no Maranhão, do **Centro estadual de educação profissional Dom José Brandão de Castro** em Sergipe, do **Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta)** em Pernambuco e do **Projeto Saúde e Alegria** no Pará, como anúncios de “inéditos viáveis”, pois, em sintonia com que anunciou Paulo Freire (1992, p. 106), será “a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’”

E nestas experiências citadas, apresentam caminhos vivenciados enquanto estratégias, propostas, projetos transformadores que se enraízam na comunidade, no assentamento, enfim, no território, pois geram mudanças muito significativas nos “pensares e agires” de seus sujeitos. E ainda alteram a lógica das relações com a natureza, numa perspectiva agroecológica, entre os sujeitos, com a produção e a partilha dos conhecimentos (populares e científicos), a estrutura das escolas, suas práxis pedagógicas, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, sobretudo do envolvimento, mobilização e organização da(s) comunidade(s) nas lutas por direitos e na construção de autonomia para o bem comum e uma vida digna e feliz para todos.

Enfim, em tempos de pandemias e pandemônios, podemos vislumbrar inéditos viáveis que nos animam e instigam a seguir nossas lutas.

## 1. REUNINDO ALGUMAS IDEIAS-FORÇA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para entendermos a complexidade da educação do campo, é fundamental relacionarmos com a perspectiva da diversidade dos **sujeitos/povos do campo**. De acordo com o parágrafo

4 Assim como Silva (2006) defendemos que a “[...] perspectiva de educação como emancipação humana, compreende que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros, raças e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas com princípios agroecológicos e estratégias solidárias, vão recriando suas pertencças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza, com o trabalho e a cultura (SILVA, 2006, p. 74-75).

5 A expressão “situações-limites” aparece pela primeira vez na obra de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1974), vinculada ao “inédito viável”, quando vai relacionar as situações opressoras impostas à necessidade de buscar coletivamente sua superação. “Para alcançar a meta da humanização [...] é imprescindível a superação das ‘situações – limites’ em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1974, p. 111).

1º do Decreto 7.352 de 2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>6</sup> são consideradas populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

Sujeitos que, ao tempo que enfrentam as mais cruéis “situações limites” impostas pelo sistema capitalista, classista, racista e patriarcal, recriam suas pertencas, transformando seus territórios, pois estão em movimento permanente de lutas, de reconexão com a natureza e os seres humanos, com raízes fortes, ampliando a consciência do seu estar sendo no mundo, acessando

outras maneiras de organização, de vivência, de cultivo, de ritual, de formação humana e política.

No intuito de refletir sobre os processos históricos da **educação do campo**, considerando sua trajetória no Brasil, socializaremos partes do Manifesto dos 20 anos do Pronera produzido pelo Fórum de Educação do Campo (FONEC)<sup>7</sup> em 2018. Outro sujeito coletivo fundamental nestas lutas, construções e conquistas da educação do campo, onde se exercita a representatividade da diversidade de sujeitos, com elaboração de propostas objetivas e práticas diversas de controle social. Destacaremos alguns elementos partindo da mobilização e organização popular, dos percursos e suas conquistas, das denúncias sobre a atualidade e das políticas públicas conquistadas com muita luta. Por reconhecermos e valorizarmos que esta história foi construída na primeira pessoa do plural, nas lutas coletivas dos sujeitos coletivos e que

6 Foi realizado no ano de 1997, em Brasília, o “I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera)”, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no qual foi construído um documento apresentando o contexto e algumas propostas para seu enfrentamento. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e aprovou o seu Manual de Operações. O qual foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em 2001 tendo atualizada sua proposta. Em 2004, “frente à necessidade de adequar o Pronera às diretrizes políticas do governo, que priorizava a educação em todos os níveis como um direito social” foi assinada a Portaria/Incra/nº 282 que amplia sua atuação e finalmente em novembro de 2010 assinado o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pt/credito/66-atuacao/230-historia-do-pronera.html>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

7 Como está documentado na carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, que completou 10 anos em 17 de agosto de 2020: “O Fonec caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo. O objetivo precípua do Fonec é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de educação do campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de educação do campo. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/carta-cria%C3%A7%C3%A3o-FONEC-2010.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

Nestes vinte anos de luta da educação do campo e do Pronera, escreveu-se um novo período na história da educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de história de educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: a construção da educação do campo! O protagonismo dos movimentos sociais populares e sindicais do campo, aliado aos realizados pela educação básica e superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses foram capazes de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar (FONEC, 2018, p. 2).

E essa “nova forma de educar” é potencializadora de transformações nas relações entre camponeses<sup>8</sup> com a terra, com o trabalho, com a produção e circulação de conhecimentos, de produtos e de serviços, com o acesso aos direitos e políticas conquistadas, com a lógica produtiva que defende a biodiversidade, com a soberania alimentar e hídrica e com uma economia justa e solidária. Remando no maremoto da atualidade, que

[...] é de crise estrutural da sociedade brasileira, com o aprofundamento do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016. Trata-se de uma crise econômica, que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro. A crise também é ambien-

tal, hídrica, política do Estado burguês, que demonstra esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos; há falta de representatividade da sociedade no bojo do Estado, impondo o Estado de Exceção em detrimento do Estado Democrático (FONEC, 2018, p. 1).

Entendemos que para além do “esgotamento na sua capacidade de assegurar direitos” estamos enfrentando por parte do Estado e suas instituições, um ataque frontal aos direitos da classe trabalhadora, sobretudo dos povos do campo e povos tradicionais. Um ataque a todos e tudo que representa: resistência popular, projetos alternativos à lógica capitalista, fortalecimento da classe trabalhadora e da cultura popular, manutenção dos saberes e práticas dos povos tradicionais.

E quando nos referimos ao **território camponês**, essas desigualdades, violações, ataques agudizam-se sobremaneira. Reconhecemos que a Região Norte é a área de maior devastação ambiental (queimadas e desflorestamento) e o Nordeste “o maior território camponês do país, considerando que na região se concentra o maior número de famílias camponesas do Brasil” (CALDART, 2012, p. 746) e são as que, historicamente, vêm sofrendo maior ataque à sua biodiversidade e suas lideranças. E ainda,

8 Como afirma Caldart em seu texto na Aula Inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020: “Esclarecemos que os termos, ‘campo’ e ‘camponeses’ estão sendo usados aqui no sentido ampliado e diverso que cada realidade particular lhe empresta hoje. E ‘terra’ se refere ao conjunto de bens naturais, incluindo águas, florestas, patrimônio mineral [...] A luta pela terra hoje é luta pela reforma agrária, pela reapropriação de territórios indígenas e quilombolas, pela agroecologia, pela soberania alimentar [...]; é luta contra o agronegócio, o hidronegócio, o mineronegócio, contra a exploração empresarial da pesca, contra a derrubada de florestas; lutas em defesa da vida” (CALDART, 2019, p. 1).

[...] vale destacar que a suspensão da política de reforma agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indígenas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio. Tais pontos impedem um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira e impõem o acirramento das já históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas (FONEC, 2018, p. 1).

Contrariando a finalidade da educação, segundo nossa Constituição de 1988<sup>9</sup>, onde é apresentada em seu artigo 205, como “direito de todos e dever do Estado”, e que deverá estimular o desenvolvimento pleno da pessoa além de dialogar com a singularidade de suas condições sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais. Mas, historicamente o que foi oferecido aos camponeses – independente do nível, modalidade ou segmento – era mera repetição dos modelos urbanocêntricos (currículo, calendário, formação de professores, materiais didáticos, etc.). Somente em abril de 2002, através do marco legal das “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo” na qual se reconhece que a identidade das **escolas do campo**

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futu-

ros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 1).

Porém, nas práticas cotidianas das escolas do campo, sobretudo das regiões Norte e Nordeste do Brasil segue sendo necessário compreender a complexidade e desafios ali enfrentados, considerando os mais diversos elementos. Entre eles, suas especificidades geográficas, seus biomas, sua população, sua extensão territorial, suas forças produtivas, as disputas de poder, suas lutas pela preservação ambiental e contra a concentração de terras representada pelos latifúndios, pelo agronegócio e pela monocultura, que vem provocando perseguição às lideranças indígenas, quilombolas e de movimentos camponeses, entre outros. Nestes contextos, estas escolas são de fundamental importância para assegurar o direito: à universalização da educação proposta na nossa carta magna; ao respeito à diversidade das identidades dos povos do campo; ao território demarcado e reconhecido; às condições materiais e simbólicas de sua existência, conquistas de camponeses para sua permanência na terra, muitas vezes reconquistada.

Observa-se também enquanto epicentro à luta contra o fechamento das escolas do campo. Para compreendermos a gravidade deste problema juntamo-nos à Alentejano para denunciar, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que “foram fechadas quase 80 mil escolas

9 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2020.

no campo brasileiro entre 1997 e 2018” (ALENTEJANO, 2019). Compreendendo que estas escolas foram resultado de muita luta, organização e reivindicação dos povos do campo e diante deste dado chocante, que expressa o processo de desmonte da Educação, destacamos que esta realidade torna-se ainda mais dramática no Nordeste brasileiro, ainda de acordo com Alentejano (2019)<sup>10</sup>, “totalizam 40.000 escolas fechadas, ou seja, metade do total de escolas fechadas no país”.

Atualmente, em território nacional, os povos do campo enfrentam um perverso período de consecutivos ataques, entre eles: corte nas políticas, recursos, e programas, extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>11</sup> que deverá repercutir nas demais esferas, paralisação dos processos de reforma agrária e de reconhecimentos de terras e comunidades tradicionais, perseguição às lideranças camponesas, maior liberação do uso de agrotóxicos como aponta a publicação sobre os “Conflitos no Campo”<sup>12</sup>, produzido anualmente pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), denunciando problemas históricos do Brasil.

## 2. AS ADVERSIDADES EXTREMAS SÃO HISTÓRICAS!

A educação crítica é a “futuridade” revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 2016, p. 134).

Em nossas reflexões sobre as questões que se evidenciaram na pesquisa, articulamos a concepção de adversidades extremas à de “situações-limite” as quais evocam “inéditos viáveis”, atualizando a concepção freiriana para o território camponês hoje! Nas regiões Norte e Nordeste podemos considerar como adversidades extremas a luta pela terra e todas as suas lutas simultâneas para assegurar a construção das condições materiais e simbólicas de existência e

10 Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>>. Acesso em: 1 jun. 2020

11 A extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

12 Os dados de 2019 “apontam que ocorreram 616 ações de violência contra as diversas categorias sociais em processo de subalternização no campo brasileiro. Consideramos ações de violência a somatória dos despejos e das ameaças de despejo, protagonizados pelo Estado, e as expulsões e tentativa/ameaças de expulsão, protagonizadas pelo poder privado. Do total dessas 616 violências, 122 foram de despejos e expulsões, realizadas pelo poder do Estado e pelo poder privado, respectivamente. Em termos percentuais, do total dessas investidas violentas contra os povos do campo, 20% atingiram o resultado desejado por quem praticou as ações, que foi a desterritorialização” (CPT, 2020, p. 31). “[...] O Nordeste foi a região que concentrou o maior número de manifestações com o tema da Terra [...] Outro triste aspecto, tanto para a agricultura quanto para o povo brasileiro, foi a liberação recorde do licenciamento de agrotóxicos. Em 2019, foram 503 novos produtos autorizados pelo governo. A maior parte é de produtos tão lesivos às pessoas e ao ecossistema que são proibidos nos países sedes das empresas que os produzem” (CPT, 2020, p. 27). Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2020.

permanência de maneira autônoma e produtiva no campo. As quais historicamente vêm sendo o grande desafio da classe trabalhadora e das organizações e movimentos sociais populares do campo, que seguem lutando contra a negação dos direitos à terra, à água, à educação, à saúde, aos meios de produção e de comunicação, situações de opressão, de violação de direitos, de desrespeito às diversidades.

Neste mesmo contexto, entendemos o Pronera como um grande programa que provoca e promove mudanças estruturais no território camponês, quando defende que todos os níveis e modalidades da educação básica sejam oferecidos aos seus sujeitos e ofertados pelo Estado; quando se vincula às instituições de ensino superior e desenvolve as licenciaturas voltadas para a educação do campo, as graduações em medicina e direito, entre outras, suas respectivas especializações, mestrados e doutorados, qualificando educadores, militantes e gestores para assumirem suas funções nas escolas do campo. Respondendo e atuando diretamente nas questões apontadas como desafios históricos no Brasil. O Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH)<sup>13</sup> nos lembra a recomendação do Ministério Público Federal de 2019 que reafirma a necessidade de continuidade do programa, devido à sua comprovada contribuição que “até 2018 o Pronera havia atendido 167 mil alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e formado 5.300 alunos em cursos superiores e outros 9 mil no ensino médio tradicional”.

Mesmo considerando as conquistas nesta breve e intensa trajetória de duas décadas da educação do campo, seguimos enfrentando desafios que, ao mesmo tempo, são históricos e atuais. Assim, em um movimento denunciativo, destacamos os desafios que foram identificados no Panorama da educação do campo, produzido pelo INEP (2007, p. 8) e nos foi atualizado por educadores e gestores no desenvolvimento desta pesquisa. Entre eles:

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades ao acesso de professores e estudantes às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar e condições precárias das estradas;
- a maioria dos professores tem contratos temporários, o que provoca constante rotatividade do corpo docente;
- o currículo escolar proposto pela maioria das secretarias, ainda privilegia uma visão urbanocêntrica de educação;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas do campo;
- o predomínio de classes multisseriadas nas séries iniciais;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas do campo;
- elevadas taxas de distorção idade-série;

<sup>13</sup> Fazendo resistência contra estes atos, o “Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) aprovou a Resolução nº 8, em que recomenda que seja revogado o Decreto nº 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, que muda significativamente a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e, como consequência, extinguiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o programa Terra Sol e outros programas que davam incentivos aos assentados, quilombolas e comunidades extrativistas”. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/03/18/cndh-critica-extincao-do-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera/>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;

- o fechamento das escolas do campo e a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;

- a implantação do calendário escolar que não respeita ou dialoga com o calendário produtivo.

E à medida que estes sujeitos “de lutas, de resistências e transformação” vão assegurando a conclusão dos ciclos iniciais nos processos de escolarização, as adversidades extremas re-presentam-se, como é o caso do ensino médio e do acesso e permanência no ensino superior.

Em relação ao ensino médio, foi possível traçar novos caminhos para esta etapa da educação básica, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002). Caminhos que desenvolvem processos educativos associados à cultura, à ciência e ao trabalho, problematizam as realidades dos estudantes, estimulam a compreensão e produção de conhecimentos e valores de um tempo histórico e social cheio de adversidades, mas onde também vem brotando e se desenvolvendo outras possibilidades. Tempo histórico que vem exigindo, mais que antes, além da compreensão dos micro e macroprocessos em que estamos envolvidos, e como todos se inter-relacionam, atitudes, práticas que possam

fazer brotar “células revolucionárias grávidas de alternatividade”, como anuncia Alder Júlio Calado (1999).

Porém, a resolução CNE/CEB nº 2/2008 sugere no seu artigo 5º que para

os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural<sup>14</sup> poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (p. 54).

Em relação à maioria das escolas do campo, não tem sido feita a consulta às comunidades e a nucleação, que é utilizada para justificar o fechamento de muitas escolas, se tornado uma opção homogeneizante no cenário brasileiro. Por estas e muitas outras razões, tem sido luta intensa assegurar a oferta de ensino médio no território camponês. Ainda assim, temos reconhecido diversas experiências, como as mapeadas na Bahia, Maranhão, Sergipe que nutrem nosso esperar<sup>15</sup>, pois representam, nos seus respectivos estados, as primeiras escolas de ensino médio integrado à educação técnica profissional em áreas de reforma agrária. E mesmo conquistada a escola, permanecem os desafios da construção do currículo, da

14 A nucleação escolar propõe reunir estudantes de diferentes escolas: paralisadas, desativadas ou fechadas; localizadas geralmente em comunidades rurais, deslocando-os para as sedes dos municípios, ou até para municípios vizinhos. Concentrando um maior número de estudantes em uma única escola, justificado pela organicidade da gestão e da estrutura.

15 Como nos anima e provoca Paulo Freire “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar” quando o substantivo se faz verbo e nos invoca à ação crítica e criadora de possibilidades. Quando nos juntamos com nossos semelhantes para transformar nossa realidade. “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (1992, p. 6).

formação de professores, do necessário diálogo com a realidade concreta dos estudantes, da integração com a comunidade e ainda, no ensino médio<sup>16</sup>, articulam-se às questões relacionadas ao mundo do trabalho especificamente.

Podemos considerar que a entrada do ensino médio no território camponês contribuiu imensamente com a reconstituição destes mesmos territórios, pois vem assegurando além do acesso à educação em suas próprias comunidades ou assentamentos, a qualificação profissional de jovens e adultos que desejam permanecer na terra, agora com outras ferramentas e saberes que afetam diretamente na criação das condições materiais e simbólicas de suas vidas e trabalhos. O que possibilita enfrentar também os atuais cortes na assistência técnica rural, que muitas vezes tem sido assumida pelos próprios jovens agricultores técnicos (em agropecuária ou em agroecologia) e que outras vezes assumem as funções de educadores ou professores nas escolas de seus territórios.

Recentemente enfrentamos, além de cortes viscerais nos recursos destinados aos processos da educação do campo, a extinção de políticas e programas, como é o caso do Pronera que teve

subtraída sua coordenação no Incra, em 20 de fevereiro de 2020.

Ainda assim, os povos do campo seguem sendo resistência e demarcando sua existência, nos modos de lutar, de educar, de produzir alimentos, de partilhar conhecimentos e fazer cultura. No desejo de compor com mais cores, narrativas outras e frutos dos trabalhos – pedindo permissão aos que antes aqui passaram e aos que tombaram nas lutas, mas seguem presentes – compartilharemos as experiências mapeadas, sempre que possível com as narrativas próprias de seus sujeitos que, ao contarem suas memórias transformam suas histórias!

Para começar, apresentamos três das escolas públicas mapeadas, situadas em áreas de assentamentos da reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Região Nordeste: uma no Baixo Sul da Bahia, a segunda no Maranhão e a terceira no Alto Sertão sergipano. As experiências estão localizadas em diferentes biomas, com características geográficas e populacionais bastante distintas, mas com lutas, desafios e problemas muito semelhantes. Evidenciando e articulando a luta pela terra com a luta pela educação enquanto direitos e possibilidades.

16 O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio nos coloca diante da necessidade de buscar outras formas de organização do currículo, tendo em vista a ressignificação dos saberes e práticas escolares. O eixo integrador do currículo do ensino médio é formado pelas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que se constituem como essenciais à formação humana e para a oferta de um ensino médio de qualidade social. Essas dimensões não podem ser “trabalhadas” ou mesmo “entendidas” de forma fragmentada, mas sim inter-relacionada. Trabalho: o trabalho é entendido como ação humana transformadora da realidade e como “realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência” (BRASIL, 2011, p. 19). Ciência: a ciência pode ser entendida então, como: um conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. Tecnologia: relacionando então o trabalho à ciência, o conceito de tecnologia pode ser definido como a “transformação da ciência em força produtiva”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 ago. 2020.

### A Escola Técnica em Agroecologia Luana

**Carvalho** está localizada no assentamento Josepney Hipólito, rodovia Ituberá<sup>17</sup> – Gandú, Baixo Sul da Bahia, integrada à escola municipal Ojefferson Santos. Juntas são fruto das lutas dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que desde 2007 exigiam sua construção. Como nos relatou a educadora Zuza (com quem dialogamos diversas vezes sobre a experiência)

compartilham, não só o prédio escolar e o quadro de professores/as, mas também o desafio de ter a agroecologia como eixo transversal da sua proposta pedagógica. A obra começou em 2012 e terminou três anos depois, no entanto, a escola não abriu. Diante desta situação, o prédio foi ocupado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2015, com 29 educandos/as, funcionando apenas com o trabalho voluntário de professores/as e assentados/as da comunidade na preparação da merenda, carregamento de água, transporte escolar, exercendo assim o seu direito à educação. Após 1 mês e 22 dias de ocupação a unidade de ensino fundamental II é regularizada pelo município. Um processo parecido (de reivindicação e ocupação da escola) acontece um

ano mais tarde e resulta na implantação do ensino médio – Técnico em Agroecologia. A partir daquele momento a escola amplia as suas atividades e as parcerias, batalhando por uma educação do campo sempre mais acessível e de qualidade. Hoje a escola faz parte da rede municipal e estadual, atendendo 10 comunidades da região e em torno de 250 estudantes. Oferecem atividades em três turnos (matutino, vespertino e noturno), de ensino fundamental, médio técnico, EJA e o cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para a Universidade Para Todos (UPT).

A segunda experiência é o **Centro de Educação Roseli Nunes**, localizado no assentamento Cigra, vila Kênio, no município de Lagoa Grande<sup>18</sup>, Maranhão. Em 2006, iniciou com ensino fundamental e em 2009 foi integrado ao ensino médio com curso técnico em agropecuária que segue ativo. Atualmente reivindicam a criação de concurso público específico para área da educação do campo, o que deverá qualificar e fortalecer o curso além de implementar o ensino médio regular, como segunda opção. Recebe recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar

17 A região do Baixo Sul da Bahia é composta por 14 municípios, entre eles, o Gandú. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil com uma estimativa de 30.336 habitantes no censo de 2010, deste total 18,09% habitam na zona rural e das pessoas ocupadas na faixa etária de 18 anos ou mais do município, 31,02% trabalhavam no setor agropecuário. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM) foi de 0,632, naquele ano, o que situa esse município na faixa de IDHM entre 0,600 e 0,699. No mesmo censo registrou-se que a taxa de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo era de 40,67% e entre os jovens de 18 a 20 anos com o ensino médio completo era de 28,10%. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/gandu\\_ba](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/gandu_ba). Acesso em: 9 ago. 2020.

18 O município de Lagoa Grande do Maranhão está localizado na mesorregião Oeste Maranhense, na microrregião de Pindaré. O município foi elevado à condição de cidade, com a denominação de Lagoa Grande do Maranhão apenas em 1994. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, cerca de 48% da população reside na zona rural, sendo que a incidência de pobreza no município e o percentual dos que estão abaixo do nível de pobreza é de 56,28% e 43,28%, respectivamente. O município enfrenta graves problemas ambientais, entre eles: assoreamento dos cursos d'água devido ao forte desmatamento, a erosão do solo e a expansão da atividade agrícola. A mineração, a criação de gado, a extração vegetal e as queimadas constituem impactos significativos ambientais nas áreas legalmente protegidas. Disponível em: [http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/bitstream/handle/doc/15521/rel-lagoa\\_grande\\_ma.pdf?sequence=2](http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/bitstream/handle/doc/15521/rel-lagoa_grande_ma.pdf?sequence=2). Acesso em: 9 ago. 2020.

(PNAE), Fundo de Educação Estadual (FEE) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A escola representa um grande impacto positivo nas áreas de reforma agrária. Estimula estudantes e familiares a refletirem sobre os sistemas produtivos, as relações de trabalho, de gênero, de soberania alimentar, entre outras, nas áreas de assentamento e comunidades do entorno (numa perspectiva territorial, de reconstrução e volta ao território) e possibilita um dos únicos acessos à internet disponível à comunidade. Para a militante e gestora da escola, Maria Leomar de Sousa, a experiência

vem sendo uma das frentes de lutas para construção da educação do campo. Primeiro porque nasce da reivindicação, de educandos e educadores, ao concluírem o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra<sup>19</sup>, pelo direito a continuidade do processo de escolarização nas áreas de assentamento. Configurando-se como a primeira escola de ensino médio em área da reforma agrária no Maranhão. Além disso, a escola procura englobar em suas práticas pedagógicas, temas que envolvam a realidade dos educandos, como migração, questão agrária, soberania alimentar, papel da juventude na sociedade, e solidariedade.

Consideramos que esta experiência, além do acesso à educação e desenvolvimentos de práticas agroecológicas, promove o debate referente às condições sociais estabelecidas, na perspectiva da transformação da realidade camponesa.

E temos também o **Centro estadual de educação profissional Dom José Brandão de Castro**, localizado na Rodovia SE 206, (KM 05) Assentamento Queimada Grande, Poço Redondo<sup>20</sup> – Sergipe. Como todas as escolas construídas em áreas de reforma agrária, representa o resultado de lutas e mobilizações dos sujeitos coletivos, conquistando o direito ao acesso e permanência na educação básica em áreas de assentamento. A escola procura englobar em suas práticas pedagógicas temas que envolvam a realidade dos educandos, como o direito à terra, debates sobre as questões agrárias, soberania alimentar, papel da juventude na sociedade, segurança hídrica e sistemas produtivos camponeses. Estimula reflexões permanentes sobre os desafios enfrentados pelos povos do campo, na perspectiva da transformação da realidade camponesa. Além disso, todas as atividades partem de um planejamento semestral construído com participação da comunidade escolar, conselho escolar, professores e gestores. Estabeleceram uma parceria/articulação entre dois Movimentos

19 O programa **Projovem Campo- Saberes da Terra** foi implementado em 2005, durante o governo Lula, com o objetivo de “desenvolver políticas públicas de educação do campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores/as familiares, excluídos do sistema formal de ensino a escolarização em ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional. Com formação integrada que procura oferecer uma formação geral aliada à qualificação social e profissional, por meio da construção de um currículo integrado que tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida, ou seja, as relações sócio-históricas, políticas e culturais das comunidades do campo” (MEC, 2008, p. 20).

20 O município de Poço Redondo está localizado na microrregião do sertão do São Francisco e na mesorregião do sertão Sergipano. No ano de 1956 foi elevado a sede do município. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil possui IDHM de 0,529 (faixa de Desenvolvimento Humano Baixo, IDHM 0,500 e 0,599), considerado o pior índice do estado, 16,56% de 18 a 20 anos possuem o curso médio completo e 72,35% de sua população residem na zona rural (IDHM, 2010). Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/poco-redondo\\_se](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/poco-redondo_se)>. Acesso em: 7 ago. 2020.

Sociais Populares do Campo. A escola foi construída em área de assentamento do MST, mas as atividades de estágio são desenvolvidas em uma Unidade de Produção Camponesa, do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Das vagas ofertadas, 90% são reservadas aos filhos dos assentados, acampados, agricultores familiares, posseiros, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Os 10% restantes são destinados aos demais municípios sergipanos e estados vizinhos. Segundo o diretor Edjenaldo Ferreira (em entrevista concedida na inauguração da escola), “a escola atende não apenas estudantes do município de Poço Redondo, mas também de todo território do Alto Sertão sergipano e até de municípios baianos fronteiriços. Não podia haver presente melhor para esta comunidade. Temos aqui um excelente quadro de professores e a pedagogia da alternância, que atende as necessidades dos camponeses”.

Como observamos nas descrições e relatos das experiências, de diversas maneiras, mas sempre nas lutas simultâneas por direitos, os sujeitos do campo seguem reinventando suas vidas a partir das possibilidades “criadas com as próprias mãos e sem permissão” (CALDART, 2017). Assim sentimos a necessidade de reafirmar o vínculo de origem da educação do campo com as lutas por terra e pela reforma agrária popular e, também, seu vínculo umbilical e de permanência com a educação popular, defendida e

[...] entendida, do ponto de vista da sua prática discursiva na América Latina e, em particular, no Brasil, como uma prática discursiva engajada politicamente, comprometida com os segmentos sociais que sofrem diferentes

processos de marginalização e diferentes formas de exclusão social. [...] como uma educação que se propõe superar tradicionais dicotomias tais como “a distância entre conhecimento popular e conhecimento científico, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o objetivo e o subjetivo, entre a prática e a teoria, entre o trabalho e a educação, a ciência e a vida”. É uma educação que “tem origem na tradição de rebeldia das camadas oprimidas da população que não se submetem à sua condição e reagem de diversas formas na busca de outras condições de vida e trabalho” (CARVALHO, 2004, p. 224-225).

E assim criam com suas próprias mãos, bandeiras de lutas e existências às experiências apresentadas que se evidenciam por sua força e organização popular. Reforçam a dimensão da humanização da vida, num exercício constante de, ao problematizar nossas realidades, compreender melhor as “situações limites” impostas, seus processos históricos, suas causas e consequências e ainda as possibilidades de mudança, de transformação desta mesma realidade, visando o bem comum. Diante destes desafios e problemas que são históricos, sociais, políticos e pedagógicos, a educação popular reassume suas finalidades e ressignifica-se na atualidade, como defende Souza (2007, Orelha do livro) enquanto um

[...] contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva, inclusive, a partir do tema da vida cotidiana no cenário da luta política que obriga a todos

revisarem radicalmente as formas de construção dos papéis sociais que se assumem e das relações sociais que se mantêm ou que se deve lutar para transformá-las.

Pudemos verificar que os princípios e práticas desenvolvidos nas escolas mapeadas reinventam a educação popular, revigorando sua atualidade e possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos educativos (todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente nos processos educativos). No território camponês, essa forma de educar, onde problematizam e interpretam a realidade no intuito de transformá-la, vem ganhando muitos adeptos e conseqüentemente força popular, por ser reconhecida nas comunidades onde as escolas estão inseridas e por contribuir com suas estratégias de resistência, existência e superação das adversidades impostas na atual (e histórica) conjuntura nacional e global.

### 3. VÍNCULOS COM A AGROECOLOGIA

A agroecologia é um dos pilares centrais da construção da reforma agrária popular, exatamente porque se refere ao modo de produzir que desenha a função social da terra em uma forma de relação metabólica do ser humano com a natureza e não contra ela. [...] É a favor da humanidade. Por isso é desafio enorme territorializar os processos produtivos agroecológicos. É preciso que esse “sopro de vida” chegue a cada vez mais comunidades, que elas se apropriem do acúmulo prático e científico da agroecologia e tomem a decisão de

iniciar processos de transição, entrelaçando formas de produzir, de lutar, de viver (CALDART, 2019, p. 3).

A formação em agroecologia não se enraíza se for apenas entendida como algo desejável, necessário, mas, que supostamente sobrecarregaria as rotinas do trabalho pedagógico (docente e discente). É necessário torná-la um componente inerente ao fazer pedagógico, por encantamento, quando se acredita profundamente que podemos! Numa perspectiva de enraizar (de ativar as memórias de quem somos e de onde viemos), diversificar e colorir os movimentos em busca de novas relações com a natureza: novas e ancestrais maneiras de produzir alimentos, agroflorestas, cuidar das fontes de energia hídrica, cuidar da comunidade e todos seus organismos vivos. E o principal: que a perspectiva agroecológica passe a fazer parte fundamental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), pois faz das vontades, das buscas nos modos de sentir, fazer e refletir, permeando a instituição escolar que se transforma com seus sujeitos, em sua intencionalidade, no que as nutre, no que consegue transformar, fazer brotar e frutificar.

Assim, consideramos

[...] um sinal importante no trilhar deste caminho: a entrada da agroecologia nas escolas de educação básica, como parte dos processos de territorialização da agricultura camponesa. Em diferentes lugares do país, crianças e jovens do campo se inserem em práticas que vinculam agricultura, educação alimentar, saúde e diversidade cultural, exercitando

formas de produção e de socialização que respeitam a vida das plantas, dos animais, dos solos, das pessoas (CALDART, 2017)<sup>21</sup>.

Defendemos a agroecologia nas escolas do campo enquanto projeto camponês de envolvimento, de produção de conhecimentos, de respeito e cuidado com a natureza, gerando/nutriendo outras maneiras de produção, de relações humanizantes com os seres humanos, de relações justas de trabalho e de distribuição das riquezas produzidas, de economia solidária, de valorização das potencialidades locais e, sobretudo, de criação coletiva de estratégias para superação dos problemas locais e na busca do bem comum e da felicidade da comunidade.

Para ilustrar nossa reflexão, apresentamos a **Casa Familiar Rural (CFR)<sup>22</sup> Padre Josino Tavares**, localizada em P. A. Alencarina II, KM 537, BR 222, Bom Jesus das Selvas<sup>23</sup> – Maranhão. Esta escola não tinha acesso à água o que impossibilitava a permanência de estudantes na mesma e a construção de dormitórios estava condicionada à dos banheiros. Estudaram os princípios da

permacultura, conheceram e desenvolveram a técnica de banheiros secos (utilizados até hoje na escola), o que possibilitou a permanência dos estudantes e tornou a escola um espaço de referência para estudos e práticas sobre segurança hídrica (pensando desde o acesso, o manejo, o reúso e destinação da água). Foi a partir da adversidade extrema de ausência da água que gerou a busca de alternativas e soluções.

Segundo o presidente da Associação da CFR, Valceir Souza Lima, com quem dialogamos e nos respondeu as questões elaboradas na pesquisa “O projeto desenvolvido entre os anos de 2015 e 2017, que tinha como objetivo geral: tornar a Casa Familiar Rural “Centro de Excelência” em educação do campo e em desenvolvimento sustentável, local e regional. A partir dos princípios da permacultura e utilizando as técnicas de bioconstrução que transformaram as concepções e práticas da escola, as quais mantêm vivas e em desenvolvimento até os dias atuais. Através dos quais puderam melhorar a estrutura da escola, criando alternativas viáveis para atender suas necessidades. Além das

21 Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

22 A pedagogia da alternância chega ao Brasil no período das crises políticas, econômicas e sociais do regime militar na década de 1960. A primeira Escola Familiar Agrícola (EFA) foi implantada em 1968 no Espírito Santo. Apenas em 1981 foi inaugurada uma Casa Familiar Rural (CFR) em Alagoas e em 1984 outra em Riacho das Almas/PE. A pedagogia da alternância busca adaptar o calendário escolar ao produtivo e sociocultural das comunidades camponesas. Onde os estudantes se alternam entre o Tempo Escola (que geralmente vivenciam em sistema de imersão) e o Tempo Comunidade, onde permanecem em suas comunidades desenvolvendo pesquisas, estudos ou práticas. De acordo com o parecer CNE/CEB nº 1/2006, a metodologia da alternância: “vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica, neste contexto, para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (BRASIL, 2006, p. 1). Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2020.

23 O município de Bom Jesus das Selvas está localizado na microrregião de Pindaré, na mesorregião do oeste Maranhense. Foi elevado à sede de município em 1997, de acordo com Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil possui IDHM de 0,558 (Índice de Desenvolvimento Humano Baixo, IDHM 0,500 e 0,599), onde 52,81% de sua população reside na zona rural (IDHM, 2010). E apenas 9,08% possuem o curso médio completo. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/bom-jesus-das-selvas\\_ma](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/bom-jesus-das-selvas_ma)>. Acesso em: 7 ago. 2020.

técnicas aprendidas pelos estudantes que replicam em suas casas ou pequenas propriedades”.

Neste caso, a escola rompe com a negação dos direitos à água e à educação de qualidade para os povos do campo, cria estratégias para assegurar as condições objetivas e estruturais do espaço escolar com a participação das famílias e comunidades. Defendem que professores, estudantes e comunidade articulem teorias e práticas nos processos educativos, aproveitando e adaptando as potencialidades locais, criando soluções para diversos problemas, como foi o exemplo da falta de água, a partir daí trabalharam a segurança hídrica, a captação, o manejo adequado e a reutilização das águas. Como avalia Valceir:

Ao longo desse período a transformação da escola foi visível, e a participação dos jovens de vital importância para as mudanças que foram desde a reestruturação da escola (incluindo as reformas no prédio atual, construção de banheiros secos, criatórios e cultivos, entre outros) até os novos conceitos e práticas de plantio e cuidado com a terra, fundamentos e práticas da agroecologia e da permacultura que continuam sendo seus pilares, mesmo o projeto tendo sido finalizado.

Até o ano de 2020 tiveram 309 jovens matriculados em oito turmas. Entre estas, seis turmas já concluíram o curso totalizando 140 técnicos no ano 2019, atualmente são 69 estudantes matriculados. Os beneficiados pelo projeto foram somados, de forma direta totalizando 233 pessoas e de forma indireta envolveram 34 comunidades rurais, mais de 1.300 famílias, além de servir atualmente como ponto de referência

– unidade demonstrativa – para visitas pedagógicas de outras escolas do ensino fundamental, médio e superior da região ultrapassando 3.000 visitas por ano.

Retomamos à **Escola Técnica em Agroecologia Luana de Carvalho**, na Bahia, que vem transformando as práticas agrícolas dos assentamentos em práticas agroecológicas, na utilização de composteiras para produção de biomassa e nutrição do solo, no cultivo de alimentos saudáveis (orgânicos), transformando os quintais dos assentados em quintais produtivos e na construção de uma relação mais equilibrada com a natureza. Durante a pandemia, por exemplo, fizeram uma campanha de reflorestamento, onde plantaram cerca de 3.000 mudas de árvores nativas e frutíferas. Trabalham com a formação da consciência crítica dos sujeitos em relação à realidade social vivida, além de desenvolver a capacidade de cooperação e coletividade, como reafirma a educadora Zuza:

As práticas desenvolvidas e os conteúdos trabalhados estão sendo levados para suas casas e parcelas, alterando a produção local na perspectiva da Agroecologia. [...] a agroecologia construída pela Escola Luana Carvalho é fruto do amadurecimento político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil, contrapondo-se à atuação e às consequências do capitalismo no campo, atualmente configurado como agronegócio, afirmando-a no projeto Reforma Agrária Popular como sua contraproposta.

É emocionante e estimulante observar como a Agroecologia vem entrando nas escolas do campo de diferentes maneiras, envolvendo

crianças, jovens, adultos e idosos, educadores, gestores, e suas comunidades.

No caso do ensino médio, o qual representa uma conquista recente na lenta e progressiva universalização da educação básica, sobretudo no território camponês, com a conquista dos cursos técnicos, “nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho” (LDB, 2002, p. 26). Desta maneira os camponeses estão repensando e reinventando a lógica produtiva e as relações de trabalho de vários assentamentos e comunidades.

Apontamos aqui uma das grandes tarefas – revolucionárias – do ensino médio com formação técnica em agroecologia no campo: provocar transformações estruturantes no território camponês, constituindo-se como **inéditos viáveis** que os movimentos sociais, mesmo com todas as contradições que carregam, estão criando e colocando em prática das mais diversas e coloridas maneiras. E nas situações de adversidades

extremas, como as expostas nas experiências mapeadas, estão construindo outras possibilidades de relação e de respeito com a natureza, com as culturas, com a reprodução e manutenção da vida, do trabalho e dos conhecimentos necessários para a reinvenção e permanência do território camponês.

Entendemos que a agroecologia defende e pratica a soberania alimentar, as seguranças hídrica e energética, aumenta a produtividade do campo e a diversifica, defende e exercita a preservação da natureza, a valorização das culturas e conseqüentemente reduz a pobreza no campo, pois amplia suas possibilidades produtivas, partindo do aprofundamento da interpretação e intervenção de suas realidades para um bem comum, um *Buen Vivir*<sup>24</sup>. E assim observamos como os fundamentos, as práticas e perspectivas da agroecologia vão se incorporando e encorpando de diversas maneiras, cores, cheiros, biomas, de acordo com as regiões, territórios e/ou comunidades onde ela adentra (ou retorna) e enraíza-se.

24 De acordo com Álvaro Fonseca, “*Buen vivir* ou *Vivir bien* são traduções possíveis de várias expressões de povos indígenas da América Latina [...] que espelham as cosmovisões desses mesmos povos e descrevem um conjunto de práticas quotidianas (individuais, sociais e rituais) com vista à fruição duma vida plena e harmoniosa da família e da comunidade, em comunhão com a natureza. Como práticas vinculadas ao território e resultantes da transmissão oral de conhecimento ancestral, apresentam inúmeras variantes que espelham a diversidade cultural dos povos indígenas sul e centro-americanos, conferindo-lhes riqueza e resiliência. No entanto, partilham vários atributos comuns. Um aspecto central das práticas do *Buen Vivir* é a conjugação dum ‘pensar bem’ com ‘sentir bem’ para poder ‘fazer bem’, ou seja, convocam uma atenção e uma escuta permanentes para fazer face à fragilidade da ‘vida boa’ e às perigosidades do mundo. Assim, ‘viver bem’ requer, por um lado, uma aprendizagem dos ensinamentos ancestrais, em particular sobre as práticas de cultivo e preparação de alimentos, com atenção aos ciclos naturais, às características de cada planta ou animal e às técnicas apropriadas de os cultivar/criar ou caçar e preparar, bem como sobre as atividades comunitárias, que vão desde a construção de casas, aos trabalhos nos campos ou às danças rituais. Por outro lado, ‘viver bem’ requer uma atenção ao outro através da comunicação e da generosidade, promovendo a convivialidade sem excluir o conflito, assim como uma boa capacidade de autoanálise para impedir que se manifestem comportamentos egoístas ou antissociais”. Disponível em: <[https://transicao\\_ou\\_disrupcao.blogs.sapo.pt/buen-vivir-um-convite-a-repensar-o-24170](https://transicao_ou_disrupcao.blogs.sapo.pt/buen-vivir-um-convite-a-repensar-o-24170)>. Acesso em: 21 jun. 2020.

#### 4. COMO AS PRÁXIS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO “VINCULADAS À AGROECOLOGIA” VEM REPRESENTANDO “PRÁTICAS DISRUPTIVAS”?

A educação do campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Na realização da pesquisa e caminhos trilhados da educação do campo, podemos afirmar que as adversidades extremas têm sido provocadoras da busca de soluções, exigindo de camponeses, estudantes, educadores e gestores criatividade revolucionária para assegurar seus direitos. Estas questões estruturais e pedagógicas vêm sendo enfrentadas e reinventadas nas práticas cotidianas das experiências mapeadas e por isso mesmo, podemos considerá-las, sim, disruptivas, pois

No plano da práxis pedagógica, a educação do campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade

da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias (CALDART, 2012, p. 265).

Nas práxis pedagógicas das experiências mapeadas, ao articularem suas bandeiras de lutas com a exigência das condições básicas de sua existência, trilham caminhos que alteram os modos de produzir conhecimentos (que envolvem estudos, pesquisas e práticas) e compartilhá-los, repensando processos de ensino-aprendizagem, ativando potencialidades locais, gerando força comunitária, desenvolvendo mobilização e organização populares. Optam pela agroecologia com seus princípios e suas práticas que produz alimentos saudáveis e simultaneamente protege a natureza, gera riquezas nos assentamentos, exercita a justiça distributiva nas comunidades, aproxima quem produz de quem consome, reduz os impactos ambientais, pensa estratégias de comunicação e produção de conteúdos, que falem de nós, para nós e para o mundo.

Outra experiência que desejamos compartilhar é a do **Serviço de Tecnologia Alternativa** (Serta), Pernambuco, fundada em 1989 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). De acordo com seu PPP, tem como missão “formar jovens, técnicos/as, educadores/

as e produtores/as familiares, para atuarem na transformação das circunstâncias educacionais, econômicas, sociais, ambientais, culturais e políticas na promoção do desenvolvimento sustentável” (2019, p. 7). Possui duas unidades pedagógicas: a primeira no Campo da Sementeira, em Glória do Goitá<sup>25</sup> na mesorregião da Mata pernambucana e a segunda em Ibimirim<sup>26</sup>, às margens do Açude Poço da Cruz, no sertão do Moxotó. A entidade obteve o credenciamento do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente de Pernambuco (SECTMA) e assim foi constituído, nas duas unidades, escolas técnicas de formação profissional – Centro Tecnológico da Agricultura Familiar – na categoria de curso profissional de técnico de nível médio em agroecologia. Como consta na página oficial da instituição

o curso profissionaliza estudantes para se tornarem empreendedores do e no campo com atividades agrícolas, agropecuárias, ambientais, de agregação de valor, logística, comercialização da produção, gestão de negócios, confecção de tecnologias de baixo custo para o manejo integrado da propriedade, com conhecimento da legislação e das políticas públicas para a agricultura familiar, assistência técnica e extensão rural e vivência junto aos movimentos sociais do campo e de direitos humanos.

Desenvolve o Programa Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (Peads) consolidado como referência em educação no ensino de nível básico, profissional e superior. Os componentes do Peads (PPP, 2019, p. 3) constituem o currículo do Serta, são eles: **princípios** que fundamentam a ação da instituição, a **realidade** do cotidiano que dialoga com esses princípios, os **conteúdos** que decorrem dessa relação dialética e que são selecionados para o ensino e a aprendizagem, e explicitam as **didáticas** que possibilitam a aprendizagem desses conteúdos e o caminho da **metodologia**. Alguns deles foram incorporados ao documento Diretrizes Operacionais para Educação do Campo (2002). O Peads vem sendo adotado em aproximadamente 70 escolas de 15 municípios dos estados de Pernambuco, Paraíba e Alagoas, nestes casos, recebe apoio das secretarias municipais. As atividades são desenvolvidas na perspectiva da educação popular, partem do diálogo, problematizando as diferentes realidades, promovendo a integração entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, articulando alternativas para o enfrentamento dos problemas locais. Aguçando o desejo de seguir trabalhando com a agroecologia, tanto na agricultura familiar, quanto na cultura popular. Sua metodologia engloba quatro etapas fundamentais: a **pesquisa** da realidade, a

25 Glória do Goitá compõe a mesorregião da Mata pernambucana, segundo dados do IBGE (2010) possuía o IDHM de 0,604 com 29.019 habitantes, destes, 54,5% da população vivem no campo. No item educação, entre os jovens de 15 a 17 anos, havia 44,40% com ensino fundamental completo e entre os jovens de 18 a 20 anos tinham cerca de 32,90% com o ensino médio concluídos. Sua principal atividade econômica é a agricultura, ainda predomina nas grandes propriedades a monocultura da cana-de-açúcar. Entre a população ocupada, maior de 18 anos, tinha 54,55% trabalhando na agropecuária. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/ gloria-do-goita\\_pe](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ gloria-do-goita_pe)>. Acesso em: 8 ago. 2020.

26 Ibimirim possui uma população estimada (2019) em 29.235 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 96,7% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 13.113,10. Onde 62,8% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/ibimirim/panorama>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

**análise** dos dados pesquisados, a **ação** provocada pelo novo conhecimento gerado pela pesquisa e culminando esse processo, a **avaliação**. O curso acontece em regime de alternância, os educandos ficam internos uma semana na unidade de ensino e três semanas permanecem em suas famílias e comunidades, desenvolvendo, complementando e aplicando as aprendizagens, durante 18 meses. O Tempo Escola (TE) consiste no período em que estudantes e professores ficam internos, uma semana por mês. Esse período responde por 795 horas-aula do curso, com total de 1.400 horas. O Tempo Comunidade (TC) responde por 405 horas-aula do curso.

Outro aspecto interessante é que o “Serta distingue, porém não separa a ciência da filosofia. O curso, mesmo sendo técnico, está impregnado de conceitos filosóficos, éticos, estéticos, críticos, antropológicos, [...] são estudados, explicitados, justificados (PPP, 2019, p. 11).

Adaptando sua proposta pedagógica e construindo coletivamente o currículo que será trabalhado em cada turma de acordo com as necessidades, desejos e projetos de vida dos cursistas, além do contexto sociopolítico, econômico e cultural, em defesa da agroecologia enquanto movimento, prática e ciência. A partir da vivência do curso, o diálogo de saberes, são construídos inúmeros conhecimentos, onde se inclui a discussão de proposições para o enfrentamento dos problemas locais, tais como: a participação dos jovens tanto no trabalho quanto na divisão da renda gerada pela produção familiar, utilização de tecnologias alternativas para o acesso,

o armazenamento e manejo adequado da água (segurança hídrica), para produção de energia limpa (segurança energética), para diversificação na produção nas propriedades familiares ou assentamentos, implantação de composteiras, de biodigestores, de fossas de evapotranspiração, entre outras.

Estimulam a mobilização social e formação de redes territoriais. Os educandos planejam as tarefas para o TC junto com os educadores: realizam pesquisas, organizam seminários municipais ou territoriais para devolver os resultados das pesquisas. Um exemplo disso é que realizou, no ano 2019, seminários para a construção coletiva de propostas para a elaboração do Plano Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica de Pernambuco. Participam de diferentes instâncias de participação e controle social, também das mobilizações locais, dos programas sociais, dos movimentos sociais e sindicais nos quais estão envolvidos ou planejam tarefas pedagógicas para desempenhar junto a esses atores sociais. Atualmente a escola desenvolve parcerias com diversos movimentos, organizações e instituições, entre elas, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e recebe visitação de escolas do ensino fundamental, médio e superior, além dos associados ao movimento sindical.

O MEC ofereceu à escola no ano de 2016 o prêmio de “Melhor escola de inovação” do país. É reconhecida também como uma “Escola Transformadora”<sup>27</sup>, onde se evidenciam as

27 Prêmio concedido, disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/escola/serta-servico-de-tecnologia-alternativa/>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

transformações que ocorrem nas vidas de todos que passam pelo curso.

Os territórios passaram a ser unidades de planejamento para o desenvolvimento, com criação de redes que animam suas ações desde os movimentos locais e articulam-se em nível nacional e até internacional. Quem escolhe o curso técnico de agroecologia faz uma opção pela transição, pela transformação! E o conhecimento é considerado como construção histórica permanente, inacabada, deve estar a serviço das pessoas, do bem-estar coletivo, da natureza, do desenvolvimento de todos. O que vem gerando diversas alternativas de elevação de escolaridade aliada à qualificação profissional e a geração de renda na perspectiva da agroecologia.

Nas experiências aqui partilhadas a agroecologia fez-se elemento presente e potente, que segue seus fluxos e percursos, provocando diversas transformações. Primeiramente no sentir e pensar dos sujeitos do campo, que passam a exigir novas maneiras de agir e se relacionar, na organização da escola desde sua infraestrutura, as relações que ali se reconstróem diuturnamente, na organização do trabalho pedagógico, nas relações de ensino- aprendizagem e, consequentemente, na própria vida e trabalho dos estudantes e seus familiares, nos assentamentos ou comunidades, enfim, em seus territórios. E assim como as práticas,

O conceito de agroecologia evolui aos poucos no sentido de compreendê-la enquanto ciência, prática e movimento (WEZELL et al., 2009). Como **ciência**, a agroecologia se caracteriza por ser multidisciplinar, aportando as bases do novo paradigma científico, que procura ser integrador, sistêmico. É a partir do diálogo entre cientistas e camponeses, na diversidade de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas na agricultura camponesa que se desenvolveu a abordagem da agroecologia enquanto ciência (CALDART, 2016). Como **prática**, a agroecologia resgata e ressignifica práticas tradicionais de manejo dos agrossistemas com uso de recursos locais (recursos biológicos, naturais e também conhecimentos) que promovem autonomia (PLOEG, 2008). Como **movimento**, a agroecologia se vincula às lutas pela construção da agricultura camponesa no século XXI, na qual abarca a socialização da propriedade da terra (e a reforma agrária popular), a diversidade cultural dos povos do campo, e as diferentes formas de trabalho camponês (CALDART, 2016 apud FERRARI, 2019, p. 11).

Cada experiência/escola/projeto articula as concepções de ciências, prática e movimento com suas peculiaridades e se destacam nos processos de luta pelo direito à educação, no ensino médio integrado à formação técnica em agroecologia como uma resposta às demandas conjunturais e decorrentes da reforma do ensino médio<sup>28</sup>. Estão reinventando suas pertencas,

28 A Lei nº 13.415/2017, artigo 4 altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).§ 6º - A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º - A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo

suas possibilidades de emancipação desde o chão que pisam e semeiam, desde suas estratégias cotidianas de vinculação, de superação das adversidades extremas, lutas estas, que se associam a tantas outras, no bojo do sistema capitalista. E desta maneira vem se compondo e recriando a resistência camponesa.

Seguindo para uma outra extremidade do mapa, localizamos na região amazônica, o **Projeto Saúde e Alegria (PSA)** uma iniciativa civil sem fins lucrativos que atua desde 1987 no estado do Pará, promovendo e apoiando processos participativos de desenvolvimento comunitário integrado e sustentável. Mesmo sendo considerada o “pulmão do planeta” é uma região que também enfrenta adversidades extremas com o predomínio das mineradoras, a extração ilegal de madeiras, a monocultura da soja, a utilização de agrotóxicos, o êxodo rural, o desmatamento, a pecuária extensiva, os consecutivos ataques e assassinatos de indígenas e ambientalistas, além de poucas oportunidades de estudo e trabalho para os jovens que ali residem.

Inicialmente foi construído junto às comunidades um diagnóstico com os principais problemas locais, evidenciaram-se: falta de sistemas comunitários de abastecimentos de água, falta de saúde preventiva, ausência de quintais produtivos. Diante disso, as soluções encontradas foram: realização de mutirões para implantação de sistemas de abastecimento de água, assistência técnica rural na perspectiva da agroecologia, com produção e plantio de mudas para atividades de reflorestamento, recuperação de matas ciliares, organização de hortas e sistemas agroflorestais. Além da criação da Unidade de Saúde Fluvial da Família – Barco Abaré que virou política pública de acesso ao atendimento de saúde nas comunidades ribeirinhas. Trabalham na preservação ambiental aliada à educação, comunicação, agroecologia e sustentabilidade, com diferentes tecnologias, desde as alternativas na produção agroecológica, ao debate do acesso à tecnologia e à internet na região amazônica.

As formações, projetos e ações são desenvolvidos na Resex Tapajós<sup>29</sup>, onde há o trabalho

---

Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º - A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 8 mai. 2020.

29 A Resex Tapajós Arapiuns foi a primeira unidade de conservação extrativista criada no estado do Pará e é motivo de orgulho para os moradores que atuam na defesa do território. É uma das maiores unidades de conservação no Brasil, com uma área total de 647.610 hectares (Decreto s/nº de 06 de novembro de 1998). Também é a mais populosa do país, com cerca de 4.853 famílias e 23 mil habitantes, em 72 comunidades. O primeiro desafio das comunidades foi vencido após a conquista do território (há 22 anos) que vinha sendo ocupado por processos de exploração predatória da madeira e minérios, sem o consentimento das comunidades que viviam e manejavam historicamente o território, e sem que os benefícios das atividades econômicas chegassem para os moradores. Após a demarcação da área, as comunidades passaram a ter amparo legal para nela, viver e produzir, respeitando seu modo de vida tradicional, mas também podendo manejar os recursos naturais de forma sustentável. E é neste quesito que está um dos maiores desafios, pois são muitos os recursos naturais disponíveis, mas ainda são poucas as alternativas de geração de renda e de acesso aos serviços básicos, por isso a população necessita de muitas melhorias para continuar a reprodução de sua cultura com melhor qualidade de vida. Disponível em: <[https://saudeealegria.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Almanaque-Resex-pag-dupla\\_bx2.pdf](https://saudeealegria.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Almanaque-Resex-pag-dupla_bx2.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2020.

de preservação ambiental articulado às outras dimensões da vida. De acordo com o educador Steve Fernando (que nos cedeu as informações sobre o projeto):

Na área experimental trabalham com tecnologias alternativas da agroecologia, entre elas: construções com ferrocimento, viveiros de mudas, recuperação de nascentes, criação de pequenos animais, hortas ecológicas, meliponicultura, roça sem fogo, entre outras. O que estimula a participação dos estudantes é a implementação das técnicas em suas áreas. Trabalham em diferentes setores: gestão comunitária, ordenamento territorial, redes e articulação, disseminação e replicação de experiências, saúde familiar e fluvial, educação e prevenção em saúde, água e saneamento, territórios de aprendizagem, Teia Cabocla, Rede Macoronga de comunicação, empreendedorismo juvenil, unidades socioprodutivas, agroecologia e reposição florestal, cadeias da sociobiodiversidade, turismo de base comunitária e artesanato, energias renováveis, incubadora de negócios socioambientais.

Observar os vínculos construídos com a agroecologia pelas experiências mapeadas e os impactos positivos que geram nas comunidades e seus sujeitos demonstram que, sim, podemos considerá-las como práticas disruptivas, pois rompem com padrões opressores impostos e recriam suas realidades, que seguem sendo de lutas, mas com condições, saberes e organizações outras para os enfrentamentos.

Essa compreensão nos é trazida especialmente pela dimensão da agroecologia como luta, firmada pelas organizações camponesas

e movimentos populares que têm assumido a agroecologia como parte de sua estratégia. A práxis dessas organizações desvela/constitui a conexão entre o modo de produzir e a disputa de territórios pelas formas antagônicas de agricultura, os projetos de campo; questão agrária, questão ambiental, luta de classes. Junta luta pela terra e pela reforma agrária, com luta pela soberania alimentar e energética, pela soberania popular, pela igualdade social em suas diferentes dimensões (CALDART, 2019, p. 6).

Assim, podemos afirmar e defender que a agroecologia está recriando as práxis pedagógicas das escolas do campo das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Colocando-a não apenas no debate, sobretudo, na construção de outro projeto de envolvimento, ambientalmente equilibrado, socialmente justo e culturalmente diverso e assim, visceralmente vinculada à Agricultura Camponesa.

## 5. AGROECOLOGIA COMO INÉDITO VIÁVEL NO TERRITÓRIO CAMPONÊS E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sonhar coletivamente sonhos possíveis se constitui com a denúncia da realidade excludente e anúncio de possibilidades de mudança que gera o compromisso das possibilidades de concretização, o inédito viável está no campo das possibilidades e não das certezas. Alternativa construída coletivamente (FREIRE, 2016, p. 134).

As atuais crises (política, ética, econômica, hídrica, climática, etc.) que enfrentamos carregam diversas possibilidades, muitas vezes contraditórias, que as lutas da classe trabalhadora organizada têm o desafio de compreender e buscar superar.

Por todas estas questões, anunciar iniciativas que enfrentam as adversidades extremas, garantem o direito à educação e geram transformações nas vidas dos povos do campo, torna-se imperativo e retroalimentam nosso espírito para as lutas e transformações necessárias. Mesmo que as experiências, todavia, não se articulem entre si, mas, apontam coloridos sinais do “avanço organizado da resistência camponesa à ordem perversa do capital para a agricultura, multiplica práticas e conhecimentos e firma traços de uma forma de produzir alimentos que é portadora de futuro para a humanidade” (CALDART, 2017)<sup>30</sup>.

Aproximamo-nos de diferentes experiências nas quais camponeses, militantes, educadores, estudantes e gestores, imersos em situações de adversidades extremas, enfrentam essas “situações limites”, rompendo as diversas cercas e estruturas históricas de negação de direitos, como do acesso e permanência na terra, da participação nos processos de elevação de escolaridade que respeite e potencialize suas diversas realidades, estimulando transformar as relações de vida, naturalizando as relações com a natureza, humanizando as relações com os demais seres humanos, qualificando seu estar no mundo.

Logo, o inédito viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador. A capacidade de sonhar coletivamente, quando assumida na opção pela vivência da radicalidade de um sonho comum, constitui-se numa atitude de formação que orienta-se não apenas por acreditar que as situações-limite podem ser modificadas, mas, fundamentalmente, por acreditar que essa mudança se constrói constante e coletivamente no exercício crítico de desvelamento dos temas-problemas sociais que as condicionam. Portanto, opõe-se ao entendimento de tais situações-limite como determinantes históricos a que não reste outra alternativa senão adaptar-se aos mesmos, para, ao contrário, assumir politicamente a historicidade da existência frente a sua superação (FREITAS, 2005, p. 6).

#### Como indica fragmento do discurso da formatura de uma das estudantes da **Escola Técnica em Agroecologia Luana de Carvalho**:

Eu vim para a escola na primeira turma do curso técnico em agroecologia, no ano de 2016. No princípio eu não queria vir para a escola porque para mim seria horrível estudar numa escola do campo. Como eu fui criada

30 Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

na fazenda, eu sempre via os meninos, depois que chegava na idade de ir para cidade. Então, o meu sonho era ir para a cidade e reproduzir aquele modelo patronal: da criança sair da escola do patrão para ir para a cidade para a escola do patrão de novo e assim por diante, não parar em lugar nenhum. Então eu cresci com isso na minha mente. [...] Nos primeiros momentos que a gente viveu aqui era tudo muito novo porque a gente nunca tinha visto a mística toda hora, falar sobre a educação do campo, sobre como é bom o campo, sobre como fazer parte do campo, se sentir bem no campo. [...] Eu senti, foi plantada em mim a semente do campo. [...] Depois que eu vim para aqui e passei a viver a minha realidade que é o campo, eu pude perceber que meu lugar era aqui. [...] Hoje eu sou muito grata ao Movimento Sem Terra porque é o movimento que me fez compreender que a terra é do povo. O povo tem que ter a terra, tem que ocupar a terra. E se o povo não tiver a terra, o agronegócio, o capital vai tomar conta e a gente vai ficar sem nada. Então quem está pensando em tirar o seu filho da escola o ano que vem, não faça não. Não faça porque é um caminho que não tem volta. Se você acha que a escola lá é do povo, não tem jeito não, é aqui que o seu filho vai ter uma educação de qualidade" (Cleidiane Oliveira, durante a formatura da primeira turma de agroecologia da Escola Luana Carvalho, dezembro 2019).

Nas experiências destacadas, um aspecto comum que nos fez refletir foi que a maioria delas ofertava (como resultado de lutas, organização e mobilização popular) o ensino médio técnico em agropecuária ou agroecologia. Pudemos concluir que esta modalidade de ensino vem contribuindo de maneira consistente, crítica e criativa, tanto na

formação da juventude camponesa, quanto no enfrentamento dos cortes da assistência técnica, pois hoje a maioria dos jovens formados técnicos estão atuando nas suas propriedades, assentamentos, comunidades e assumindo função de técnicos ou de educadores nas escolas e suas respectivas comunidades.

Esse acúmulo tem sido muito enriquecedor, também, para revelar a não neutralidade da ação educacional, o que tem permitido, no âmbito da proposta tecnocrática dos organismos multilaterais, enfrentar a ofensiva sobre a educação formal dos aparentes tecnicismos de: "currículo científico", "normas", "competências", "qualidade" e muitos outros, construindo processos sociais para desmascarar esses mecanismos e construir a educação como um assunto público (MEJÍA apud UNESCO, 2005, p. 214).

Segundo Ariele, que foi estudante do curso técnico em agropecuária em 2017, no **Centro Estadual de Educação Profissional Dom José Brandão de Castro**:

É muito importante para nós dessa região ter uma escola como essa, para atender as nossas necessidades, pois, assim como eu, diversas outras pessoas são filhos de assentados da reforma agrária, e é fundamental ter uma boa formação para melhorar a nossa vida no campo. Quando concluir meus estudos, vou ingressar no ensino superior em alguma engenharia ligada à produção agrícola.

E no **Serviço de Tecnologia Alternativa** (Serta) atualmente a equipe Multidisciplinar vem trabalhando coletivamente na condução das

atividades do curso técnico em agroecologia, norteadas pelos projetos de vida dos estudantes. As reflexões, constantes debates e diferentes estudos, práticas e registros dos projetos de vida têm orientado a elaboração de um currículo vivo, em movimento, que busca criar as condições (desenvolvendo habilidades, aprendizagens, consciência crítica e criativa) necessárias para colocá-los em prática. Com atividades e conteúdos correspondentes ao curso técnico, mas também com atividades autogestionadas e as atividades do Tempo Comunidade – para que os estudantes possam ir colocando em prática suas estratégias e aprendizados, a maioria em formato de mutirões. Os estágios (referente à 200 horas da carga horária do curso) muitas vezes são realizados em escolas públicas ou áreas dos movimentos sociais populares. Há muitos projetos de vida vinculados à transição agroecológica nas propriedades e assentamentos, de produção e circulação de fitoterápicos, de educação ambiental, de comunicação popular, de consumo consciente, de terapias alternativas, de agroecologia urbana, de processos artísticos com elementos (matéria-prima) da natureza.

Muito envolvente e fortalecedor, falar dos sonhos, cultivá-los, nutri-los coletivamente, aprender juntos para ir criando as condições de sua realização, entre outros tantos sonhos que ainda hão de brotar e florescer!

Assim tratamos o ensino técnico (que não se pretende tecnicista) destas experiências como anúncios de “inéditos viáveis”, pois enraíza seus sujeitos em seus territórios, vivencia um currículo vivo e em movimento, que desenvolve as competências para a vida. Encara a educação com seu potencial transformador numa perspectiva libertadora. E, mesmo que a expressão não seja utilizada, quando falamos da formação em agroecologia podemos associar aos aspectos e dimensões do *Buen Vivir*<sup>31</sup>.

O conhecimento emancipatório possibilita práxis emancipatórias e libertárias que, como sabemos, são caracterizadas pelo *discontinuum*, por movimentos de fragmentação e rupturas, de questionamentos, reconstruções, recognições e reinvenções. Apesar de muitos teóricos e correntes negarem a possibilidade da emancipação, numa sociedade capitalista, racista, de classes, na qual o elemento determinante das regras e valores (da vida, do trabalho e da educação) estejam determinados pela lógica do mercado. Ratificamos, aqui, seus limites e desafios, porém, ao mesmo tempo, reafirmamos enquanto opção político-ideológica, de existência, de luta e de trabalho, o horizonte emancipatório, na resistência contra a hegemonização das culturas e nas práxis permanentes de busca pela liberdade e garantia dos direitos de sermos humanos (SOUZA, 2014, p. 24).

31 Como anuncia Alberto Acosta (2016): “O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e tolerante, sem preconceitos nem dogmas. Um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas” (p. 29).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar “inéditos viáveis” as experiências mapeadas, pois estão nutrindo o solo fértil de alternativas, que, ao tempo e(m) movimento poderão desenvolver rizomas profundos altamente conectados, com possibilidades outras de articulações entre estas diferentes (e muito semelhantes) experiências, capazes de gerar um campo magnético de transformações planetárias. Sem romantismos, mas com fortes e desafiadoras utopias e muita disposição para suas lutas e transformações necessárias. Assim, anunciamos ainda que a Agroecologia com seus princípios, fundamentos, práticas e processos vêm configurando-se como inéditos viáveis no território camponês, muitas vezes, a partir das experiências de entrada do ensino médio integrado à formação técnica. Notadamente transformadoras nas relações dos sujeitos consigo mesmo, com seu território, com a escola, com a produção e partilha de saberes, com a produção e circulação da agricultura familiar, além das dimensões ética, política, ecológica e cultural. Problematisando e enfrentando o sistema capitalista e suas estruturas hierárquicas, patriarcais, racistas e classistas. Propondo outras possibilidades, maneiras, jeitos de envolvimento que recuperam nossas ancestralidades, na essência de quem somos, nas formas de nos relacionar com a vida, com o sagrado e com todos os seres vivos. E nas próprias brechas/fissuras do sistema capitalista estão (res)surgindo práticas agroecológicas revolucionárias capazes de enraizamentos profundos

e simultaneamente fazer brotar e florestar de possibilidades o território camponês.

Neste exato momento, a humanidade encontra-se em suspensão/supertensão por conta da crise sanitária do coronavírus. Mesmo sabendo que a economia das grandes empresas, usinas, indústrias, hidrelétricas, mineradoras que exploram a natureza e os seres humanos, seguem sua rota (em colisão), ao tempo em que outros movimentos, expressões, resistências vão se recriando. Neste sentido, a agroecologia poderá contribuir com nosso repensar e reinventar e também com nossos fazeres e saberes. Sim, outro mundo é possível. Para onde vamos ou poderemos ir? Enquanto futuridade, o presente, em lutas e (r)existências, se fará, vamos lá fazer o que será!

Em meio às Pandemias e PanDEMÔNIOS...

Seguimos semeando (sonhos e práticas) para viver...

Mas interessante será se conseguirmos compreender

Que o sentido da vida é o Bem Viver<sup>32</sup>

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.

ALENTAJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos: são quase 4 mil escolas por ano; situação mais grave é no nordeste com mais de 40 mil unidades encerradas no período. **Brasil de Fato**, São Paulo, 29 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

32 Texto da autora, Karla Fornari de Souza, 2020.

ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara Inés. **La Agroecología en tiempos del COVID-19**. Observatório social del Coronavirus. Disponível em: <<https://www.clacso.org/a-agroecologia-nos-tempos-do-covid-19/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma educação do Campo. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio Brasília/DF. 2004. **Orientações curriculares do ensino médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/O1Apresentacao.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria SECAD/SEPT. **Projeto Base - Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional Para Agricultores(as) Familiares**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário Oficial da União**, 5 nov. 2010. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_decreto\\_presidencial\\_7.352\\_de\\_4\\_de\\_novembro\\_de\\_2010.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº: 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 8 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e In-

clusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: Secadi, 2012.

CALADO, Alder Júlio. Educação popular nos movimentos sociais do campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In: BRAYNER, Flávio; SOUZA, João Francisco. **A dúvida e a promessa**: educação popular em tempos difíceis. Recife: NUPEP- UFPE; Bagaço, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia nas escolas do campo**: construção do futuro feito à mão e sem permissão. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/colunas/via-campesina/2017/02/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia nas escolas do campo**: construção do futuro feito à mão e sem permissão. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Agroecologia nas escolas de educação básica**: fortalecendo a resistência ativa! Disponível em: <<http://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1zoLE>>. Acesso em: 7 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2004. Coleção Teses & Dissertações. n. 3.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Governo de Sergipe entrega primeira escola profissionalizante em território de reforma agrária**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/governo-de-sergipe-entrega-primeira-escola-profissionalizante-em-territorio-de-reforma-agraria>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

FERRARI, Eugênio Alvarenga; OLIVEIRA, Marcos Marques de. Educação do Campo e Agroecologia: possibilidades de articulação a partir da identidade e diversidade em suas concepções e práticas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, 17 out. 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6701/15882>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FONSECA, Álvaro. **Buen Vivir**: um convite a repensar o desenvolvimento e o bem-estar, e a experimentar outras formas de vida. Transição ou Disrupção: cenários alternativos para futuros incertos. Disponível em: <[https://transicao\\_ou\\_disrupcao.blogs.sapo.pt/buen-vivir-um-convite-a-repensar-o-24170](https://transicao_ou_disrupcao.blogs.sapo.pt/buen-vivir-um-convite-a-repensar-o-24170)>. Acesso em: 1 jun. 2020.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de criação do FONEC**. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/>

[carta-cria%C3%A7%C3%A3o-FONEC-2010.pdf](#). Acesso em: 6 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto**: em defesa do direito à educação do campo. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/liceducampofaced/wp-content/uploads/2020/06/NOTA-FONEC-Pela-Reorganizac%C3%A7%C3%A3o-do-Calenda%C8rio-Escolar-sem-Ensino-Remoto.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Fórum Nacional de Educação no Campo denuncia extinção do Pronera**. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia do inédito viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar**. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod\\_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF?forcedownload=1)>. Acesso em: 29 mai. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007. 44 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

LOBO, Anaíra; GUIMARÃES, Carolina. **“Educar para quê?”**: professoras discutem os desafios para a educação pública. Série produzida pelo Brasil de Fato Bahia discute temas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/03/17/educar-para-que-professoras-discutem-os-desafios-para-a-educacao-publica>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MEJÍA, Marco Raul. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In: UNESCO. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Unesco, MEC, CEAAL, 2005. p. 205-212.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo. n. 5. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PARO, Cesár Augusto. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462020000100400#B24](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000100400#B24)>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: CASTAGNA, Mônica et al. (Orgs). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação Popular quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Editora Bagaço, 2007.

SOUZA, Karla T. A. F. **Educação do Campo e emancipação humana: contribuições do Projovem Campo - Saberes da Terra (edição 2008) em Pernambuco**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

# 5. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO

Givânia Maria da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa “Educação e práticas comunitárias” realizada entre janeiro a maio de 2020 e tem o objetivo de discutir o processo de elaboração e a aplicação das Diretrizes Nacionais Curriculares para educação escolar quilombola, instituída pela Resolução nº 08 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de novembro de 2012. A pesquisa procurou identificar projetos em escolas quilombolas ou que atendam estudantes quilombolas, associações e grupos comunitários, cujas Diretrizes Nacionais Curriculares fundamentam as práticas pedagógicas, de gestão, de avaliação da aprendizagem, de interação com a comunidade e da formação continuada de docentes que sejam capazes de ampliar para outras comunidades e contextos comunitários. Ressalto que a pesquisa foi planejada e iniciada antes do fenômeno da pandemia da COVID-19 e não contava com as mudanças que estão acontecendo no Brasil e no mundo. Por isso, com o fechamento das escolas em todo país, uma das etapas da pesquisa, visitar experiências por segmentos foi interrompida em função da quarentena. Esse fator fez aumentar as dificuldades no diálogo com as escolas, lideranças quilombolas e gestoras(es), tornando-se mais complexa a sua execução. Apesar das limitações, foi possível identificar iniciativas de educação escolar quilombola que, em diálogo com a educação comunitária dos quilombos, têm trazido relevantes benefícios para estudantes, docentes e as comunidades quilombolas que seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) do CNE, de 2012.

**Palavras-chave:** Educação escolar quilombola; Projeto Político-Pedagógico; Identidade quilombola; Participação social.

<sup>1</sup> Givânia Maria da Silva, educadora quilombola, mestre em políticas públicas e gestão da educação e doutoranda em sociologia também pela Universidade de Brasília (UnB). Professora substituta da Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo Estudos Afro-brasileiro, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, do Núcleo de Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg) da Faculdade de Educação da UnB. Membro fundador da Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas do Brasil (CONAQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5094-2715>.

## INTRODUÇÃO

Após a Constituição Federal de 1988 reconhecer os quilombolas como sujeitos de direitos, as demandas por políticas públicas vieram à tona formalmente, agora para cumprir os dispositivos constitucionais. Até então, não havia normatizações que assegurassem o acesso dos quilombolas às políticas públicas de Estado específicas.

A luta pela regularização fundiária dos territórios quilombolas, baseando-se no artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)<sup>2</sup> se tornou a bandeira principal de reivindicação dos quilombolas do Brasil, associando as políticas públicas de saúde, educação, moradia, crédito, assistência social – políticas de reconhecimento e de representação. Anterior à referida Lei não havia normativos específicos para a questão quilombola, e por isso não apareciam como sujeitos de direitos específicos. A luta pela regularização fundiária passou a estruturar as demais lutas por direitos.

Já a luta por uma educação diferenciada, que respeite os valores, saberes, cultura, para/nos quilombos, está assegurada no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual

o cabe ao Estado garantir, apoiar e valorizar as “manifestações culturais”<sup>3</sup>. As escolas, que compõem o sistema educacional, em todos os níveis, são lugares privilegiados para pensar e valorizar as manifestações culturais de todos os grupos que constituem a sociedade brasileira.

Ocorre que em relação aos quilombos, muitos obstáculos ainda estão presentes para que as garantias constitucionais sejam efetivas e muitas delas estão distantes dos quilombolas. A compreensão sobre quem são os quilombos no Brasil é difusa nas instituições de aquisição e difusão do conhecimento. E as escolas compõem o conjunto de instituições alheias aos saberes e cultura de outros povos.

Além das garantias de proteção do Estado aos bens culturais, alguns destes são violados pelo próprio Estado que, quando não viola, também não os protege e nem os valoriza. Essa postura tem gerado efeitos negativos e causado danos aos quilombos com perdas irreparáveis de bens materiais e imateriais. Um exemplo pode ser observado nas construções de grandes empreendimentos sobrepostos aos territórios quilombolas. Essas sobreposições afetam diretamente as culturas de povos e comunidades tradicionais,

2 “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (ADCT, 1988, p. 149).

3 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e a integração das ações do poder público que conduzem à: I. defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro (incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005); II. produção, promoção e difusão de bens culturais (incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005); III. formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões (incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005); IV. democratização do acesso aos bens de cultura (incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005); V. valorização da diversidade étnica e regional (incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 118-119).

são iniciativas que ignoram culturas desses povos e são expressões do capitalismo que mata a sociobiodiversidade presentes nesses territórios. Muitas mortes são promovidas pelas ações do próprio Estado.

Já o artigo 216 da Constituição Federal reconhece que integram o “patrimônio cultural brasileiro” distintos bens, materiais e imateriais, que são referência de diferentes “grupos formadores da sociedade brasileira”, inclusive “sítios [...] históricos dos antigos quilombos”<sup>4</sup>. Nesse artigo, a Constituição Federal (1988, p. 119) determina que é necessário o respeito “aos modos de vida, à memória [...] os modos de criar, fazer e viver [...], às criações científicas, artísticas e tecnológicas”. Também estão incluídos “as obras, objetos, documentos, edificações, as manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico, entre outros” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 119). Indagamos, portanto: o que sabemos e levamos de

todos esses aspectos para as nossas escolas? Temos ensinado, debatido e fortalecido esses temas nas áreas de arte, história, geografia e demais disciplinas nos currículos de nossas escolas? Continuamos com a formação inicial e continuada de professoras(es), os currículos e os materiais didáticos como se nada disso fizesse sentido.

É a constatação de que os currículos da educação brasileira não incorporavam a história, os saberes, a cultura, a memória, os modos de vida, fazer e ser de negros, indígenas e quilombolas que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996<sup>5</sup> sofreu alterações em 2003<sup>6</sup> e 2008<sup>7</sup>. Foi o silêncio na historiografia da educação brasileira sobre os negros, quilombolas e indígenas que fez com que esses grupos tivessem lutas, processos educativos e organizativos invisibilizados perante a sociedade brasileira. A escola como aparelho do Estado cumpriu e ainda cumpre o papel de silenciar e inferiorizar os conhecimentos oriundos de matrizes não hegemônicas.

4 “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. § 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem. § 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais. § 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei. § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 118-119).

5 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

6 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

7 Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

É diante desse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)<sup>8</sup> procuram responder as lacunas existentes em nossos sistemas de educação, incorporando a história dos quilombos, os modos de vidas, de fazer e viver, entre outros. As diretrizes orientam para a necessária articulação entre a educação escolar quilombola e as práticas tradicionais:

Artigo 38, alínea V: a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história (DCNEEQ, 2012, p. 14).

Assim, reconhece a existência de uma educação comunitária quilombola que deve inspirar e dialogar com a educação escolar. A educação escolar quilombola se apresenta como um mecanismo de superação das desigualdades, de valorização e fortalecimento da identidade e da história dos quilombos como parte da sociedade brasileira. Porém, a efetividade das políticas públicas de educação é um dos grandes desafios a serem enfrentados, dentro e fora dos territórios quilombolas.

## 1. O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A luta do movimento negro pelo direito à educação, direito esse negado historicamente,

frente ao Estado, que esteve ausente no que se refere às políticas públicas à população negra no Brasil, fez com que o movimento negro buscasse suas próprias estratégias de acesso à educação. Como afirmam Gonçalves & Silva (2000, p. 140):

Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras.

Essas ações se deram em diversos momentos, muito antes das legislações assegurarem, formalmente, o direito à educação aos negros(as) brasileiros. É importante frisar que a garantia constitucional dos direitos dos negros e indígenas não garante a efetividade, pois ainda assistimos negros e indígenas no Brasil, acessando desigualmente à educação, morrendo sem ver seus territórios reconhecidos e titulados e mais do que isso, desumanizados.

A falta de acesso à educação formal continua trazendo para esses grupos muitas desigualdades. “O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos”, afirmam Gonçalves & Silva (2000, p. 141). Os autores se referem ao início do século XX quando as negras(os) já reivindicavam direitos à educação e faziam de formas próprias. A partir de 1988 as pessoas negras passam a exigir políticas públicas de Estado estabelecidas como direitos dessa população.

8 CNE, 2012.

Mesmo assim, quando passaram a acessar as políticas públicas nunca foi equânime e as negras(os) continuaram acumulando desigualdades socioeconômicas agudas em comparação aos brancos no Brasil. No final do século XX e começo do século XXI, mudanças significativas ocorreram, a exemplo das ações afirmativas, mas, longe de serem capazes de superar as desigualdades entre os negros e brancos imediatamente, pois continuam em lugares opostos – os que tem e podem e se desenvolvem economicamente, e os que continuam à margem, portanto, não tem e não podem igualmente.

Segundo o levantamento, 55,8% da população em 2018 se declarou preta ou parda (a soma das duas raças resulta nos negros). Entretanto, no estrato dos 10% com maior rendimento *per capita*, os brancos representavam 70,6%, enquanto os negros eram 27,7%. Entre os 10% de menor rendimento, isso se inverte: 75,2% são negros, e 23,7%, brancos<sup>9</sup>.

São inegáveis as mudanças no campo educacional, sobretudo, no ensino superior com as cotas raciais e as reservas de vagas para indígenas – mudaram a estética das universidades, principalmente das universidades públicas, cujo público sempre foi formado por aquelas(as) que nunca pisaram nos corredores das escolas públicas durante toda formação básica. Mas, é igualmente inegável que mudanças mais profundas são necessárias, principalmente nos currículos educacionais em todas as modalidades para provocar uma ruptura mais consistente no campo epistemológico.

Se, por um lado, a política de cotas, como uma estratégia de inclusão social, vem tornando a universidade mais plural, por outro, exige que essa inclusão seja acompanhada de movimentos e mudanças no interior e nas estruturas das universidades que garantam e respeitam algumas características próprias de grupos marcados pelo seu pertencimento étnico-racial (SILVA; SOUZA, 2019, p. 128).

Quando analisamos dados sobre desigualdades educacionais no Brasil, percebemos que ainda estamos em uma construção lenta rumo à superação dos distanciamentos e seus reflexos na diferença entre negros e brancos, o que aparecem facilmente. A falta de uma educação mais plural reflete na desigualdade do acesso à educação por negros e brancos.

Quando observamos os quilombolas, esses dados são mais frágeis, por não ter informações consolidadas. Em outras palavras, os quilombolas nunca passaram por contagem censitária, uma promessa do censo de 2020, adiado para 2021. O que é possível afirmar é que desde o reconhecimento como sujeitos de direito pela Constituição Federal de 1988, os quilombolas reivindicam o direito à educação, formação docente, materiais didáticos diferenciados e piso salarial nacional, conforme documento do I Encontro Nacional dos quilombos do Brasil, que em 1995 registra:

1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação de 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático espe-

9 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

cífico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS, 1995, grifo da autora).

Apesar do pleito incisivo em 1995, em 1996 a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei nº 9394/06) foi aprovada ignorando o que reivindicava o movimento negro em geral em relação à educação e os quilombolas, em relação à educação escolar quilombola. O documento final do I Encontro dos quilombolas do Brasil, que culminou com a Marcha 300 anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida<sup>10</sup>, aponta a necessidade de uma educação diferenciada, que valorize a cultura desses grupos, unifique o piso salarial nacional. Põe em destaque a formação docente, questão ainda não superada e 25 anos depois persiste sem uma resposta mais concreta em relação ao tema.

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo.

Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Apesar de avanços importantes da LDB de 1996, a diversidade brasileira foi ignorada e a história dos negros e indígenas fica de fora dos sistemas de educação brasileira, mesmo com os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988. A partir da constatação da ausência nos currículos da educação básica brasileira da história africana e afro-brasileira, a Lei nº 10.639/03 alterou os artigos 26-A<sup>11</sup> e 29-B<sup>12</sup> da LDB e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08 para incluir de igual forma a história e cultura indígenas.

Porém, mesmo antes da LDB de 1996, tanto havia reivindicações de várias organizações do movimento negro, quanto dos quilombolas como demonstrado no documento do I Encontro Nacional de quilombolas em 1995. Havia também experiências de educação escolar quilombola formal que já se desenvolviam e demonstravam que era possível envolver, valorizar e fortalecer a luta quilombola por meio de práticas educativas no ensino formal.

O que se fazia no quilombo de Conceição das Crioulas em Pernambuco, um dos projetos identificados nessa pesquisa, pode ser pensado como uma resposta importante à negação de um

10 Matéria e documentário da época. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

11 “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (LEI Nº 10.639/03, p. 1).

12 “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (LEI Nº 10.639/03, p. 1).

direito, sem amparo legal, mas explícito ou normalizado como se costuma dizer. A combinação da educação escolar quilombola com a educação quilombola respondia questões históricas antes mesmo das legislações de 1996, 2003 e 2008.

É na Comissão Estadual de Quilombos de Pernambuco que nasce a carta de princípios (14 indicadores) para a educação escolar quilombola<sup>13</sup>. Esse documento embasou parte dos debates dos quilombolas, delegados(as) e ativistas participantes da educação na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010<sup>14</sup>, para fazer incorporar na Resolução Final da referida Conferência a educação escolar quilombola como modalidade de ensino. O documento final incorporou a exigência de:

Garantia da elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional (CONAE, 2010, p. 131).

Estavam dados passos decisivos para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DNEEQ).

Outros indicadores da Conae 2010 não foram realizados, como por exemplo, assegurar a representação de quilombolas nos três níveis de conselhos de educação, a elaboração do Plano Nacional de Educação Quilombola, a criação de um programa específico de licenciatura para

quilombolas, entre outras reivindicações. Estruturar uma licenciatura específica para quilombolas ou uma licenciatura quilombola, seria equiparar à educação do campo que tem licenciatura própria voltada para demandas apresentadas pelos movimentos do campo.

Em primeiro plano parece dúvida, uma educação do campo e uma educação escolar quilombola pelo fato dos quilombos estarem majoritariamente no meio rural. Porém, mesmo guardando semelhanças entre si, são perspectivas diferentes de ocupação e sentido de territórios ancestrais, a começar pelos marcos regulatórios e os fatores que levaram a ocupação destes, ou em outras palavras, a formação dos quilombos guarda no presente a relação com a resistência à escravidão. Não são apenas terra, são territórios ancestrais tradicionalmente ocupados.

Ainda existem questões em aberto e que, embora tenham sido tratadas pelas DCNEEQ, carecem de novas formulações de políticas públicas. Contudo, compreende-se que alguns dos indicadores que ficaram pelo caminho se relacionam com uma atuação mais efetiva do Ministério da Educação (MEC) para apoiar, estimular, fomentar e assessorar estados e municípios na execução das ações propostas na Conae 2010. Ressalto que o papel do MEC a partir de 2016 foi deixando de acontecer, sobretudo pelo enfraquecimento das instituições de elaboração, monitoramento e execução, como é o caso da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Secretaria de

13 Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/principios-da-educacao-quilombolas.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

14 Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/conae-2010>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (Secadi). É importante dizer que esses órgãos ou foram extintos, ou perderam as funções para as quais foram criados, assim como as políticas públicas que executavam.

Com a aprovação da educação escolar quilombola como modalidade de ensino pela Conae 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constitui um grupo técnico de trabalho para elaboração das DCNEEQ, sob a coordenação da conselheira do CNE, a professora doutora, ativista e intelectual negra, Nilma Lino Gomes. O grupo reuniu conselheiros, consultores(as) especialistas e professores(as) quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) vindas das regiões do Brasil. A elaboração do parecer que ensejou as DCNEEQ (Parecer CNE/CEB nº 16/2012) se pautou na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996, na Convenção Internacional da Organização do Trabalho (OIT) e em outros normativos que regulam a educação no Brasil, mas, sobretudo, nas contribuições de professores(as) e lideranças quilombolas, gestores(as) da educação.

É importante destacar que os debates se deram em diversos momentos, internamente, no grupo criado pelo CNE e em duas audiências públicas nos estados do Maranhão e da Bahia e uma audiência nacional no auditório da CNE, que contou com representação quilombola de todos os estados da federação, especialistas conselheiros (Brasília, 7 de novembro de 2012). A Conaq tem o dia 7 de novembro como dia nacional de luta em defesa dos territórios

quilombolas. A agenda foi construída tendo no horizonte a referência de que a educação escolar quilombola tem no território quilombola sua principal matriz epistemológica. A luta pela terra é um componente curricular imprescindível, referendado pelas DCNEEQ.

No parágrafo 1 do artigo 1 das DCNEEQ consta que: a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

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 o país; h) da territorialidade (DCNEEQ, 2012, p. 3).

O conjunto de fatores e características apresentados explicam porque os territórios quilombolas são tão importantes para a formulação e vivência da educação escolar quilombola, já que esse conjunto de características, por sua vez, encontram-se nos referidos territórios. A prática cotidiana quilombola, pelo modo como articula território e tradição cultural, é uma prática educativa. A educação escolar quilombola se alimenta da educação comunitária quilombola para se integrar como elemento de fortalecimento, reprodução e inovação das tradições comunitárias e da organização territorial, tentando diminuir as hierarquias, sem prejuízos ou sobreposições.

O artigo 34 das DNEEQ e os parágrafos 1º e 2º ao tratarem do currículo da educação escolar quilombola, afirmam que:

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.

O processo de formulação das DCNEEQ ouviu e debateu com conselheiros(as), professores(as) e lideranças quilombolas e especialistas temas muito relevantes para os quilombolas, tais como: currículo, merenda, transporte escolar, formação docente e desafia-nos a (re) pensar e refletir sobre as concepções de elaboração das ferramentas do sistema educacional. O projeto político-pedagógico, seu sentido e o papel para estruturar a política de educação, fortalecer a identidade e a organização das comunidades quilombolas.

ALDB de 1996 traz o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um eixo importante e orienta os sistemas a normatizarem a participação da comunidade escolar e local. O artigo desta lei afirma que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LEI Nº 9394/96, p. 15).

ALDB aponta a participação da comunidade escolar e local como um fator importante, no entanto, há poucos processos mais amplos de participação na elaboração, monitoramento e implementação do Projeto Político-Pedagógico. Nesse sentido, um dos projetos identificados no curso da pesquisa mostra que quando isso acontece, são de iniciativa das escolas e comunidade escolar e local e/ou outras representações quilombolas. Não se percebe esforços de gestores(as) para fazer do Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ) um instrumento de luta política e não apenas uma peça de ficção, muitas vezes desconhecidos dos discentes e de parte do corpo docente e administrativo da escola.

### **1.1 DO LOCAL PARA O GLOBAL: EXPERIÊNCIAS DE PENSAR/FAZER EDUCAÇÃO QUE INSPIRAM E TRANSFORMAM**

Dos projetos identificados pela pesquisa “Educação e práticas comunitárias”, três são realizados pelas escolas, porém, com forte participação do quilombo em que a escola está inserida. Destes, o quilombo de Conceição das Crioulas/PE nos apresenta uma metodologia de elaboração do PPPTQ em territórios quilombolas com a participação da comunidade local, representação de pais e alunos(as) através

dos conselhos escolares e a representação de docentes e demais servidores(as). O PPPTQ é organizado para quatro escolas do território quilombola abrangendo todas as modalidades de ensino, distribuída nas seguintes escolas: Quilombola José Neu de Carvalho (ensino infantil e fundamental I); Bevenuto Simão de Oliveira (ensino infantil e fundamental I); Professor José Mendes (ensino fundamental II) e Professora Rosa Doralina Mendes (ensino médio).

A concepção de educação diferenciada em Conceição das Crioulas teve início na década de 90 junto com o processo de reconstrução/reconstituição da história das seis crioulas (ARAÚJO, 2008; SILVA, 2012; RODRIGUES; NASCIMENTO, 2017; MENDES, 2019) que fundaram o quilombo e da tomada de consciência sobre quem foram as crioulas, a fundação do quilombo e a ruptura com o sistema escravista.

O processo educacional no território quilombola de Conceição das Crioulas possui uma dinâmica que se diferencia das outras sociedades. Na nossa sociedade as práticas educativas acontecem em vários espaços do nosso território e são transmitidas principalmente pela oralidade, o que significa dizer que os valores, as crenças, os conhecimentos e as histórias espalhadas pelo território têm significados muito importantes para nós (PPPTQ DE CONCEIÇÃO DAS CRIULAS, 2016, p. 7-8).

Em 1995, a comunidade rompe um ciclo duradouro de negação ao direito a educação

com a inauguração da escola Professor José Mendes com a oferta do ensino fundamental II. Essa escola começa a quebrar a lógica imposta ao quilombo em que as escolas recebiam sempre os nomes de familiares dos fazendeiros que invadiram as terras crioulas ou dos santos de suas devoções. Professor José Mendes<sup>15</sup> se torna o primeiro quilombola a ter seu nome como patrono de uma escola ou outro prédio público no quilombo (SILVA, 2012).

Com essa escola nasce o que se chamou de educação diferenciada. Em 2003 as escolas, junto a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas, realizaram uma pesquisa ampla no território com cerca de 300 moradores(as), distribuídos pelos núcleos, obedecendo modalidade de ensino, faixa etária e sexo dos participantes da pesquisa, abarcando do ensino infantil ao médio, e as lideranças mais velhas do quilombo. Durante esse processo foram realizadas várias ações de consulta à comunidade: pesquisas, entrevistas, seminários, oficinas, encontros envolvendo jovens e lideranças mais velhas, pais, mães e crianças. O objetivo foi identificar o que a comunidade definia como Educação Quilombola e Educação Escolar no Quilombo de Conceição das Crioulas que elementos deveriam compor a matriz curricular, que perfil deveria ter os professores(as), a organização das escolas, entre outros aspectos levantadas a partir desse diagnóstico participativo.

As pessoas envolvidas e abarcadas pelas atividades da pesquisa não precisavam estar necessariamente ligadas ao sistema formal de

<sup>15</sup> O primeiro professor quilombola descendente das crioulas que a oralidade registrou. Não tinha vínculo com o Estado e recebia alimentos como pagamento pelo trabalho de alfabetização de crianças e adultos. Por isso, recebeu o nome da escola símbolo da tomada de consciência pelo direito à educação.

ensino, reconhecendo que os saberes territoriais, as ciências quilombolas não advêm apenas de dentro da escola. O território quilombola em si é um espaço de construção de conteúdos que precisam fazer parte do currículo escolar a partir de uma escuta sensível e respeitosa aos quilombolas de cada território.

A ideia de pesquisa continuou animando a escola e em 2011 gerou um livro didático chamado “Nosso Território”, formado por/com os conteúdos já discutidos e apresentados anterior e posterior à pesquisa de 2003 e em seguida, o território completa a educação básica (ensino médio) no seu interior. São esses debates, participação e inter-relação com lideranças, pessoas mais velhas, espaços (associações, grupos de jovens, de mulheres, de artesanato, entre outros) que estruturaram e (re)estruturaram o PPPTQ em 7 eixos (SILVA, 2012; NASCIMENTO, 2017; RODRIGUES, 2017).

É a partir dos eixos descritos abaixo que a educação acontece no território quilombola de Conceição das Crioulas e com um calendário específico e diferenciado para atender especificidades locais. Os estudantes de todas as modalidades são levados a perceberem o território, com suas características, interfaces, processos organizativos, sua relação com o entorno, portanto, as complexidades envolvidas. No entanto, nesses aspectos são destacadas a força da organização local, a beleza natural e as possibilidades de cuidados e geração de oportunidades para quem ali vive. Por meio de situações didáticas diversas e apropriadas para cada fase, os estudantes devem estudar a história

da comunidade, suas referências, quem foram as crioulas e o significado das lutas quilombolas.

Eixos estruturadores do PPP das escolas do quilombo de Conceição das Crioulas:

• **Território:** nosso território é um espaço tradicional com características específicas de um grupo étnico que nele vive, que reafirma a sua identidade, fortalecendo seus costumes, tradições e valores. É um espaço de resistência, de lutas coletivas e de conquistas;

• **História:** Conceição das Crioulas, uma comunidade quilombola do sertão pernambucano com uma forte consciência política e identitária apoiada na história de luta e resistência, nos saberes dos mais velhos e em valores comunitários. O sentimento de pertencimento a essa comunidade faz com que os descendentes das seis crioulas lutem corajosamente para defender a herança mais importante deixada por suas ancestrais, o território tradicional. Por isso a História é um eixo importante que norteia todo o fazer pedagógico;

• **Identidade:** o protagonismo de mulheres guerreiras está na alma da nossa identidade. Nossa organização, nossa luta, nossa ancestralidade, nossa história e nossa cultura. Nossa resistência nos embates diários nas lutas por direitos. Nosso jeito de ser e de viver; as nossas especificidades. O forte sentimento de pertença a uma comunidade que há quase três séculos resiste e persiste na defesa do seu projeto de vida;

• **Organização:** os valores da partilha, da ajuda mútua e da reciprocidade são elementos presentes no jeito de viver e de se organizar da comunidade. Os mutirões, as rezas, as reuniões,

as assembleias, os grupos culturais e religiosos, fazem parte da forma organizativa da comunidade. Discussões e decisões políticas referentes ao território, a educação e outros temas relacionados à vida no quilombo são tomadas em conjunto, por escola e comunidade, fortalecendo um princípio importante que é ouvir a voz das lideranças;

- **Saberes e conhecimentos próprios:** os saberes das pessoas mais velhas e os conhecimentos construídos em sintonia com a nossa ancestralidade mantêm viva a nossa história. Esses saberes são fortalecidos e valorizados tornando-se fundamental para a ressignificação de outros conhecimentos repassados pela escola formal;

- **Gênero:** eixo que discute e reflete sobre as questões de gênero, num processo de desconstrução da violência contra a mulher, causada, principalmente, pelo machismo. Busca construir novas práticas e atitudes para que sejam garantidos os direitos das mulheres. Nesse eixo também se procura reafirmar a história das crioulas e dar visibilidade às causas femininas. Também se inicia um processo de discussão e de respeito a outras identidades de gênero;

- **Interculturalidade:** a interculturalidade é vista como o diálogo de culturas e como uma questão inerente às relações sociais e aos processos educativos, por isso é um ponto de valorização dentro do PPP. Compreendemos que os conhecimentos construídos por outros povos podem e devem fortalecer a nossa história, se tornando instrumento de luta para o nosso povo e de reafirmação da nossa identidade étnica e cultural.

Entender quais os conhecimentos interessam a um povo, quais são os espaços educativos

do/no quilombo, qual é o perfil do professor(a), qual é a importância de se adequar o calendário escolar ao calendário sociocultural do Quilombo, enfim, qual era o perfil das escolas e da educação em Conceição das Crioulas, desejadas pelos quilombolas? E quais são os jeitos (metodologias) de fazer acontecer? Os eixos que estruturaram o PPPTQ em Conceição das Crioulas marcam o processo de educação diferenciada. O calendário que coloca o recesso escolar de junho/julho para agosto (6 a 15), Festa da Assunção de Maria, é reconhecer o quilombo com suas vivências e pertencas em todas as suas dimensões, inclusive religiosas, como um espaço de aprendizagem e envolvimento da comunidade, é romper com as lógicas impostas de fora para dentro dos territórios e construir possibilidades locais que influenciam o global.

O sentido de participação, comunidade local, gestão democrática e PPPTQ dado pela LDB de 1996 foram ampliados, (re)significados e ganharam efetividade na gestão escolar, entidade representativa dos quilombolas de Conceição das Crioulas – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), pais, mães, estudantes, professores(as) e mestre da educação escolar quilombola e educação quilombola. Todos esses atores e atrizes são parte do pensar a educação no território quilombola de Conceição das Crioulas.

Já nos projetos nas escolas Bem-te-vi/ Extensão do quilombo Águas do Velho Chico, em Orocó/PE, embora as informações e sugestões da Secretaria de Estado da Educação de Pernambuco sejam orientações padronizadas para todas as escolas da rede estadual, a

escola do território ressignifica e transforma o que era padrão para todos, em projetos muito significativos para a comunidade. São projetos que procuram suprir a ausência de uma política de educação diferenciada que valorize a história e cultura quilombola e precisam ser valorizados e fortalecidos, pois a gestão, tanto no nível estadual como municipal, pouco faz para fortalecer as ações desenvolvidas nessas escolas. Já na Escola Joaquim Garcia dos Anjos, no Quilombo Gameleira, Município de Tomé/RN, são os professores(as), a partir da falta de iniciativas próprias da secretaria de educação do município, que estão construindo projetos que visam fortalecer e valorizar a vida, a cultura e organização quilombola e encontram na prática da capoeira, uma possibilidade de transformar a educação mais atrativa, e, junto com ela fortalecer a vida comunitária.

Nas escolas pesquisadas os esforços de professoras(es) se somam aos esforços de associações locais, grupos de jovens e lideranças quilombolas para que as escolas passem a responder às demandas dos quilombos no sentido de conhecer, e por meio da escola, fortalecer a cultura quilombola nos currículos escolares. O mais importante nesses processos é que a existência dos projetos tem como base diagnósticos de cada um dos quilombos, o que significa que há sintonia entre os projetos e a vida comunitária, objetivos da pesquisa “Educação e práticas comunitárias”.

No caso da experiência da Coordenação Estadual das Comunidades quilombolas do Estado do Piauí (CECOQ) no município de Queimada Nova, a TV no Quilombo Grupo de jovens no Quilombo de Rampa no município de Vargem

Grande/MA e Brincando a Aprendendo com Bonecas negras no quilombo urbano Barranco de São Benedito/Manaus, as ações são feitas com esforços das comunidades no sentido de implementar as diretrizes para a educação escolar quilombola sem apoio dos órgãos de elaboração e efetivação de políticas educacionais em cada uma das localidades.

Os projetos desenvolvidos por grupos de jovens e associações quilombolas não recebem apoios governamentais o que caracteriza uma inobservância à Constituição Federal de 1988 e à LDB de 1996, que apontam como dever do Estado: a valorização da história, cultura, os processos organizativos, a memória e a cultura quilombola. Fica aqui demonstrado que os projetos autônomos tentam cumprir lacunas históricas de silenciamento da escola em relação aos quilombolas.

A utilização das redes sociais para estimular e valorizar a história do quilombo, a distribuição de livros, formação de docentes para trabalhar o fortalecimento da identidade quilombola são obrigações do Estado, mas não se percebe uma ação coordenada para esse fim. Nesta ausência do Estado fica explícito que não falta legislação que autorize o financiamento com recursos públicos dos projetos quilombola. O que é preciso justificar, na verdade, é a permanente omissão do Estado, seja da União, estados e municípios, apesar do imperativo legal existente no país.

a compreensão de como o controle das instituições culturais amplia o poder de determinadas classes sobre outras pode nos oferecer o *insight* necessário para que entendamos a maneira pela qual a distribuição da cultura se

relaciona à presença ou ausência de poder nos grupos sociais [...] Tudo isso é cercado por um interesse pelo poder. Quem o tem? Será que determinados aspectos do ensino – a organização e seleção da cultura e das pessoas (porque é isso que as escolas de fato fazem) – contribuem para uma distribuição mais equânime de poder e de recursos econômicos ou preservam as desigualdades existentes (APPLE, 2008, p. 49-50).

No Brasil, o legado da escravização e colonização permeiam o pensamento educacional. E os debates, lutas e até mesmo mudanças significativas nesse campo do final do século XX e começo do século XXI foram insuficientes para que os nossos sistemas educacionais funcionem de forma mais equânime e possibilitem a inclusão de todos os conhecimentos e culturas de grupos historicamente excluídos, mas que compõem a sociedade brasileira. São esses mecanismos que geram as desigualdades tão abissais em nosso país entre negros, indígenas e os brancos.

Os projetos identificados na pesquisa são reveladores. A primeira revelação é a pouca importância dada aos quilombos por parte de gestores educacionais em todos os níveis. A segunda é o quanto as organizações quilombolas nas suas diferentes formas, ao terem consciência da exclusão, sem deixar de cobrar responsabilidade do Estado, atuam para diminuir os efeitos nefastos do histórico apagamento da cultura e memória a partir de iniciativas próprias. A terceira é que o movimento negro quilombola além de tentar preencher as lacunas deixadas pelas políticas públicas, exerce o papel de movimento educador (GOMES, 2017). A autora reconhece o papel

de educador que o movimento negro brasileiro possui, sobretudo na formação e formulação de políticas públicas de superação das desigualdades. A quarta revelação é que o silêncio promovido pelos sistemas de educação é uma das expressões mais radicais do racismo institucional e por isso a luta dos quilombolas pela educação escolar quilombola, é antes de tudo, a luta por uma educação antirracista.

## **2. OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

A pesquisa “Educação e práticas comunitárias” tem o objetivo de identificar e mapear escolas indígenas, quilombolas, do campo e em áreas de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, experiências de práticas educativas que fortaleçam os laços e valores comunitários, contribuindo para a coesão e integração dos grupos.

Durante a pesquisa, cada área se debruçou sobre essas buscas à distância. O trabalho durante o percurso da pesquisa professores(as), gestores(as), lideranças quilombolas e entidades parceiras foram contatadas para chegarmos a essas experiências. Porém, o fenômeno da pandemia da COVID-19 não fazia parte do cenário brasileiro. Muito menos que chegaria tão rápido em todo o território nacional. Os quilombos foram afetados muito rapidamente, a educação sofreu um abalo ainda sem dados concretos, pois ainda estamos vivendo os dilemas, as dores e as perdas de vidas humanas desenfadadamente.

É importante destacar que no segmento quilombola, as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola deveriam ser a porta de entrada das/nas experiências e projetos em escolas, associações e grupos de jovens. O resultado das buscas identificou sete projetos. Destes, quatro projetos desenvolvidos por associações e grupos, cujos públicos são professores(as), lideranças e estudantes quilombolas e três desenvolvidos por escolas com a participação das comunidades quilombolas envolvidas.

Nos projetos e experiências de práticas educativas desenvolvidas por organizações comunitárias, os objetivos passam pela necessidade de estimular e fortalecer a identidade, a cultura, as relações de gênero, as relações territoriais e as lutas por direitos. A criação de uma biblioteca, de uma rádio e TV comunitárias para, por meio desses, formar professores(as), jovens e lideranças quilombolas, extrapola a função dos grupos e entra nas tarefas constitucionais do Estado, que não são cumpridas.

Outra experiência que nos chamou atenção durante a pesquisa foi uma ação desenvolvida pela Coordenação Estadual dos Quilombos no Piauí (CECOQ-PI). Na falta de políticas educacionais nas redes municipal e estadual de apoio aos estudantes e docentes sobre a questão quilombola e, diante dos impactos gerados pelos Parques de energia eólica, a CECOQ-PI elaborou uma lista de referências bibliográficas e mobilizou a empresa responsável pelo empreendimento para comprar e distribuir o material nas escolas da rede municipal e estadual do município de Queimada Nova, que atendem aos estudantes quilombolas. A própria coordenação de

quilombos se responsabilizou pela formação de professores(es) e gestores(as) das escolas. Essa experiência demonstra a lucidez do movimento quilombola em relação às políticas educacionais específicas para os quilombolas e atua para superar a ausência de uma política de Estado.

Já os projetos e experiências desenvolvidos por escolas, que tratam de elaboração de projetos político-pedagógicos, elaboração de materiais didáticos, utilização de redes sociais, participação de lideranças quilombolas na elaboração e implantação de currículo escolar e do estímulo ao rendimento da aprendizagem dos estudantes quilombolas, acontecem na ausência das políticas públicas constituídas pelas redes responsáveis.

Todas as ações desenvolvidas pelas organizações da sociedade civil se apresentam como mecanismos de superação de lacunas deixadas pelos sistemas educacionais e com apoio exclusivo dos quilombos onde as experiências estão ou foram desenvolvidas, sem contar com apoio institucional de secretarias de educação e por isso não recebem suportes técnicos e financeiros adicionais para essas ações. As experiências são das escolas e, em todas elas, recebem das comunidades quilombolas o apoio, quando não financeiros, técnicos e políticos.

Tal constatação contraria as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, no artigo 57, que afirma:

as políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades [...] prover as escolas quilombolas e escolas

que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da educação básica.

Os projetos e experiências identificados demonstram que a União, os estados e os municípios não incorporaram as determinações das DCNEEQ e que os projetos acontecem pelos esforços de professores(as), comunidades e lideranças quilombolas. Mesmo quando houve aporte orçamentário da União para ações como formação de professores(as), construção de escolas e elaboração de materiais didáticos específicos para comunidades quilombolas, não se percebe que tenha havido esforços estaduais e municipais para consolidar os projetos.

Uma prova disso é a ausência de regulamentação das DCNEEQ nos conselhos estaduais e municipais de educação. Pelo histórico dos projetos nas regiões Norte e Nordeste, foco da pesquisa, a adesão de estados e municípios aos recursos para escolas quilombolas ou escolas que atendem aos estudantes quilombolas é pouco perceptível. Esse silêncio do Estado em relação à educação escolar quilombola comprova e escancara o racismo institucional. Enquanto isso, esses grupos, os quilombolas, assim como outros com marcadores raciais acumulam déficits educacionais históricos, razões para as brutais desigualdades.

Se considerarmos que dos 26 estados e o Distrito Federal, 24 têm presença quilombola e dos 5.570 municípios, 1.672 contam com a presença quilombola, isso significa cerca de 30,1%

dos municípios brasileiros. Dos três estados como maior número de quilombos, dois estão no Nordeste (Bahia e Maranhão), segundo os dados preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em preparação para o censo 2020<sup>16</sup>, adiado para 2021. As políticas quilombolas nesses estados precisam avançar muito mais. Ignorar a existências dos quilombos na elaboração de políticas públicas reforça o que muitos autores e autoras vem sustentando como expressão do racismo institucional.

Ao discutir o racismo institucional no processo de implantação da Ferrovia Transnordestina nos quilombos de Contente e Barro Vermelho no Piauí, Rodrigo Portela Gomes (2018, p. 71) afirma que “a violência engendradora sobre o quilombo é um dado histórico que remonta ao projeto colonialista-racista repactuado nas formas institucionais”, o que pode ser visto nos resultados dessa pesquisa, pela ausência de políticas educacionais.

Por outro lado, ao analisar os dados da política pública de regularização fundiária dos quilombos no Brasil, assegurada pelo artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1998, das 3.432 certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares, alcançando cerca de 4.000 comunidades quilombolas, apenas cerca de 300 foram titulados definitivamente como determina o artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988. Isso assemelha-se ao processo de implementação das DNEEQ para a educação quilombola. Nos dois casos a lei é desrespeitada.

16 Disponível em: <<https://quilombolas-ibgedgc.hub.arcgis.com/>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

O racismo acompanhado da burocracia e fatores como orçamento disponibilizado, capacidade técnica nas institucionais, fazem com se levem anos para que políticas tão relevantes para melhoria das condições de vida dos quilombolas, como educação e a regularização fundiária cheguem e diminuam as desigualdades socioeconômicas nos quilombos. Além disso, a demora, no caso da regularização fundiária, tem ampliado os conflitos e o número de assassinatos de lideranças quilombolas, como aponta a pesquisa publicada em 2018 pela Conaq e a Organização Não Governamental (ONG) Terra de Direitos<sup>17</sup>.

Os dados apresentados registram a ocorrência de 18 assassinatos de quilombolas no ano de 2017. Números alarmantes não só pela frequência (mais de um assassinato de quilombola por mês), como também pela extensão da violência. Foi um ano marcado por massacres e por assassinatos cometidos com crueldade. Comparado ao ano de 2016, 2017 apresentou aumento de 350% de quilombolas assassinados (p. 18).

Assim como a falta da regularização fundiária dos quilombos traz danos e aumenta o número de assassinato de lideranças quilombolas em um tempo muito curto, em relação à educação esses dados são desconhecidos por não existirem pesquisas sobre o acesso, a permanência e modalidades da educação que os quilombolas conseguem chegar. Não se sabe

o número de quilombolas que não acessam a educação e, na perspectiva quilombola, não há como pensar em desenvolvimento sociocultural e socioeconômico sem a garantia do acesso à terra e à educação.

Durante a pesquisa, nas regiões Norte e Nordeste, percebe-se que os estados e municípios não normatizaram a educação escolar quilombola. Alguns chegaram a elaborar e não publicaram, como é o caso de Pernambuco. Isso demonstra as dificuldades de implementação das diretrizes para a educação escolar quilombola. Uma curiosidade é que a Comissão Estadual Quilombola de Pernambuco elaborou a Carta de Princípio da Educação Escolar Quilombola, que ensejou parte do debate na Conae 2010. Por sua vez, Pernambuco também elaborou as Diretrizes Curriculares Estaduais para a educação escolar quilombola, encaminhou para o Conselho Estadual de educação há mais de um ano e até o momento (julho de 2020) encontra-se sem aprovação e sem informações sobre as razões da demora. São silêncios como esses que colaboram para a não efetividade das políticas públicas nos quilombos.

Já o município de Salgueiro/PE<sup>18</sup>, o primeiro no Brasil a criar na rede de ensino o cargo de professor (a) quilombola (Lei Municipal nº 1.813/2011), e tem um movimento quilombola ativo e forte, elaborou as diretrizes municipais para a educação escolar quilombola, mas até o final de maio de 2020, também não foi publicada. Um exemplo

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://conaq.org.br/noticias/a-publicacao-racismo-e-violencia-contra-quilombos-no-brasil-esta-disponivel-para-download/>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

<sup>18</sup> Salgueiro possui uma população estimada (2019) em 60.930 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 98,1% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 6.022,06. Apenas 14,2% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/salgueiro/pano>>

positivo é o município Orocó/PE que criou o cargo de professor(a) quilombola (Lei Municipal nº 838/2016) e aprovou a criação das diretrizes curriculares municipais.

O estado da Bahia foi o primeiro a publicar suas diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 68 (30 de julho de 2013)<sup>19</sup>. Podemos afirmar que foi um passo importante, principalmente pelo fato da Bahia ser um dos estados com maior número de comunidades quilombolas do Brasil. Por outro lado, percebe-se que os municípios não acompanharam esse importante passo da Secretaria de Estado de Educação da Bahia para elaborar e publicar as respectivas legislações municipais e dar sequência à implementação. Não se registra também um efetivo empenho da Secretaria de Educação do Estado como órgão impulsor da efetivação da educação escolar quilombola.

Isso demonstra que ainda há um longo caminho para consolidar as diretrizes da educação escolar quilombola, que demandará muita luta e resistência quilombola e muitos desafios terão que ser enfrentados. Contudo, sem o compromisso da gestão em todos os níveis para a efetividade de uma política pública tão relevante, como a educação, assegurando-lhe as devidas condições técnicas, políticas e financeiras, capazes de superar as barreiras intransponíveis, as desigualdades sociais entre negros e brancos se manterão, se não aumentarem ainda mais.

### 3. QUE LIÇÕES DEIXOU A PESQUISA “EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS”?

Se por um lado a pesquisa “Educação e práticas comunitárias” trouxe-nos uma expectativa maior de encontrar experiências educativas em relação à implementação das DCNEEQ, algo que não aconteceu, por outro lado nos mostrou o quanto ainda temos que caminhar para que isso aconteça. Existem poucas ações de gestão, seja em nível nacional, estadual e municipal para efetivar o acesso dos quilombolas à educação.

Além dos projetos identificados evidenciam que a ausência de políticas de Estado nos quilombos já não pode mais ser justificada por falta de legislação, muito menos de esforços dos sujeitos e organizações quilombolas, é possível dizer que o pensamento colonial ainda presente em nossa sociedade, a educação como política pública e a escola como instituição de efetivação dessa política também não rompeu com esse pensar, ao contrário, permanece mergulhada na herança escravista-racista e colonial. Esse talvez seja o ponto alto da pesquisa.

Nas Américas, os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade [...] Houve um

rama>. Acesso em: 4 jun. 2020.

19 Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CEB/CEE) na Bahia.

emaranhamento entre a religião centrada na hierarquia global do cristianismo e o centralismo racial e étnico do Ocidente, expresso em um “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40).

É com essa herança e sob ela que ainda se pautam parte significativa de nossos gestores(as). Mesmo que leis avançadas existam, esses comportamentos vão aos poucos tornando-as letras mortas. Os quilombolas por meio de suas próprias organizações tentam vencer bloqueios e fazem suas próprias incidências nos campos da saúde, educação, moradia, geração de renda, entre outros. Essa é uma lição importante que a pesquisa “Educação e práticas comunitárias” ajudou a elucidar.

Tanto as ações realizadas pelas escolas quanto as realizadas pelas organizações quilombolas contam com poucos recursos técnicos e financeiros e pouca institucionalização. Portanto, apesar da pesquisa ter encontrado experiências com capacidade de replicar em outras comunidades e contextos, além de apresentarem fortes indicadores de ruptura dos ciclos históricos de exclusão, não recebem as atenções devidas e ficam vulneráveis, capazes de sofrerem interrupções.

Outra lição da pesquisa é que, quando há esforços articulados entre União, estados e municípios, é possível sim, avançar na efetivação das políticas. Isso foi percebido em outras políticas, que de alguma forma refletem na escola. Um exemplo disso é regularização fundiária dos territórios quilombolas. Quando os territórios estão regularizados e titulados, fortalece as ações

educacionais e vice-versa. É a partir dessa concepção que a educação escolar quilombola pode e deve ser tomada como instrumento de luta política nos territórios (SILVA, 2012). Porém, isso só é possível se a escola tomar o território como ponto de partida para o seu projeto político-pedagógico e incorporar os saberes territoriais como saberes relevantes e a educação for compreendida como um processo de luta política emancipatória. Sem isso, a escola e o território continuarão estranhos um ao outro.

A pesquisa “Educação e práticas comunitárias” evidenciou também o que era de se esperar: o forte protagonismo das mulheres na educação escolar quilombola. Essa demonstração não é apenas pela presença de mulheres quilombolas professoras em escolas quilombolas, mas pela influência que essas exercem no pensar a vida e as lutas nos territórios e, conseqüentemente, na educação quilombola e escolar quilombola.

Outro aspecto relevante foi o uso das novas tecnologias, sobretudo, pela juventude, como forma de superar barreiras. A página criada pelos estudantes da escola Bem-te-vi/ Extensão do quilombo Águas do Velho Chico, em Orocó/ PE para debater e divulgar ações desenvolvidas pela escola no combate à violência contra as mulheres, as lutas e conquistas do território pode ser um exemplo a ser seguido por outras comunidades quilombolas e não quilombolas. As ações do grupo de jovens do Quilombo de Rampa no município de Vargem Grande/MA, com a criação da TV quilombo, da biblioteca e dos concursos de beleza quilombola para construir suas próprias referências de leituras e imagens, se apresenta não só como um projeto inovador,

mas preenche um espaço deixado pela política pública do Estado.

A estratégia da CECOQ-PI de atuar junto a empresas com o objetivo de assegurar que a formação docente e a distribuição de livros didáticos específicos nas escolas do município (rede estadual e municipal), sejam ações mitigatórias para os territórios, beneficiando professoras(es) e, ao mesmo tempo contribuindo para que professoras(es) conheçam os impactos de uma obra na vida dos quilombos e dos quilombolas, é sem dúvida uma ação relevante e potente no campo da educação. Se as narrativas apresentadas pelas empresas são de que elas trazem apenas benefícios, preparar professoras(es) e gestoras(es) para compreenderem que nem sempre os benefícios chegam aos quilombolas é um aprendizado que precisaria chegar em todos os territórios tradicionais afetados por grandes obras.

Por fim, cabe destacar o papel que as lideranças do território quilombola de Conceição das Crioulas têm na participação e controle social na elaboração e implantação no PPPTQ. Com um histórico de 25 anos de luta demonstram que as conquistas são passo a passo, com retrocessos em alguns momentos, mas que é o território o grande formador do pensamento educacional. Por isso, a experiência de um PPPTQ para o território, conduzido pelas escolas e associações e/ou grupos locais pode se configurar como algo a ser seguido por outras comunidades quilombolas e não quilombolas. O sentido que o quilombo de Conceição das Crioulas deu à gestão democrática, participação e elaboração PPPTQ no que se refere ao envolvimento da comunidade escolar e local, nos ensina que é possível irmos além das

interpretações cotidianas, construindo espaços de organização e fortalecimento da educação quilombola em inteira intersecção com a educação escolar quilombola e as organizações comunitárias representativas dos quilombolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “Educação e práticas comunitárias” foi mais do que uma busca de experiências e práticas educativas junto as comunidades quilombolas sobre educação escolar quilombola. A referida pesquisa se transformou em um espaço de visualização do silenciamento que a União, estados e municípios impõem às comunidades quilombolas, já que nas buscas por projetos e práticas educativas capazes de serem inspiradoras, percebeu-se que, em grande medida, são as próprias comunidades e suas organizações que atuam para superar esse silêncio, como sempre fez o movimento negro no Brasil.

Por isso, qualquer resultado que se apresente sobre a pesquisa, o mais relevante foi demonstrar que escolas e organizações da sociedade civil são responsáveis por parte das experiências inovadoras sem a participação da União, estados e municípios. A educação em comunidades quilombolas não é prioridade para o Estado. Esse quadro em relação à educação se repete em outras políticas. Por isso, a educação escolar quilombola, uma vez implementada como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais, pode ser uma ferramenta importante para contribuir com a superação das desigualdades socioeducacionais dos quilombolas do Brasil.

Portanto, espera-se que cada vez mais pesquisas que se proponham a visualizar os sujeitos, os conhecimentos, as organizações, os processos educativos e as estratégias de resistência dos mais invisibilizados de nossa sociedade, aqui, os quilombos e quilombolas, possam se apresentar e produzir dados relevantes. Reconhecer, valorizar e visualizar as práticas educativas dos quilombos, bem como de outros grupos que historicamente ficaram à margem, faz parte de uma estratégia que possibilita a (re)contagem de parte da história desconhecida, que secularmente o Brasil guarda em silêncio como marca do processo colonial-escravista. A pandemia da COVID 19 é um exemplo de como negras(os), estejam onde estiverem, as desigualdades sociais colocam suas vidas em flagrantes vulnerabilidades e expõem os efeitos do racismo estrutural no Brasil.

É nesse contexto de valorização, visualização, (re)contagem e (re)constituição das histórias apagadas e/ou silenciadas que a educação escolar quilombola se insere e a pesquisa “Educação e práticas comunitárias” como ferramenta de busca de informações para gerar dados que permitam perceber as ausências e omissões do Estado em relação aos quilombos no Brasil. E, ao mesmo tempo, revelar a potência das comunidades quilombolas que tomam a história em suas mãos e a transformam, com a educação, em processos vitoriosos, inspiradores e com capacidade de transformar a realidade de comunidades quilombolas.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Eduardo Fernandes de. **Agostinha Cabocla: por três léguas em quadra – a temática quilombola na perspectiva global-local**. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil (1988)**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento da Co-nae**. Conferência Nacional da Educação Básica, 2010

COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. CONAQ. Terra de direitos (Orgs). **Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil**. Curitiba: Terra de Direitos, 2018. 192 p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Rodrigo Portela. **Constitucionalismo e Quilombos**: famílias negras no enfrentamento ao racismo de Estado. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Gonçalves Petronília Beatriz. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, set./out./nov./dez. 2000.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

MENDES, Maria Aparecida. **Marias Crioulas**: emancipação e alianças entre mulheres no enfrentamento à violência doméstica em comunidades tradicionais. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1995-1996.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. **Por uma pedagogia crioula**: memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. 199 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL. **Carta**. São Luiz, [s.n], 1996.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS. **Versão 2017**.

RODRIGUES, da Silva Maria Diva. **Política de nucleação de escolas**: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola, 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Bárbara Oliveira. As cotas raciais na UnB: avanços, desafios e questões abertas. In: **Humanidades**, n. 63, dez. 2019.

# 6. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS DEZ ANOS DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO

**Nádia Maria Cardoso da Silva<sup>1</sup>**

Meu sonho não faz silêncio  
[...] Ergue Quilombos, aqui, ali  
Em cada mente, em cada face  
Impávidos como Palmares, impávidos Ilês  
Em todos os lugares [...] *José Carlos Limeira<sup>2</sup>*

## RESUMO

Para entendermos o processo de constituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, precisamos compreender inicialmente como se deu a construção da política de educação escolar quilombola no Estado, pois são processos entrelaçados. Para tanto, temos que nos remeter ao momento de criação da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade (CED) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Após sua equipe constatar o drama educacional vivido pelas crianças quilombolas no Estado, através de visita às comunidades da Bahia, foram desenvolvidas as primeiras políticas públicas de educação quilombola no Brasil. Dentre elas, a constituição do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia que é apresentado, nesse artigo, desde sua emergência como instância permanente de controle dos quilombolas sobre as políticas públicas educacionais até suas ações e repercussões atuais. Assim, destacamos aqui a contribuição da Bahia no que se relaciona à elaboração das políticas públicas de educação escolar quilombola,

<sup>1</sup> Ativista da igualdade racial e de gênero em Salvador. Graduada em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Direitos Humanos pelo Ministério Público e pela Universidade Estadual da Bahia. Mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Ex-coordenadora de diversidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador, trabalhando há 4 anos numa escola quilombola de Ilha de Maré.

<sup>2</sup> O poeta baiano de Salvador José Carlos Limeira era uma personalidade marcante na literatura brasileira, escrevendo poemas, contos, crônicas e artigos desde 1971 e colaborando com os “Cadernos Negros” desde 1980.

iniciadas em 2009, incluindo a construção de Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola. Evidenciamos os processos de elaboração de tais políticas educacionais, através de fóruns educacionais quilombolas como espaço amplo de diálogo entre governo e as lideranças e professoras/es quilombolas e do fomento à constituição de um Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola.

**Palavras-chave:** Educação quilombola; Políticas públicas educacionais; Comunidades quilombolas; Fóruns baianos de educação quilombola; Diretrizes curriculares estaduais da educação quilombola da Bahia.

## INTRODUÇÃO

Munanga (2004) afirma que a palavra “quilombo” se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, principalmente na região constituída pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola. Assim, os quilombos nos remetem inicialmente à África do século XVII. Apesar de ser um termo umbundo (banto), constituía-se em um agrupamento militar de jovens guerreiros, composto pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire), cuja etimologia significa “acampamento guerreiro na floresta”. Nas Américas, ocorreram organizações quilombolas em diversos países com história de colonização e escravização de

pessoas africanas como no Suriname, Haiti, Jamaica, Colômbia, Cuba e Venezuela. No Brasil, quilombos são comunidades negras originárias da resistência negra à escravização racial da colonização portuguesa, a partir do século XVI. Os quilombos foram territórios negros criados pelos negros para fugir da opressão racial característica do regime de escravidão no Brasil. São expressões da luta por liberdade e por direitos de subjetividades negras que ao fugir dos cativeiros, constituíram milhares de quilombos em todo Brasil. O quilombola Antônio Bispo Santos (2015)<sup>3</sup> reflete sobre a violência física e epistêmica contra os quilombolas no Brasil, narrando as trajetórias de quatro comunidades – Caldeirões (Crato/CE), Canudos (BA), Pau de Colher (BA/PI) e Quilombo dos Palmares (AL) – identificando entre elas dois traços em comum: um processo auto-organizativo que lhes possibilitava autossuficiência econômica e emancipação das suas vidas através do uso coletivo da terra e da colheita; e de uma relação biointerativa com a natureza; todas elas foram vítimas de violência extrema contra seus corpos, perpetrados através de perversos ataques pelas forças militares do colonialismo e da colonialidade republicana, após serem alvo de narrativas criminalizadoras, seja por excesso de religião, expresso no que denominavam de “fanatismo religioso ou messiânico”, seja por ausência de religião, quando se praticavam espiritualidades que não passavam pela visão de mundo monoteísta-cristã. Não satisfeitos, tais forças militares ainda incendiavam suas comunidades

3 Quilombola da Comunidade de Saco do Curtume, localizado no semiárido piauiense, Antônio Bispo é integrante da rede de mestres e docentes da Universidade de Brasília (UnB), ativista do movimento social quilombola e dos movimentos de luta pela terra, membro da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

com o intuito de destruir quaisquer vestígios de suas formas de vida. Eis casos exemplares de etnocídios articulados com epistemicídios, ou seja, processos de violência física e epistêmica.

Portanto, quilombos são comunidades que permaneceram invisíveis na história brasileira, inclusive como sujeito de direitos, até pelo menos 1988, quando a constituição retificada cem anos após a abolição da escravidão, representa o primeiro grande esforço legal na história do país no sentido de prover direitos às comunidades remanescentes de quilombos. Por outro lado, ainda em 1988 é criada a Fundação Palmares, resultado da influência política dos movimentos negros e quilombolas sobre o governo federal, que é vinculada institucionalmente ao Ministério da Cultura. A Fundação Palmares foi o primeiro órgão do governo federal responsável por tratar das questões étnico-raciais negras, especialmente da promoção, preservação, proteção e disseminação da cultura negra. É a Fundação Palmares que desde 1988, a partir de um processo de autorreconhecimento, certifica as comunidades como quilombolas, ou seja, é através dela que o Estado brasileiro reconhece comunidades como quilombolas. Essa é a primeira etapa do processo necessário para o alcance do objetivo constitucional que é a titulação das terras quilombolas. Essa ação desse órgão estatal é desdobramento das demandas previstas pelo artigo 68, da Constituição Federal de 1988, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que confere

direitos territoriais aos “remanescentes de quilombos” ao regulamentar seus territórios sociais tradicionalmente ocupados a partir da escravidão racial (ARRUTI, 2006)<sup>4</sup>.

Na tentativa de barrar os direitos sociais dos quilombolas previstos na Constituição de 1988, os setores ligados aos latifundiários no Brasil, começam a questionar na década de 90, os conceitos de “remanescente de quilombos” – argumentando que a noção de “remanescente”, remete a algo que já não existe ou em processo de desaparecimento – e de “quilombo”, como unidade fechada e homogênea, enfatizando que a expressão não correspondia à autodenominação dos próprios quilombolas por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída (LEITE, 2013). É assim que o Ministério Público convoca a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) para dar o seu parecer, conduzindo esta instituição científica a constituir o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. Esse Grupo de Trabalho se reuniu, em 1994, para elaborar um conceito de “remanescente de quilombo”, no intuito de desfazer equívocos referentes à suposta condição remanescente e para estabelecer parâmetros para a atuação dos antropólogos na emissão de laudos para subsidiar processos de identificação de território quilombola. Nessa reunião, a ABA produz documento reconhecendo as comunidades quilombolas como “grupos étnicos conceitualmente definidos pela Antropologia como um tipo organizacional

4 De acordo com Leite (2020, p. 339) a expressão “remanescente das comunidades de quilombos” “emerge na Assembleia Constituinte de 1988, é tributária não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista. O quilombo é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma ‘dívida’ que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária”.

que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão”. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) respondendo aos impasses relativos ao termo “remanescentes dos quilombos”, explica que:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consiste em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (GRUPO DE TRABALHO COMUNIDADES NEGRAS RURAIS/ABA, 1994, p. 2).

Essa conceituação de quilombo da ABA conferiu uma maior legitimidade aos pleitos dos quilombolas já em andamento, mas faltava ainda identificar o sujeito de direito, a regulamentação da lei e sua aplicabilidade, ou seja, os procedimentos e etapas a serem cumpridos para a titulação das terras, as responsabilidades e competências dos atores sociais envolvidos (LEITE, 2013). Nessa perspectiva é que foi sancionado pelo governo Lula, o Decreto nº 4.887/2003, após várias lutas das associações quilombolas e dos movimentos negros, regulamentando o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Este Decreto 4887/2003 amplia o conceito de comunidades remanescentes de quilombos, pois até a sua aprovação, considerava-se quilombolas as áreas ocupadas por remanescentes negros no período de 1888 a 1988. A partir do Decreto nº 4.887/2003 comunidades remanescentes de quilombos são todos os “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, adotada em Genebra em 1989, é incorporada à legislação nacional em 2004 pelo Congresso Nacional. Um dos princípios centrais subjacentes, que rege seus 44 artigos, é o de que um dos marcos essenciais de instauração do processo de “reconhecimento étnico” de um dado grupo baseie-se em sua “autoidentificação”. Dessa forma, o decreto nº 4.887, de 2003, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), incorporada à legislação nacional em 2004, e a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída em 2007, protegem os direitos humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais das comunidades quilombolas.

É esse marco legal que vem sustentando a ação da Fundação Cultural Palmares, levando em consideração, para efeito de registro, a auto-definição de grupos que se sentem identificados com o conceito jurídico de “remanescentes das comunidades dos quilombolas”. Após a emissão da certificação pela Fundação Palmares, entra em cena o Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária (Incrá), órgão ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, como responsável pela titulação das terras quilombolas. Compete ao Incra a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a desintrusão, a titulação e o registro imobiliário das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. De acordo com a Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009, do Incra, a identificação dos limites das terras das comunidades remanescentes de quilombos deve ser feita a partir de indicações da própria comunidade, bem como a partir de estudos técnicos e científicos, inclusive relatórios antropológicos, consistindo na caracterização espacial, econômica, ambiental e sociocultural da terra ocupada pela comunidade, mediante Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID).

São essas conquistas no plano conceitual e legal que fundamentam e legitimam as demandas quilombolas por reconhecimento e cidadania frente ao Estado, tendo como uma de suas demandas socioeconômicas centrais, a regularização de sua situação fundiária. De acordo com Leite (2013), as terras de quilombos nos remetem à formalização jurídica das terras de uso comum, ou seja, domínios doados, entregues ou adquiridos, concessões feitas pelo Estado, áreas de apossamento ou doadas em retribuição aos serviços prestados, iniciativas que permitiram aos ex-escravizados e seus descendentes, um lugar para viver e produzir, em moldes correlatos aos de sua terra natal ou mesmo como continuidade de sua vida rural no Brasil colonial. Os quilombos contemporâneos guardam uma continuidade histórica com a forma social dos africanos e seus

descendentes resistirem ao escravismo. A ocupação da terra não estar organizada a partir da apropriação individual (baseada em lotes individuais), mas coletiva, predominando seu uso baseado em laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade (GRUPO DE TRABALHO COMUNIDADES NEGRAS RURAIS/ABA, 1994). De acordo com Plínio Santos (2010, p. 226), terra, família, liberdade e trabalho são categorias nucleantes de significado cuja articulação é essencial para entendermos as histórias e culturas quilombolas, comunidades cuja lógica é contrária à dos fazendeiros sul-mato-grossenses que, de acordo com Plínio Santos discriminavam os negros quilombolas utilizando frases como “ter terra” significa ser “não negro” e “não ter terra” significa ser “negro”. Para os quilombolas, ter terra é a possibilidade de terem dignidade de vida, ter terra é não serem escravizados, ter terra é terem liberdade. Silva (1997, p. 40) nos lembra que, até determinado momento, as comunidades quilombolas não tinham a preocupação em legalizar as terras que ocupavam, pois, não se relacionavam e não se relacionam com elas como bens mercantis já que “o uso destas não obedece aos padrões de parcelamento, como na maior parte das áreas camponesas clássicas”.

As comunidades quilombolas contemporâneas se consolidaram a partir de grupos familiares extensos que suportaram processos produtivos singulares, que conduziram ao acampesamento com o processo de desagregação das fazendas de algodão e cana-de-açúcar e outras transformações econômicas que, nas diversas regiões do Brasil, introduziram uma diminuição

do poder de coerção dos grandes proprietários territoriais (ALMEIDA, 2002). São comunidades orientadas pela ética camponesa identificada por Silva (1997, p. 96) na qual vender a força de trabalho para outros é uma estratégia de sobrevivência em momentos socioeconômicos duros, mas não é uma opção, pois suas experiências de assalariamento no pós-abolição foram tentativas de reescravização<sup>5</sup>. Se organizam socialmente a partir dos laços de parentesco consanguíneos ou por afinidade e suas histórias e conhecimentos são preservados através das narrativas orais. A preocupação com o equilíbrio do meio ambiente faz com que organizem as atividades agrícolas, pecuária, pesqueira e extrativista sazonalmente.

Pois bem, a partir de 1988, protegidas constitucionalmente, e, através da política pública da Fundação Palmares, emergem diversas comunidades quilombolas no Brasil como comunidades demandantes de direitos. A Fundação Cultural Palmares já reconheceu, até o momento, 3.432 comunidades quilombolas no Brasil, sendo que a Região Nordeste possui 63% desse total – 2.669 comunidades. A Bahia e o Maranhão são os estados do Brasil com os maiores números de comunidades quilombolas reconhecidas (certificadas)

pelo governo federal, através da Fundação Palmares – mais de 800 comunidades<sup>6</sup>.

A Coordenação de Diversidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) foi criada em 2008, no governo Jaques Vagner, do Partido dos Trabalhadores (PT), atendendo a reivindicação histórica dos movimentos negros baianos de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e de promoção da educação para as relações étnico-raciais no estado mais negro do Brasil, e, cuja capital é a cidade mais negra da diáspora africana no mundo. Portanto, a criação dessa Coordenação na estrutura da educação, respondia fundamentalmente ao pleito dos movimentos negros para a implementação da Lei nº 10639/2003<sup>7</sup>. No entanto, três fatores foram determinantes para que essa Coordenação passasse a desenvolver também políticas de educação quilombola. Logo após a criação da Coordenação, começaram a chegar à SEC/BA, vários ofícios de lideranças quilombolas demandando melhorias na educação nas suas comunidades, principalmente, construção de escola de ensino médio, a exemplo das lideranças das comunidades quilombolas de Pitanga de Palmares (Simões Filho), Praia Grande/Ilha de Maré (Salvador) e de Lage dos Negros (Campo Formoso)<sup>8</sup>. Um

5 Silva (1997, p. 96), muito oportunamente nos relembra que: “Possivelmente, essa ética camponesa esteja impregnada das lembranças do pós-abolição, quando os antigos escravos foram reaproveitados nas fazendas como assalariados ou agregados, mas, de fato, tornaram-se cativos dos antigos senhores escravistas que se transmutaram para coronéis em boa parte do Nordeste”.

6 A Bahia e o Maranhão seguem sendo os estados com maior número dessas comunidades do Brasil, alternando o primeiro lugar – atualmente são 835 comunidades no Maranhão e 817 na Bahia. Ver Fundação Cultural Palmares. Certificação Quilombola. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

7 A Coordenação de Diversidade (SEC/BA) criou o “Programa Agora a História é Outra”, que, pela primeira vez na história da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, ofertou cursos de formação para professoras e professores da Bahia em Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Entre 2008 e 2009 foram realizados cursos de 160 horas em 3 módulos – identidade, ancestralidade e resistência – em 3 territórios de identidade da Bahia, cujos docentes eram intelectuais/ativistas da igualdade racial e de gênero de Salvador.

8 Campo Formoso possui uma população estimada (2019) em 71.206 pessoas, sua taxa de escolarização de 6

segundo fator foi a inserção da Coordenação de Diversidade no Grupo de Trabalho Intersetorial para Quilombos (GTI Quilombos) da Secretaria de Promoção da Igualdade (Sepromi)<sup>9</sup> através do qual tomou conhecimento das condições precárias de vida das populações quilombolas na Bahia, especialmente no que diz respeito à educação. O terceiro fator foi a constatação da total ausência de políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas da Bahia, na Secretaria de Educação do Estado até então.

Foi possível a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) constatar que as comunidades quilombolas enfrentavam grandes problemas quanto à garantia do direito à educação para suas crianças e jovens na Bahia, apesar da carência de estudos sobre os desafios para a efetivação da educação escolar quilombola no Brasil, até hoje, contribuindo para a consolidação dessas desigualdades (EDMILSON et al., 2019). Poucas comunidades possuíam escolas com o ensino fundamental completo e a maioria delas tinham problemas de infraestrutura – ausência de bibliotecas, equipamentos, cozinhas, banheiros, luz elétrica, água tratada, etc<sup>10</sup>. As turmas eram multisseriadas – forma de organização de ensino, na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, atendendo a estudantes com

idades e níveis de conhecimento bem diferentes. Para os quilombolas, a exemplo de Santos (2016), a experiência de estudo em classes multisseriadas possibilita “a confluência de saberes” entre as gerações – mais velhos e mais novos ensinam e aprendem entre si, rompendo com a hierarquia da relação professor-aluno. Para Santos, políticas educacionais que não levam em conta a ativa participação dos quilombolas correm o risco de promover violências epistemológicas, a exemplo do fechamento das escolas multisseriadas, pois Santos defende a “confluência de saberes” intergeracionais a partir de sua própria experiência escolar nas classes multisseriadas das escolas do campo e quilombola (SANTOS, 2015, 2016; SILVA, 2018,). No entanto, o problema é que a maioria das/os professoras/es que estão nas salas de aula quilombolas não são capacitadas/os adequadamente para dar conta dessa realidade.

São vários os desafios para garantir o direito à educação das crianças e adolescentes quilombolas: as escolas do ensino fundamental II (anos finais) e médio, em geral, ficam muito longe de suas casas; e, muitas vezes, não há estradas asfaltadas o que dificulta a longa caminhada e impede o trajeto na época das chuvas; os transportes escolares geralmente possuem condições precárias forçando a algumas famílias a não matricularem seus filhos na sede do

a 14 anos de idade (2010) é de 98% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 15.091,42. Onde apenas 13,3% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/campo-formoso/panorama>> Acesso em: 4 jun. 2020.

9 O GTI Quilombos foi uma articulação estadual do governo da Bahia, coordenado pela Secretaria de Promoção da Igualdade (Sepromi), para diagnóstico das demandas de direitos e posterior construção de planos de desenvolvimento econômico, social e ambiental para/com as comunidades quilombolas da Bahia.

10 Na Comunidade Quilombola de Lagoa das Piranhas, visitada pela Coordenação de Diversidade e pelo GT Quilombolas da Secretaria de Promoção da Igualdade (Sepromi), em 2008, as crianças da escola tinham acesso à água contaminada que as deixavam doentes – barrigudas e anêmicas.

município, temendo por suas vidas. Além disso, as/os estudantes trabalham nas roças para ajudar a família paralelamente à frequência escolar, o que influencia os adolescentes quilombolas a abandonarem a escola.

Sair de suas comunidades para ter acesso ao ensino médio na Bahia e no Brasil faz com que muitos jovens nunca mais retornem. Em muitas comunidades há uma ausência completa de jovens. Para se manterem nas sedes dos municípios, esses jovens, muitas vezes, são explorados e submetidos a trabalhos subalternos e impróprios para a idade, a exemplo da maioria das meninas quilombolas que para estudarem na sede dos municípios vão para o emprego doméstico: trabalho culturalmente desprotegido e historicamente análogo à escravidão no Brasil.

Para aqueles persistentes, que permanecem na escola, outras questões emergem: tanto nas escolas localizadas na comunidade ou fora dela, os conteúdos não levam em conta a cultura e a história dessas crianças e adolescentes; há manifestações de racismo pelo fato das crianças e adolescentes serem negras e quilombolas. E

os professores não são capacitados para promoverem uma educação escolar quilombola, ou seja, que leve em conta à diferença quilombola. Quando falamos em educação diferenciada em comunidades quilombolas, estamos nos referindo a inclusão de forma valorizada da resistência contra a dominação da escravidão racial dos poderes coloniais; da luta contra o racismo da colonialidade dos poderes no Brasil; das construções decoloniais de bem viver nessas comunidades nas quais os saberes, valores, histórias locais, nacionais e globais quilombolas estejam inseridas na escola<sup>11</sup>. Sem acesso a processos de formação em educação quilombola, os professores acabam reproduzindo estereótipos dos quilombolas como negros “escravos”, “fujões”, “perigosos”, “invasores”, “preguiçosos”, construídos desde o Brasil colonial, e reproduzindo a invisibilidade dos quilombos na história brasileira. Essas situações afetam profundamente a autoimagem da criança na escola, desenvolvendo processos de subjetivação subalternos e inferiorizantes que interferem negativamente no desempenho e na trajetória escolar da criança e jovem quilombola. Dessa forma, as crianças passam a adquirir

11 A “colonialidade do poder” é um conceito desenvolvido pelo peruano Aníbal Quijano (2005), para se referir ao processo na América Latina pós-independência colonial, no qual o controle jurídico-político dos Estados passam do poder imperial/colonial para os novos Estados independentes, permanecendo as elites de homens brancos no controle colonial das estruturas econômicas, culturais e políticas, classificando e excluindo racialmente os outros grupos étnico-raciais das categorias da cidadania e da nação. Quijano (2005) explica que o período colonial na América Latina não pode ser confundido com colonialidade, pois colonialismo diz respeito às relações coloniais com administração colonial e colonialidade, à reprodução das relações coloniais e do imaginário racista após a administração colonial. Para os estudos decoloniais latino-americanos, a “decolonialidade” é um projeto de superação da colonialidade, ou seja, dessa descolonização incompleta marcada pelas heranças racistas/sexistas do colonialismo que nos impactam até hoje. Já o “bem viver” é um conceito dos povos indígenas da América Latina e apropriado pelas feministas indígenas para se contrapor ao conceito de desenvolvimento, nos remetendo à ideia de um Estado e sociedade plurinacional sustentados pelos princípios de solidariedade e reciprocidade no qual a natureza é fonte de energia ancestral antes de ser um bem econômico. No Brasil a ideia de bem viver dos povos andinos foi apropriado pelas mulheres negras do Brasil: “[...] Desta maneira, ficam afastadas as ideias ocidentais convencionais de progresso e são construídas novas concepções sobre o que seja uma vida boa, incluindo uma especial atenção à natureza”. LEMOS, Rosália de Oliveira. *Mulheres negras marcham em 2015 pelo bem viver*. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/viewFile/14957/11996](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/14957/11996)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

valores que levam a negação das suas identidades negras e quilombolas. Os jovens muitas vezes, para fugir das discriminações, abandonam os valores das suas comunidades e adquirem os valores urbanos e capitalistas para fugirem da imagem estigmatizada de ser quilombola.

Macedo (2015) levanta no seu trabalho as dificuldades que ainda enfrentam as comunidades quilombolas da Bahia no que diz respeito à educação quilombola. Naquele momento era decorrido dois anos da homologação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola da Bahia, cinco anos da implementação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e doze anos da promulgação da Lei nº 10.639/03. Estudos recentes como o de Custódio e Foster (2019, p. 199) constatam a ausência total de produção de materiais didáticos a partir das recomendações das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, em diversos estados do Brasil, inclusive na Bahia<sup>12</sup>.

Esse cenário revela grandes problemas para a garantia do direito à educação para essas comunidades. Suas crianças, adolescentes e jovens quilombolas são os mais afetados por trajetórias escolares indignas – reprovação, evasão, repetência, distorção idade-série, etc. Dessa forma, é estratégico para a Bahia a promoção do acesso dos sujeitos quilombolas a uma educação de qualidade. Educação de qualidade para as comunidades quilombolas só pode ser uma educação com valorização e inclusão das suas histórias,

valores e saberes negros e quilombolas. A saída da comunidade para estudar fora tem que ser uma escolha e não uma falta de oportunidade. Temos o desafio de garantir que se a escolha for estudar na sua própria comunidade, a infância, adolescência e juventude quilombola tenham garantido um percurso escolar digno.

Tudo isso significa que aos quilombolas da Bahia e do Brasil vêm sendo negados um duplo conjunto de direitos educacionais: os direitos relativos à igualdade – diante de escolas em condições degradadas (sem banheiro, sem água, teto precário) e ausência do ensino fundamental completo e médio nas suas comunidades; e o direito à diferença étnico-cultural e histórica que demanda uma política educacional que conheça e valorize suas singularidades históricas e culturais. Isso significa ainda que as crianças quilombolas vêm sendo alvo de poderosos processos epistemicidas, se entendermos o epistemicídio como a negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais das negras e negros no Brasil. Tal releitura do epistemicídio de Boaventura Souza Santos foi empreendido por Sueli Carneiro (2005, p. 111), ao ressaltar que o controle sobre a educação no Brasil foi o principal mecanismo para a manutenção das hierarquias coloniais no Brasil pós-independência, defendendo que epistemicídio relaciona-se à “questão do acesso, ou seja, a garantia de abertura de oportunidades no espaço público e de efetivas condições da população negra para beneficiar-se das mesmas”. Bispo relata (em entrevista, 2017)

12 Mas também nos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, e até mesmo em regiões inteiras, como o Norte e Sudeste (no Nordeste, apenas no estado do Maranhão foi encontrada uma obra que possui a educação quilombola como subitem).

que no momento em que sua comunidade se deu conta de que estava sofrendo os impactos da exclusão pela escrita, recebeu dela a missão de aprender a ler para assumir o lugar de tradutor da comunidade – da escrita para a oralidade e da oralidade para a escrita. No entanto, para se ter acesso à aprendizagem da leitura e da escrita da língua tornada hegemônica, num país pluricultural como o Brasil, as comunidades quilombolas precisam lutar ainda pelo direito à escola, pelo direito a aprender quando a escola chega e a não se perder/desaparecer dos seus valores e saberes. Pela necessidade de toda essa luta, é que surgiu na Bahia, há 10 anos atrás, o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola.

Nesta luta histórica contra a exclusão e a violência, as comunidades quilombolas desenvolveram uma diversidade de conhecimentos, histórias e culturas que constituem um rico e desconhecido patrimônio do Brasil, apropriados e reelaborados por sucessivas gerações de quilombolas, a partir da memória e da oralidade, que precisam ser conhecidas pelas crianças quilombolas, prioritariamente, mas também pelas crianças não quilombolas, pois tal patrimônio faz parte de sua formação como povo brasileiro (SILVA, 2018).

## **1. A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO ESTADO DA BAHIA: EMERGE O FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA**

A partir desse diagnóstico, a Coordenação de Diversidade (SEC/BA), enquanto governo, se comprometeu com a melhoria da educação quilombola da Bahia. A primeira ação da Coordenação nesse sentido foi em setembro de 2009, quando, para atender solicitação do Ministério da Educação<sup>13</sup>, realizou encontro com prefeitos e secretários de educação dos 89 municípios da Bahia, cujas comunidades são reconhecidas como quilombolas pela Fundação Palmares, para pactuar parceria para a construção de escolas em comunidades quilombolas e divulgar Portaria Interministerial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) de 2008. Esta Portaria derrubou a proibição de construir escolas em comunidades quilombolas não tituladas, autorizando a construção em comunidades quilombolas certificadas. Como resultado desse encontro, a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) conseguiu entregar, em outubro de 2009, 21 projetos de construção de escolas em comunidades quilombolas da Bahia para o FNDE/MEC (14 projetos de construção de escolas de ensino fundamental e 7 projetos de construção de escolas de ensino médio). Esse número de projetos de construção de escolas de ensino médio nas comunidades quilombolas da Bahia era muito relevante considerando que em 2009, o Estado

13 A Coordenação de Inclusão e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação solicitou apoio da Secretaria para ajudar os municípios a elaborar projetos de construção de escolas nas comunidades quilombolas, argumentando que o presidente Lula cobrou dos seus ministros maior agilidade nas respostas às demandas das comunidades quilombolas. No que diz respeito à educação, o problema era que o FNDE tinha recursos para construção de escolas nas comunidades quilombolas, mas não chegavam bons projetos, adequados tecnicamente às exigências do mesmo.

possuía apenas 2 escolas de ensino médio localizadas dentro das comunidades quilombolas da Bahia, em condições físicas muito precárias. A expansão do ensino médio nas comunidades quilombolas continua sendo uma política pública necessária e urgente em todo Brasil, pois sua oferta segue sendo drasticamente menor em todo território nacional (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 212)<sup>14</sup>.

No entanto, para desenhar uma política de educação quilombola numa secretaria de governo que pouco conhecia os quilombos como comunidades de direitos, era necessário ouvir os sujeitos da política. Assim, nos dias 5 e 6 de novembro de 2009, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), através da Coordenação de Diversidade, realizou o I Fórum Baiano de Educação Quilombola, em Salvador/BA, no qual foram reunidas mais de 350 lideranças e professores quilombolas (que moram e/ou ensinam em escolas que atendem as crianças e adolescentes oriundas das comunidades quilombolas) de diversos municípios da Bahia. Esse I Fórum Baiano de Educação Quilombola teve como objetivo constituir um espaço de interlocução entre as comunidades quilombolas e a Secretaria Estadual da Educação para a construção participativa de uma política pública educacional para as comunidades quilombolas.

Esse I Fórum teve, portanto, três importantes objetivos específicos. Um deles foi identificar e sistematizar junto com lideranças e professores/

as quilombolas as demandas educacionais dessas comunidades. Dessa forma, através desse I Fórum, as comunidades quilombolas da Bahia puderam apresentar – pela primeira vez na história da educação da Bahia – suas demandas educacionais historicamente invisibilizadas à Secretaria de Educação do Estado da Bahia<sup>15</sup>. Essas lideranças e professoras/es quilombolas pela primeira vez disseram para as diversas coordenações da SEC/BA o que precisavam para viabilizar os seus direitos educacionais. Um segundo objetivo do I Fórum de Educação Quilombola foi subsidiar/identificar questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como a definição de sua concepção. Um pleito importante da plenária do I Fórum foi um maior debate da SEC/BA com as lideranças e professoras/es quilombolas acerca dos processos de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola da Bahia no II Fórum.

O terceiro importante objetivo desse I Fórum de Educação Quilombola da Bahia foi pensar num espaço permanente de interlocução entre as comunidades quilombolas e as secretarias de educação da Bahia, especialmente com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na perspectiva de incidência e acompanhamento das políticas educacionais para a promoção de educação quilombola. Assim foi instaurada uma comissão composta por lideranças e educadores quilombolas presentes no I Fórum, que deveriam

14 Não há oferta de ensino médio nas comunidades quilombolas dos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia; ao passo que estados como Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo possuem apenas uma escola de ensino médio em todas as suas comunidades quilombolas (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 212).

15 Para ver a programação completa do I Fórum de Educação Quilombola da Bahia, ver KOINONIA, 2009.

se reunir posteriormente, para elaborar uma proposta de organização e funcionamento de um Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia, a ser apresentada no II Fórum de Educação Quilombola da Bahia, deliberado, pela plenária, para acontecer no ano seguinte, 2010. Macedo (2015, p. 98), presente nesse I Fórum como professora quilombola, registrou em sua tese, a intensidade da participação dos quilombolas na plenária final e o reconhecimento da necessidade de criação do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia para institucionalização de um espaço de diálogo entre o Estado e as lideranças quilombolas.

Para fundamentação teórico-política de professoras/es e lideranças quilombolas, bem como para consolidação do campo acadêmico da educação quilombola, foram apresentadas ainda nesse I Fórum, as primeiras pesquisas sobre a temática desenvolvidas nas universidades da Bahia<sup>16</sup>. Ocorreram ainda apresentações de boas experiências desenvolvidas em escolas quilombolas ou que recebiam estudantes quilombolas, com destaque para a experiência de uma escola estadual em Seabra/BA onde um

projeto de valorização da história e da cultura quilombola local realizado por uma professora, impactou na realidade de segregação étnico-racial vivida pelos/as estudantes quilombolas no seu espaço escolar público<sup>17</sup>. A partir desse I Fórum, a Coordenação de Diversidade sai com uma agenda de trabalho na perspectiva de promoção da educação quilombola na Bahia.

A plenária do I Fórum apontou ainda a necessidade de políticas públicas de formação de professoras/es quilombolas sobre a Lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira e da educação para as relações étnico-raciais. A Coordenação de Diversidade (SEC/BA), então organiza no primeiro semestre de 2010, dois cursos de formação tanto para professores quanto para lideranças quilombolas do Território do Baixo Sul em Valença e do Território do Velho Chico e de Conquista, em Bom Jesus da Lapa<sup>18</sup>, nas temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira, da educação para as relações étnico-raciais e quilombola, atendendo, portanto, a uma demanda histórica dos movimentos negros e quilombolas. Tais cursos, como nos lembra Oliveira

16 Entre outras/os, a doutora Dinalva Macedo, cuja tese utilizamos como referência bibliográfica, apresentou pesquisa de mestrado: “O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima”.

17 Estudantes em geral ficavam num saguão, estudantes quilombolas em outro saguão. Os estudantes quilombolas eram impedidos de atravessar de um saguão para outro. Os estudantes quilombolas que “ousassem atravessar”, eram chamados de “macacos”, “burros”, “selvagens”, etc. O projeto da professora Najara ressaltava a importância dos quilombos na história do Brasil, dava visibilidade à Zumbi como herói nacional quilombola, organizava os estudantes para pesquisar sobre a história dos quilombos de Seabra e estimulava os/as estudantes quilombolas a trazerem suas histórias e culturas para dentro da escola. Além disso, a professora Najara mobilizou todos/as os/as professores/as das diversas disciplinas a também desenvolverem ações semelhantes nas suas salas de aula. A direção e a coordenação pedagógica da Escola também se envolveram. Qual foi o resultado? A Escola se transformou num ambiente de valorização da experiência quilombola tão reconhecido que os estudantes quilombolas de outra escola que também recebiam muitos estudantes quilombolas se transferiram para lá.

18 Bom Jesus da Lapa possui uma população estimada (2019) em 69.148 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 95,7% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 14.080,19. Onde 37,3% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/bom-jesus-da-lapa/panorama>> Acesso em: 4 jun. 2020.

(2017), além de se constituírem em espaços de intercâmbio de conhecimentos relacionados à Lei nº 10.639/2003 e à educação quilombola, entre lideranças e professoras/es quilombolas, contribuíram para o diagnóstico da educação escolar nas comunidades e se constituíram em espaços de levantamento de demandas educacionais. Pela primeira vez na sua história de mais de 100 anos, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia/BA reconhece a identidade das/os professoras/as quilombolas, ouve suas expectativas e oferece um curso específico.

No curso de capacitação de lideranças e professores quilombolas realizado no Município de Valença, a comissão composta por professores e lideranças quilombolas se reúne para finalizar proposta do Fórum Permanente a ser apresentado no II Fórum. Duas estratégias desses processos formativos foram importantes para qualificar teórico-politicamente o Fórum Permanente de Educação Quilombola que emergirá como sujeito político no II Fórum. A estratégia de unir lideranças e professoras/es quilombolas como público, fortaleceu politicamente o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia já que os seus representantes que serão eleitos em agosto do mesmo ano no II Fórum, participaram desses processos formativos. A outra estratégia que favoreceu o ativismo político dos futuros representantes eleitos no II Fórum

foi o perfil dos formadores – importantes intelectuais/militantes negras e negros de Salvador cuja história de engajamento na luta pela igualdade racial e de gênero, os tornaram docentes universitários comprometidos com a causa da promoção da educação e dos direitos de negras e negros e quilombolas<sup>19</sup>.

Para responder ao pleito da plenária do I Fórum para o II Fórum, de dialogar com as lideranças e professoras/es quilombolas acerca das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola da Bahia no II Fórum, antes de sua realização, a Coordenação de Diversidade contrata uma equipe de consultoria tanto para mapear o estado da arte da educação quilombola na Bahia – identificação de escolas (em comunidades quilombolas e as que, ainda que fora da comunidade, atendem estudantes quilombolas), condições físicas e curriculares, etc. – quanto para facilitar o processo de escuta das lideranças e professoras/es quilombolas e elaborar o texto-base das Diretrizes<sup>20</sup>. A estratégia de contratação dos consultores também obedeceu a lógica de serem intelectuais/ativistas da igualdade racial e de gênero em Salvador.

De acordo com as deliberações do I Fórum, foi realizado o II Fórum Baiano de Educação Quilombola, entre os dias 6 e 9 de julho de 2010, no município de Seabra/BA, cuja conferência de abertura teve como tema “Educação Quilombola

19 A exemplo de Artemisia Candé Monteiro, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Silene Arcanja Franco (UNEB), Antônio Cosme (UNEB), Sérgio São Bernardo (UNEB), dentre outras/os docentes.

20 A equipe de consultoria foi composta pelo professor/mestre Carlos Eduardo Santana (UNEB) para coordenar o mapeamento da educação quilombola na Bahia; pelos professores/doutores Eduardo Oliveira (UFBA) e Valdélino Silva (UNEB) – um dos primeiros antropólogos a tomar as comunidades quilombolas como estudo, e pela ativista da igualdade racial e de gênero na Bahia, mestra em educação (UNEB) e ex-representante da Fundação Palmares na Bahia, Lindinalva Barbosa, para coordenar e assessorarem, respectivamente, o processo de elaboração do texto-base das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola; e pelos assistentes Aldibênia Machado e Luís Carlos Ferreira.

– Território de Resistência e Africanidades”. O primeiro objetivo estratégico do II Fórum era dar continuidade ao diálogo entre a Secretaria de Educação do Estado e as comunidades quilombolas da Bahia, representada por suas lideranças e professores. Foram apresentados os diversos programas e projetos das coordenações e superintendências visando a inclusão das comunidades quilombolas nas políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A Secretaria se fez presentes através das coordenações de alfabetização, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio, educação profissional, educação do campo e ensino superior, que em grupos de trabalho dialogaram com as comunidades, apresentando suas políticas educacionais. Lima (2019), que na época era um dos jovens monitores do II Fórum, registrou esse momento em sua dissertação de mestrado<sup>21</sup>.

Esse II Fórum Baiano de Educação Quilombola teve como segundo objetivo estratégico instituir o Fórum Permanente de Educação

Escolar Quilombola da Bahia como instância para a formulação de políticas educacionais “com” os quilombolas da Bahia. Assim, no II Fórum foi aprovado o regimento interno, a partir da proposta elaborada pela Comissão. Portanto, o Fórum Permanente da Educação Quilombola da Bahia foi organizado a partir de uma coordenação geral (com 5 coordenadores); uma coordenação regional composta por representantes das comunidades quilombolas por território de identidade da Bahia<sup>22</sup>; e um conselho consultivo que contribuirá com propostas (composto de representantes de governo e ativistas dos movimentos negros e quilombolas)<sup>23</sup>. Os coordenadores deveriam ser pessoas com capacidade de articulação e mobilização das comunidades, garantindo o funcionamento de fato do Fórum. A plenária do II Fórum aprovou que apenas quilombolas – representariam as comunidades quilombolas no Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola<sup>24</sup>.

A primeira gestão do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola foi eleita no

21 Lima (2019, p. 89) registrou esse momento: “Após tantos momentos importantes de troca de conhecimentos e de circulação de muitas informações, chegou a hora de discutir as propostas apresentadas, frutos das construções realizadas nos diversos Grupos de Trabalho (GTs). Como dito anteriormente, coube a esse espaço dos GTs apresentar e discutir as políticas educacionais, realizadas em forma de ações, pelas diversas Coordenações, Diretorias e Superintendências da SEC/BA, e cujo foco eram as comunidades quilombolas do Estado”.

22 A partir da gestão Jaques Wagner, o governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade no Estado da Bahia, formulados para identificar prioridades temáticas, a partir da realidade local. Portanto, os 417 municípios da Bahia estão organizados nesses 27 territórios de identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região, para possibilitar o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre elas. Para tal formulação, o território é tomado “como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (Governo do Estado da Bahia, Secretaria de Planejamento).

23 As coordenações regionais e geral têm poder deliberativo, portanto, podem gerar norma obrigatória; enquanto a instância consultiva do Conselho permite voto no interior dele para a emissão de pareceres, que não são impositivos.

24 De acordo com Lima (2019, p. 76): “Houve questionamentos sobre a composição do Fórum, cuja proposta era de ser feita apenas por quilombolas (nascidos nos quilombos). Por isso, propuseram que se aceitassem outras pessoas, não quilombolas, que de algum modo contribuíam com a luta das comunidades. Esta proposta não foi aceita pela plenária que enfatizou a necessidade de os quilombolas falarem por si e de se representarem nas mais diversas instâncias”. Os 11 Territórios de Identidade representados na primeira gestão do Fórum foram: do Sisal, Piemonte da Diamantina, Metropolitana de Salvador, Vitória da Conquista, Recôncavo, Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Baixo Sul, Piemonte

II Fórum. A coordenação geral e a coordenação regional contaram com representantes de comunidades quilombolas de 11 territórios de identidade da Bahia<sup>25</sup>. A partir do II Fórum, lideranças quilombolas eleitas/os passaram a articular-se para dar conta da agenda do Fórum Permanente da Educação Quilombola da Bahia. Portanto, a constituição do Fórum Permanente foi uma importante estratégia para garantir que a sociedade civil quilombola pudesse acompanhar e interferir nas políticas públicas educacionais visando a defesa dos seus interesses. De acordo com seu regimento aprovado no II Fórum, cabe ao Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia ser o interlocutor prioritário do Estado no que concerne à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais para as comunidades quilombolas da Bahia<sup>26</sup>.

O terceiro objetivo estratégico do II Fórum Baiano de Educação Quilombola foi o debate com os quilombolas sobre processos e metodologias para a elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola. No II Fórum foram apresentadas as ações já em curso para o

mapeamento da educação escolar quilombola da Bahia, ressaltando que essa ação respondia à necessidade de diagnóstico para construção/adequação de políticas de educação quilombola, portanto, era uma imprescindível ferramenta diagnóstica das escolas que atendem a alunos quilombolas, no sentido de tornar-se referência para o desenvolvimento de políticas educacionais de inclusão dessas comunidades, coerentes com as suas necessidades. O II Fórum se constituiu num segundo momento do processo de diálogo/escuta das/dos quilombolas baianos, através de seus professores e lideranças, no qual foi apresentado a importância política que representava a elaboração dessas Diretrizes para a Bahia, já que éramos um dos primeiros estados do Brasil a realizar tal iniciativa. A equipe de Consultoria foi apresentada e conduziu o momento da plenária de discussão das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola. Nesse II Fórum pesquisas sobre a educação quilombola desenvolvidas nas universidades da Bahia voltaram a ser apresentadas<sup>27</sup>. Portanto, os Fóruns Baianos de Educação Quilombola realizados na Bahia

---

Norte do Itapicuru, Sertão Produtivo.

25 Além das audiências públicas, os relatórios com as propostas levantadas no I e II Fórum de Educação Escolar Quilombola da Bahia serviram de material para elaboração do texto-base das diretrizes estaduais.

26 De acordo com o regimento, cabe ainda ao Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola propor ao poder público a implementação de ações que atendam às demandas aprovadas no Fórum de Educação Quilombola e nos diferentes espaços democráticos no âmbito do movimento quilombola; participar com representação em todas as instâncias de debate governamentais: federal, estadual e municipal; subsidiar as secretarias estaduais e municipais e diretorias regionais de educação para fomentação das políticas de educação quilombola; promover a discussão, debate e aprofundamento das questões relacionadas à educação quilombola; colaborar na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação Quilombola para que atendam às necessidades educacionais das comunidades quilombolas; articular ações necessárias à implementação de programas para a educação quilombola com órgãos públicos, movimentos sociais e entidades da sociedade civil; propor, monitorar e avaliar as iniciativas governamentais e não governamentais voltadas à educação quilombola; ser mediador entre as comunidades quilombolas e escolas, secretarias municipais e estadual da educação; exercer controle da implementação da Lei nº 10.639/03; articular parcerias entre estado, municípios, associações, conselhos regionais e comunidades quilombolas para a promoção da educação quilombola; promover a educação quilombola como uma política de igualdade racial e de combate ao racismo institucional.

27 O pedagogo Josemar Oliveira Purificação, abordou o tema “Educação étnico-racial: caminhando pela memó-

foram importantes espaços de construção de políticas de educação quilombola em intenso diálogo com os seus sujeitos – professores/as, lideranças/comunidades, de consolidação do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola – e de catalisação para a elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola (KOINONIA, 2010). Lima (2019, p. 108) afirma que “a respeito das demandas específicas dos territórios, hoje conhecidas pelo movimento quilombola e constantemente cobradas ao Estado, são resultados dos diagnósticos realizados no II Fórum em 2010”.

A Coordenação de Diversidade (SEC/BA) saiu do II Fórum com a agenda de organização do processo de elaboração e aprovação das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola. A consolidação do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola se deu paralelamente ao processo de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola. Muitas das reuniões do Fórum Permanente Estadual aconteceram nas audiências públicas para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. O fortalecimento do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola era estratégico para posterior incidência sobre os governos municipais e estaduais e para a implementação das Diretrizes Estaduais da

Educação Escolar Quilombola. Tal estratégia foi compreendida por Oliveira (2014)<sup>28</sup>.

O II Fórum Baiano de Educação Quilombola validou a metodologia de audiências públicas proposta pela Coordenação de Diversidade (SEC/BA) para o processo de elaboração do texto-base das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola. A concretização dos Fóruns e a realização dos processos de formação de professoras e lideranças quilombolas, atrelados à ausência histórica dos quilombolas como sujeitos das políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia até, pelo menos, 2009 – implicando em um total desconhecimento da condição quilombola, foram fatores que motivaram a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) a consolidar como princípio que as políticas públicas educacionais não poderiam ser elaboradas “para” esses sujeitos, mas construídas “com” esses sujeitos quilombolas, incorporando suas experiências, seus valores, seus saberes e epistemologias. Esse princípio, para a Coordenação, deveria ser estruturante do processo de elaboração das Diretrizes. Assim é que surgiu a metodologia de audiência pública como eixo central do processo de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola, sob inspiração do sucesso dos fóruns de educação quilombola como instância de construção participativa de políticas para/com as comunidades quilombolas.

---

ria social de uma identidade quilombola”. Em seguida, a também pedagoga e especialista em Gestão e Orientação Educacional, Shirley Pimentel de Souza, apresentou sua pesquisa intitulada “Memória Social e educação quilombola: o caso do quilombo Araçá/Cariacá”. O professor doutor Valdério Silva, vinculado à Universidade do Estado da Bahia (Uneb), primeiro antropólogo baiano a pesquisar os quilombos na Bahia, apresentou sua tese de doutorado intitulada “Rio das Rãs e Mangau: feitiçaria e poder em territórios quilombolas no Médio São Francisco”.

28 Oliveira (2014, p. 144) afirma: “Como representação em nível estadual, foi incentivado pelos gestores e consultores das diretrizes quilombolas como um espaço necessário de organização social das lideranças quilombolas para pressionar e demandar do governo estadual a efetivação da política, neste caso, das diretrizes, assim como de outras demandas educacionais”.

Quando a equipe de Consultoria é contratada, ela chega para viabilizar tais audiências públicas e para incorporar no texto-base as propostas que emergiram nos processos de formação de lideranças e professores quilombolas, bem como as que foram sistematizadas nos relatórios do I e II Fórum. Como nos lembra Oliveira (2013) e Macedo (2015), apesar da educação quilombola estar situada no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, tanto a lei nº 10.639/03 quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), “falam sobre o ensino da história dos quilombos e sobre a infraestrutura das escolas situadas nas comunidades quilombolas, todavia, não trazem uma abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar para esse segmento populacional” (MACEDO, 2015, p. 92)<sup>29</sup>.

Portanto, o processo de elaboração das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola da Bahia se iniciou em novembro de 2009, no I Fórum de Educação Quilombola da Bahia (Salvador/BA) e se consolidou em julho de 2010, no II Fórum (SEABRA, 2010). Entre setembro e novembro de 2010 foram realizadas audiências públicas nos municípios de Bom Jesus da Lapa

– para ouvir as comunidades quilombolas do Território do Velho Chico, de Senhor do Bonfim –, para as do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru e de Maragogipe<sup>30</sup> e para as comunidades do Território de Identidade do Recôncavo Baiano. No que diz respeito às políticas estaduais no Brasil, em 2007, a Gerência de Diversidade da Secretaria de Educação do Mato Grosso organiza o I Encontro de Professores Quilombolas e publica, em 2010, Orientações Curriculares para a Educação Básica, construídas a partir de 2008, no qual tem um capítulo em que a educação quilombola aparece como um item junto com campo, indígena, ambiental, especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já em 2009, a Secretaria de Educação do Paraná realiza Encontro de Educação e Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas, apoia levantamento socioeconômico, cultural e educacional das comunidades quilombolas do Estado e aprova propostas pedagógicas para educação quilombola, em 2010, elaboradas a partir de consulta pública a uma comunidade quilombola do Estado. No que diz respeito às políticas municipais, o Município de Santarém/PA, após criar a Coordenação de Diversidade Étnico-racial em 2006, publica a Resolução nº 007 de 27 de novembro de 2009, que fixou as diretrizes para o funcionamento das suas escolas quilombolas<sup>31</sup>.

29 Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação publicou “Guia de Orientações e Ações para Implementação da Lei 10.639/03” no qual a educação quilombola aparece como um dos capítulos. Em 2013, a Secad/MEC publica o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” onde elenca várias ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino para a educação em comunidades quilombolas.

30 Maragogipe possui uma população estimada (2019) em 44.677 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é de 96,8% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 7.211,10. Onde 38,2% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/maragogipe/panorama>> Acesso em: 4 jun. 2020.

31 A Resolução também determina a prioridade dos(as) professores(as) oriundos(as) das comunidades na lotação das escolas quilombolas e que as escolas quilombolas devem ser anexas somente a polos quilombolas.

A contribuição original da Bahia é que o processo de elaboração das políticas de educação quilombola no Estado, incluindo a construção de diretrizes curriculares estaduais, iniciadas em 2009, se deu através de fóruns educacionais quilombolas como espaço de elaboração dessas políticas em amplo diálogo com as lideranças e professoras/es quilombolas e do fomento à constituição de um Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola. Já com relação às políticas nacionais, em março/abril de 2010, debates durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, resultaram na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Posterior à Conae 2010, e no mesmo mês e ano em que realizamos o II Fórum Baiano de Educação Quilombola em Seabra/BA, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 4, de 13 de julho 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação. Oliveira (2014, p. 144) se atentou para tanto:

Antes de uma definição das diretrizes pelos órgãos governamentais e político-organizativo quilombola nacional, a Bahia já havia realizado o II Fórum de Educação Quilombola (julho/2010) e a primeira audiência no estado (setembro/2010) com a finalidade de construir diretrizes curriculares estaduais para educação escolar quilombola.

Tal ambiência do cenário nacional de emergência da educação escolar quilombola como resultado do pleito do movimento negro e quilombola vai fortalecendo as ações da Coordenação

de Diversidade (SEC/BA) no que diz respeito à promoção da educação escolar quilombola na Bahia. De fato, a afirmação da necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para responder as demandas educacionais das comunidades quilombolas na Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, expressa em seu reconhecimento como modalidade específica da educação básica, é disruptivo, considerando o silenciamento e invisibilidade dos quilombolas na história da educação brasileira: “Portanto, não cabe mais considerar a educação quilombola como uma modalidade intitulada educação do campo, é preciso levar em conta as especificidades culturais e históricas dessas comunidades” (MACEDO, 2015, p. 93). Apesar da maioria das comunidades quilombolas estarem enraizadas no campo, compartilhando desafios com as populações do campo, como por exemplo, o direito ao acesso à terra, tais comunidades têm singularidades étnico-raciais que as colocam num lugar específico de violência, genocídio e epistemicídio – são populações que além de ameaçadas pela voracidade do capitalismo globalizado da contemporaneidade, historicamente foram racializadas como inferiores, traficadas como mercadorias para as Américas, desumanizada pela escravidão racial da colonização portuguesa e atingidas cotidianamente pelos efeitos do racismo que estrutura a sociedade brasileira e que define quem vive e quem morre no Brasil (CARNEIRO, 2005).

Além disso, sua condição de populações da diáspora negra no Brasil a conecta com uma ancestralidade de matrizes africanas que as fizeram produzir jeitos diferentes de organizar a

vida e a sociedade, conhecer o mundo, pensar a morte, etc. (BISPO, 2015; MAKOTA VALDINA, 2015; SILVA, 2018). Dessa ancestralidade negra, as comunidades quilombolas do Brasil herdaram um sistema de pensamento circular. A roda tem sido um signo presente nas culturas negras no Brasil – as deusas e os deuses africanos incorporaram-se em corpos negros que, em roda, dançam nas cerimônias ritualísticas das comunidades de terreiro; na capoeira, através do jogo de corpos negros em roda, preservando os sistemas de pensamento em diálogos corporais. A natureza, para a cosmovisão dos quilombos, não é uma “fêmea selvagem” que precisa ser submetida pelo homem (branco), como aparece na filosofia de Bacon ao defender que o homem europeu, através da ciência, deve dominar a natureza para que ela se curve diante dele, em nome do progresso e da civilização da modernidade europeia. Na cosmovisão quilombola, a natureza é o eixo com o qual interagimos material e espiritualmente, pois ela também é fonte de energias ancestrais.

Paralelo a esse processo de elaboração das Diretrizes, a Coordenação de Diversidade articulava com o Conselho Estadual de Educação da Bahia, empreendendo esforços para que cada conselheiro compreendesse a importância reparadora da aprovação de uma diretriz quilombola, num estado com o maior número de comunidades quilombolas certificados pela Fundação Palmares e com o maior número de população negra do Brasil. A facilidade que encontramos é

que a presidente do Conselho Estadual, naquele momento era a ex-superintendente das Políticas de Educação Básica da SEC/BA, cuja gestão foi responsável pela decisão de criação da Coordenação de Diversidade, em 2008. Além disso, o contexto nacional avançava no processo de criação de instrumentos legais para a institucionalização da educação escolar quilombola. Em novembro de 2010 foi realizado em Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola que teve como objetivo fundamentar o Conselho Nacional de Educação para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (CNE)<sup>32</sup>. A Coordenação de Diversidade (SEC/BA) participou desse Seminário, apresentou a experiência de promoção da educação escolar quilombola desenvolvida no Estado e, junto com a Secretaria de Promoção da Igualdade (Sepromi/BA), foi ao Ministério da Educação para obter devolutivas sobre os projetos de construção de escolas em comunidades quilombolas da Bahia, entregues no ano anterior. Em dezembro de 2010 foi publicada a Resolução da CNE/CEB, nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, dentre eles para a modalidade da Educação Escolar Quilombola.

32 Realizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Sepir), e apoiado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), o I Seminário Nacional de Educação Quilombola reuniu 240 pessoas – gestores das secretarias estaduais e municipais de educação, lideranças quilombolas, gestores e professores de escolas quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais (OLIVEIRA, 2013).

## 2. AVANÇOS E RECUOS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Enquanto isso na Bahia, ainda em 2010, a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) entrega o texto-base das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola da Bahia, elaborado pela consultoria, para a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. No entanto, novas configurações da Secretaria retardaram sua apresentação ao Conselho Estadual de Educação da Bahia, fato analisado por Oliveira (2017)<sup>33</sup>. Em 2011, ocorrem mudanças na Coordenação de Diversidade após a reeleição do governador Jaques Vagner. Oliveira (2014) chama atenção para a importância da Coordenação de Diversidade (SEC/BA) na implantação da educação escolar quilombola na Bahia:

A Coordenação de Diversidade, por meio de suas ações e gestores, se configurou enquanto importante agência mediadora das diretrizes estaduais para educação escolar quilombola: participação no Grupo Intersectorial de Quilombos (GIQ) e elaboração de diagnósticos das demandas educacionais (OLIVEIRA, 2014, p. 143).

Por sua vez, Lima (2019) chama a atenção para a importância do perfil militante da primeira equipe da Coordenação de Diversidade, contribuindo para o avanço da educação escolar quilombola local<sup>34</sup>.

De fato, as instituições no Brasil assim como as relações sociais não foram descolonizadas com a independência político-administrativa da dominação colonial portuguesa em 1822. O Brasil é um caso exemplar de manutenção da colonialidade de poderes no pós-independência, nos termos de Anibal Quijano (2005), pois se constituiu numa independência planejada para que as hierarquias coloniais permanecessem intactas na sociedade “pós-colonial” brasileira. Assim, o que ocorre no nosso pós-independência é a reprodução das relações coloniais e do imaginário racista após a administração/independência colonial. O Brasil não foi descolonizado porque a hierarquia colonial fundamentada pela ideia de raça do colonialismo permaneceu intacta no Brasil, após 1822, na qual eurodescendentes (apesar de mestiços), identificados do ponto de vista dos interesses econômicos, sociais e étnico-raciais com a branquitude, se mantiveram no topo da sociedade “pós-colonial” a subalternizar mulheres e homens negros e indígenas. É por isso que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, apenas em 2008, abriu as portas para as populações negras e suas diferenças, e, ainda assim foram portas entreabertas, quase abertas e quase fechadas, pois, apesar dos esforços da primeira equipe, a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) nunca foi instituída legalmente na estrutura da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Instituições governamentais como a

33 Oliveira (2017, p. 49) observa: “A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve êxito na aprovação do texto-base para elaboração de diretrizes até 2012. A SEC/BA, responsável por analisar o texto-base (produto das audiências) e encaminhá-lo ao Conselho Estadual de Educação parece não haver priorizado tal ação”.

34 Lima (2019, p. 83) pondera: “Também cabe atentar que, àquela época, a maioria das pessoas que ali estavam como representações do governo eram vinculadas ao movimento negro e ao movimento quilombola, portanto, para além de seus compromissos funcionais, existia uma relação sociopolítica de militância, facilitando a relação Estado/Fórum”.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia foram historicamente organizadas para dificultar a viabilização dos direitos das comunidades negras e indígenas e garantir os privilégios da elite branco brasileira. Por isso, para conseguir viabilizar direitos nestas instituições estruturadas pelo racismo, é preciso um compromisso de tipo “ativista”, já que quem tem fome – seja de comida, seja de conhecimentos escolares, etc. – tem pressa. Assim, o lugar de fala nos espaços de formulação e implementação das políticas públicas no Brasil é fundamental – precisamos de indígenas, negras e negros, quilombolas nesses espaços. Quando se muda o perfil militante (nas questões étnico-raciais) da Coordenação de Diversidade (SEC/BA), o processo de conquista das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola da Bahia é paralisado. Se não fosse essa lacuna, a Bahia teria sido o primeiro estado no Brasil a ter diretrizes curriculares orientando uma política pública de educação escolar quilombola.

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Mas a experiência de audiências públicas com quilombolas para a construção da política de educação quilombola implementada pela equipe, especialmente como processo para a elaboração das Diretrizes Estaduais de Educação Quilombola criadas pela Coordenação de Diversidade (SEC/BA) foi incorporada ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Quilombola. Oliveira (2014, p. 146) chama a atenção para a semelhança dos processos locais e nacionais que converteram demandas educacionais quilombolas em textos legais, especialmente no que diz respeito à “participação e o envolvimento dos sujeitos da política”. O Conselho Nacional de Educação instituiu uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola<sup>35</sup>. Quero destacar aqui a importância decisiva do perfil ativista-pesquisadora das questões negras e de gênero da relatora da Comissão, Nilma Lino Gomes que, na época, também era integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), professora e coordenadora do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Nera) e do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped).

Foram assim realizadas três audiências públicas para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: em Itapecuru-Mirim no Maranhão, em São Francisco do Conde na Bahia, e no auditório do Conselho Nacional de Educação em Brasília/DF. Em junho de 2012 foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e homologadas pelo Ministro da Educação em

35 Esta comissão foi composta por Adeum Hilário Sauer, secretário de Educação do Estado da Bahia no momento da criação da Coordenação de Diversidade (SEC/BA), por Nilma Lino Gomes, relatora das Diretrizes e colaboradora do processo da Bahia, além de Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente). A Comissão foi assessorada por Maria da Glória Moura, professora da Universidade de Brasília, e pesquisadora especialista no assunto.

novembro do mesmo ano, instituindo orientações para que os sistemas de ensino formulem projetos político-pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país. As Diretrizes Nacionais têm vários alinhamentos com as Diretrizes Estaduais, uma delas que destacamos foi utilizada como critério desde 2009, para convocar professores quilombolas para o I Fórum Baiano de Educação Quilombola: “A educação escolar quilombola – compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”.

Já na Bahia, só em final de 2012, o processo das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola foi retomado. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia entrega o texto-base elaborado pela consultoria da Coordenação de Diversidade (SEC/BA) ao Conselho Estadual de Educação da Bahia. Em 22 de novembro de 2012 foi constituída a Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação, responsável pela elaboração das Diretrizes, pela Portaria nº 95/2012, publicada no Diário Oficial<sup>36</sup>. Em 30 de julho de 2013, as Diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica (CEE/CEB), através da Resolução nº 68, e, em 18 de dezembro de 2013, homologadas pelo Secretário do Estado de Educação da Bahia e publicada no Diário Oficial em 20 de dezembro de 2013.

Portanto, a partir de 2012/2013, tanto no cenário nacional quanto estadual, a educação escolar quilombola é um direito das comunidades

quilombolas do Brasil e da Bahia e uma obrigação do Estado nacional e local que devem prever dotação orçamentária para execução da política de educação quilombola que se encontra nas Diretrizes Nacionais e Estaduais de Educação Quilombola. A partir de 2012/2013, o Fórum Permanente, coerente com seu regimento, deve influenciar politicamente para implementação dessas diretrizes, cobrando ações nessa perspectiva de governos municipais e estaduais. Lima (2019, p. 109) observou que “o Fórum Permanente de Educação Quilombola foi o principal responsável para que as demandas oriundas das comunidades quilombolas chegassem ao Estado com suas especificidades bem definidas” e constata que atualmente “existe uma pressão muito maior junto ao Estado para atendimentos de tais demandas por conta da militância do Fórum através de suas diversas representações”. Sua pesquisa, portanto, sistematiza a importância do Fórum Permanente:

Apesar de diversas dificuldades encontradas pelo Fórum, resultante das costumeiras mudanças no quadro de gestores das políticas públicas e, por conseguinte, inúmeras alterações de prioridades dentro das Secretarias, Superintendências e Coordenações vinculadas à SEC/BA, acontecimentos corriqueiros no cenário político baiano e brasileiro afora, o Fórum não perde sua potência política e a eficácia na mobilização e integração de diferentes atores sociais para construção de propostas e realização de ações em parceria com o Estado em prol da pauta da educação quilombola, como participação em espaços

36 Tal Comissão foi composta pelos conselheiros Silvio Humberto dos Passos Cunha (presidente e relator), Maria Alba Guedes Machado Mello, ex-diretora da Educação Básica e entusiasta da criação da Coordenação de Diversidade (SEC/BA), da Jucinalva Pinto Peruna.

institucionais de deliberação, articulação política de entidades negras e organizações quilombolas, participação em audiências públicas e em reuniões dos Fóruns em âmbito local e nacional e contribuição para pesquisas acadêmicas, e exemplo deste trabalho (LIMA, 2019, p. 108).

A política pública de educação quilombola realizada na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a partir de 2009 – especialmente suas experiências nacionalmente inovadoras de promoção de fóruns de educação quilombola no estado vem germinando através de boas ações educativas realizadas em escolas quilombolas. Dentre elas destacamos aqui a Escola Reunida do Barroso, que fica na Comunidade Quilombola do Barroso, no Município de Camamu<sup>37</sup>/BA, no Território do Baixo Sul que possui 10 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. Com uma história de diretoras, professoras e merendeiras evangélicas e de fora da comunidade e sem nenhuma identificação com o quilombo, “indicadas” pela prefeitura, as crianças da Escola Reunida do Barroso aprendiam a “satanizar” suas histórias e culturas, após

viverem várias situações de constrangimentos pela negação e estereotipia dos seus saberes. A principal luta das mulheres da comunidade, abraçada pela Associação da Comunidade Rural do Barroso, passou a ser, então, romper com essa prática educativa que constrangia e depreciava as crianças da comunidade, forçando-as a se envergonharem de serem negras e quilombolas. Ana Célia Pereira, ex-presidente e atual tesoureira dessa Associação, e o professor da Escola Reunida Barroso e vice-secretário da Associação, Ivanildo dos Santos Pereira<sup>38</sup>, figuras-chave na concepção e implementação dessa prática educativa de empoderamento das crianças como negras, do campo e quilombolas da Escola Reunida Barroso<sup>39</sup>, foram alcançados por essa política pública da Coordenação de Diversidade (SEC/BA), participando como lideranças da formação que foi realizada no seu Território, na cidade de Valença/BA, em 2010, bem como do I e II Fórum de Educação Quilombola. Gerenciada pela Associação, a prática educativa da Escola Reunida Barroso conta com o apoio do Museu Daniel Docílio, instalado numa casa antiga, doada por uma moradora, no qual abriga objetos que narram a história da comunidade<sup>40</sup>. As mulheres

37 Camamu possui uma população estimada (2019) em 35.316 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 96% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 8.468,01. Onde 31,2% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camamu/panorama>> Acesso em: 4 jun. 2020.

38 O professor Ivanildo foi sendo preparado pela Comunidade, incentivando-o a fazer concurso público para se tornar professor da escola. Hoje, ele é professor concursado do município de Camamu, atuando na escola, e ator fundamental nesse processo de empoderamento das crianças, através da valorização da identidade quilombola na escola.

39 A luta das mulheres da comunidade possibilitou ainda que as profissionais dos serviços gerais, merendeiras e professoras, fossem da própria comunidade, gerando renda para que essas mulheres melhorassem as condições de suas casas que eram de taipa. Houve um empoderamento não só das crianças, mas também das mulheres da Comunidade Quilombola do Barroso.

40 Nesse momento, após o brutal assassinato de seu Antônio Correia – mais velho, fundador e atual presidente da Associação e importante liderança no processo de fortalecimento e desenvolvimento da Comunidade como quilombola (como resultado de sua mobilização política, conseguiu recurso para escola de fundamental II e doou terreno para construção, conseguiu trazer água e luz para o Barroso) – todos os mais de 300 livros da biblioteca que ele tinha na sua casa (pois gostava muito de ler), foram doados para ser uma Biblioteca da Comunidade e a serviço da Escola. Sobre seu Antônio:

da Comunidade Quilombola do Barroso têm história de luta por educação desde 2015, buscando junto à Prefeitura de Camamu a elaboração de Diretrizes Municipais de Educação Escolar Quilombola, conseguindo que fosse aprovada em 2019.

A inspiração da Coordenação de Diversidade (SEC/BA) para a realização de fóruns de educação quilombola na Bahia, entre 2009 e 2010, veio da experiência indígena, especialmente das ações da Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, amparada por uma política pública nacional de educação escolar indígena desenvolvida pelo Ministério da Educação desde o início dos anos 90, como resultado da Constituição de 1988, e fortalecida a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. Em cumprimento às exigências do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia se reestrutura organizacionalmente para regularizar a educação escolar indígena na Bahia, dentre outras providências, institucionalizando uma coordenação na estrutura da Secretaria, em 2007, por exemplo<sup>41</sup>. Já o Fórum Permanente de Educação Escolar

Quilombola é resultado da inspiração vinda do Fórum de Diversidade Étnico-Racial da Educação da Bahia, no qual a Coordenação de Diversidade representava a SEC/BA.

Isso aponta para a importância das políticas de diversidade na educação implementadas a partir do governo Lula, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), representando uma “inovação na política educacional, tanto por sua agenda quanto pelo modo de organização” (LÁZARO, 2013, p. 270). A experiência da Secad/MEC em construir as políticas educacionais junto aos movimentos sociais, em especial com aqueles que pleiteiam o direito à diferença – movimentos negros, indígenas, do campo, de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs) – foi disruptiva com a história do Ministério da Educação do Brasil. Nesse sentido, a Secad/MEC constituiu comissões representadas por governo e movimentos sociais – Comissão Nacional de Educação do Campo, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), a Comissão Nacional de Alfabetização e de Educação de

---

“Koinonia chegou ao Baixo Sul da Bahia em 2008 e uma das pessoas que apresentou a história de Camamu foi seu Antônio Correia dos Santos, o seu Antônio do Barroso. Ele contou a história negra de toda a região, dos conflitos, dos usos dos espaços, das ações do estado em tentar controlar os negros da região. Ele possuía e transmitia o conhecimento que não se encontrava nos livros, como Griot, era exemplo e referência para os mais novos da comunidade” (KOINONIA, 2010).

41 “A Educação Escolar Indígena na Bahia passou a ter um novo *status* a partir de 2003, quando foi realizada uma reestruturação organizacional da Secretaria de Educação em cumprimento às exigências do Ministério da Educação. O Decreto nº 8.471/03 cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e a Resolução nº 106/04, do Conselho Estadual de Educação, estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação escolar indígena [...]. Em 2006, o Plano Estadual de Educação da Bahia estabeleceu diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos 10 anos, incluindo entre elas, ações para as escolas indígenas. Ademais, estabelece que a Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo é responsável, dentro da estrutura administrativa da SEC/BA, pela execução das políticas dirigidas a essas duas modalidades de educação. Em maio de 2007, criou-se a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, que fica sob responsabilidade de Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena” (SANTANA; COHN, 2018, p. 724-725).

Jovens e Adultos (Cnaeja). Na mesma direção, inspirada pelos fóruns de educação de jovens e adultos que já existia desde o final dos anos 90 no Brasil, a Secad/MEC, motiva a criação de outros fóruns de participação da sociedade civil em diversos estados do Brasil. Assim foi criado fóruns da educação do campo, da educação para as relações étnico-raciais, fóruns para a educação escolar indígena.

Foi através da Secad/MEC, especialmente, da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (Diretoria de Diversidade), que o Ministério da Educação desenvolveu, pela primeira vez na história da educação brasileira, políticas educacionais voltadas para as populações negras, atendendo à Lei nº 10.639/2003, a exemplo de produção de materiais didáticos. Uma das mais expressivas ações foi o fomento à criação, nos estados, de Fórum de Diversidade Étnico-Racial da Educação, como instância permanente da sociedade civil (composto por organizações negras, professores, ativistas, pesquisadores) para influenciar e acompanhar as políticas públicas de implementação da lei nº 10.639/03 nos estados e municípios. Cavalleiro (2009) ressalta a importância do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) que “contou com a inflexão de organizações do movimento negro, sobretudo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs)”, resultado exitoso da parceria “mais consistente, e sistemática” da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional dentro do Ministério da Educação, com a Secretaria de Educação Superior (Sesu).

No entanto, apesar da importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade para a implementação da lei 10.639/03 no Brasil, essa política nacional teve pouca repercussão na SEC/BA, no que diz respeito ao aporte orçamentário. Já a política pública de educação escolar quilombola no Estado da Bahia teve ainda menos sustentação na política da Secad/MEC, talvez por que só em 2012 foram elaboradas diretrizes curriculares para essa especificidade. Sem recursos federais, a Coordenação de Diversidade (SEC/BA) não tinha recursos previstos no orçamento da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Macedo (2015, p. 101) observou tal fragilidade orçamentária da Coordenação de Diversidade (SEC/BA) “ficando exclusivamente dependente dos recursos do governo estadual, o que compromete as deliberações e ações desta coordenação diante das suas atividades e das demandas dos quilombolas”. Para realizar as ações educacionais para as comunidades quilombolas da Bahia aqui descritas, entre os anos de 2009 e 2011, a Coordenação de Diversidade articulou com a Coordenação de Educação do Campo (SEC/BA) para inclusão das ações quilombolas nos recursos destinados ao Projeto Saberes da Terra, do Ministério da Educação.

Com a nova mudança do secretário de Educação em 2016, a Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade (SEC/BA), que continuou sem constar oficialmente na estrutura da Secretaria, foi extinta. A política pública de educação escolar quilombola da Bahia, uma das primeiras e originais desenvolvidas no Brasil, passou a se localizar dentro da Coordenação de Educação do Campo (SEC/BA).

### 3. O FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA

Cabe lembrar que a criação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia é anterior à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012a) e é concomitante à formalização do Fórum Nacional de Educação (2010). Sua relevância está também em sua abrangência, que ultrapassa o próprio Estado da Bahia, pois torna-se referência para outros estados em organização de Fóruns de Educação Quilombola e também colabora sobremaneira à elaboração das Diretrizes Nacionais (ROSA, 2012; OLIVEIRA, 2017; MACEDO; MESSEDER; QUEIROZ, 2017 apud LIMA, 2019, p. 107).

Nos dias 9 e 10 de dezembro de 2019, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia promoveu uma mesa de diálogo intitulada “A Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia”, em Salvador, com representações do Fórum Permanente da Educação Escolar Quilombola da Bahia (FP EEQB) e de comunidades quilombolas do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), com o objetivo de “fazer escutas e debates sobre a realidade dos estudantes quilombolas,

que subsidiem novas ações focadas no fortalecimento do processo de ensino e a aprendizagem” (GOVERNO DO ESTADO, 2019a). Ainda em 2019, nos dias 30 e 31 de maio, foi realizada reunião do FP EEQB na qual foi elaborada a “Carta para Educação Quilombola da Bahia”. Nessa carta, o Fórum pleiteia da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, políticas para a promoção da educação quilombola no estado, como por exemplo a garantia até 2020, da estruturação da educação escolar quilombola, com atendimento aos estudantes quilombolas nas escolas da própria comunidade para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica<sup>42</sup>. O atual secretário de Educação do Estado, Jerônimo Rodrigues, que pela primeira vez, encontra-se com o Fórum Permanente, afirma:

Estava com uma expectativa muito grande de ter um encontro com os Fóruns de Educação e foi uma grande alegria me encontrar com o Fórum de Educação Quilombola. São pessoas, lideranças que tratam a educação como uma ferramenta importante de evolução econômica, cultural e preservação dos costumes de cada comunidade. Isso fortalece o modelo de escola que queremos construir. Para isso precisamos tratar as questões de infraestrutura, alimentação escolar, formação de

42 Nessa “Carta para Educação Quilombola da Bahia”, o Fórum pleiteia ainda da Secretaria de Educação do Estado da Bahia: garantir formação inicial e continuada para professores, gestores, bem como cursos de capacitação para funcionários e lideranças das comunidades quilombolas; garantir o transporte escolar digno e de qualidade para todos os estudantes quilombolas nos 27 territórios da Bahia; implementação de um cardápio para alimentação escolar quilombola (conforme hábitos e costumes alimentares da comunidade) que deve ser construído e acompanhado por uma equipe composta por representantes de pais e lideranças das comunidades, estudantes, professor/a, coordenador/a e/ou gestor/a, nutricionistas e membro do Conselho Municipal de Alimentação Escolar – Merenda Escolar da SEC/BA; estimular – no limite da competência da secretaria do estado – a criação de coordenações específicas nas secretarias de educação dos municípios. Além de demandas educacionais dirigidas à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a Carta solicita também a mediação dessa Secretaria para a promoção da educação escolar quilombola nos municípios, como por exemplo estimular a criação de coordenações específicas nas secretarias de educação dos municípios e aprofundar o diálogo com os conselhos municipais de educação, para a construção e materialização das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Escolar Quilombola.

professores, sempre respeitando e fortalecendo a Educação Quilombola” (GOVERNO DO ESTADO, 2019c).

No dia 31 de janeiro de 2020, o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia teve reunião com a União de Dirigentes Municipais de Educação (Udime) na qual os coordenadores do Fórum destacaram que se quiserem promover educação quilombola nos seus municípios, precisam realizar duas políticas: criação de coordenações de educação quilombola nas suas secretarias de educação; elaboração das diretrizes municipais de educação escolar quilombola, ressaltando ainda o avanço dos municípios quando criam essas coordenações.

As comunidades quilombolas que se mobilizaram para a elaboração dos projetos de construção em escolas de ensino médio entregues ao

Ministério da Educação em 2009, pressionaram o governo Rui Costa (PT) e obtiveram conquistas: foram construídas, no decorrer desses 10 anos, 6 escolas estaduais de ensino médio em comunidades quilombolas da Bahia, totalizando 8 escolas. Em fevereiro, o Fórum Permanente deu continuidade à reunião com o secretário de Educação do Estado, Jerônimo Rodrigues. Neste encontro, de acordo com a ata da reunião, o secretário chamou alguns setores da Secretaria de Educação<sup>43</sup> para responder às demandas por efetivação das políticas de educação escolar quilombolas na Bahia, contidas na Carta<sup>44</sup>. Quanto à demanda de criação da coordenação de educação quilombola, principal pleito do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia no atual momento, o secretário disse não haver nenhuma possibilidade de criação dessa coordenação até o final da gestão do atual governo. Também afirmou aos coordenadores

43 Estavam presentes a coordenação de educação do campo na qual atualmente se encontra a educação escolar quilombola – SEC/BA, a coordenação de políticas para juventude, algumas superintendências da SEC/BA, o secretário de educação do estado da Bahia, Jerônimo Rodrigues e o seu subsecretário.

44 Em reunião prévia com as coordenações do Fórum Permanente de Educação Quilombola foi selecionado pontos prioritários para efetivação da educação escolar quilombola, conforme “Carta para Educação Quilombola da Bahia”: criação de uma coordenação de educação quilombola constituída por uma equipe multidisciplinar no âmbito da SEC/BA; construção de escolas quilombolas nas comunidades que assim o necessitam, em conformidade com os critérios estabelecidos para tal; realização do Encontro Estadual de Educação Quilombola; expandir a oferta do programa Universidade Para Todos (UPT) nas comunidades quilombolas; unificação da política de cotas na Bahia através de uma lei estadual de cotas; criação de um núcleo de orientação e suporte técnico para acesso de quilombolas ao ensino superior; garantir o Fórum de Educação Quilombola da Bahia como instância de diálogos sobre educação quilombola na Bahia. Em reunião, o coordenador executivo do Fórum Permanente de Educação Quilombola, José Ramos, demandou da Secretaria o apoio para realização de reuniões territoriais com prefeitos e seus secretários municipais tendo como pauta o debate e a configuração de uma política de educação quilombola. Já o coordenador regional e professor, Flávio Passos, sugere a “criação de um núcleo de orientação e suporte técnico para acesso de quilombolas ao ensino superior, momento que ele entrega ao secretário uma carta aberta com orientações sobre uma lei estadual de cotas para o acesso ao ensino superior”, de acordo com a Ata da Reunião. Em seguida, representantes do Fórum Permanente demandam ao secretário a criação da coordenação de educação quilombola no organograma da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e enfatizam ser essa a principal demanda do Fórum nesse momento. Na oportunidade, o secretário afirmou que irá contratar merendas das comunidades quilombolas e pediu para o Fórum Permanente identificar as comunidades da Bahia onde é possível o Estado comprar delas tal produção; se comprometeu a criar núcleo de acompanhamento de acesso e permanência aos quilombolas nas universidades estaduais (os representantes quilombolas reivindicaram bolsas de permanência automáticas para povos e comunidades tradicionais); sugeriu a realização de um Encontro Estadual de Estudantes Quilombolas com o objetivo de “formar e informar sobre ser quilombola (identidade) e políticas de acesso e permanência no ensino superior”, sobre o qual a Coordenação de Políticas para Juventude socializou com os presentes a agenda de realização, de acordo com a ata da reunião.

do Fórum que a Secretaria não construirá novas escolas nas comunidades quilombolas, mas que irá requalificar escolas que já existem.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia certamente é uma das mais produtivas sementes do I e II Fórum de Educação Quilombola da Bahia. Ilustro aqui sua importância através do trabalho feito, no Território do Velho Chico (oeste da Bahia) por sua coordenação regional junto com o movimento quilombola local, especialmente as ações de formação de professoras e professores quilombolas, bem como a prática educativa da Escola Santa Rita do Quilombo Santa Rita, no Município de Bom Jesus da Lapa/BA. O Território do Velho Chico possui 43 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, uma comunidade quilombola titulada e duas em processos parciais de titulação. Além disso, esse Território possui uma tradição de cursos de formação de professoras/es quilombolas, iniciada pelo ativista e professor da Universidade Estadual da Bahia, Dr. Valdério Silva, entre os anos de 2000 e 2001, e em seguida replicado pela mestra, pedagoga e ex-coordenadora regional do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia, Shirley Pimentel.

Continuando essa tradição de formação no Território do Velho Chico, foram desenvolvidos três outros projetos de formação importantes para qualificar a prática educativa de docentes nas salas de aulas quilombolas, todos construídos a partir das demandas e iniciativas do movimento quilombola do Território do Velho Chico: Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (Ceta); Central Regional Quilombola (CRQ) do Conselho

Estadual de Comunidades e Associações Quilombolas da Bahia – representação estadual da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e Coordenação Regional do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, os quais compõem o Coletivo Marilene Matos junto aos professores das universidades locais. O primeiro foi o curso de formação para professores e lideranças quilombolas e demais moradores oriundos de diversas comunidades quilombolas do Território, realizado de 2016 a 2018, organizado a partir de temas definidos por esse movimento quilombola. Cada tema era discutido em roda de conversa mediada por um professor convidado, em espaço cedido pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), em Bom Jesus da Lapa. Uma das atividades mais importantes desse curso foram os intercâmbios, com potencial para inspirar outras ações no Brasil quilombola: em 2016, em Serra da Barriga (Alagoas); em 2017, com a Comunidade Quilombola de São Mateus (Espírito Santo); em 2018, com a Comunidade de Calunga (São Paulo).

A visita à terra onde localizava-se o Quilombo dos Palmares, nos narra a professora Napolitana Santana, foi um momento simbólico muito forte porque Zumbi, Ganga Zumba, Dandara são referências importantes na luta política e na organização quilombola. Então, os quilombolas do Velho Chico, em seus depoimentos, após o retorno das atividades, afirmaram que adentrar naquele espaço, pisar naquele chão, resquícios do que foi o Quilombo dos Palmares, ou seja, reconectar com a ancestralidade na perspectiva política, possibilitadas por esse projeto, foi muito

impactante e fortalecedor. O intercâmbio com a Comunidade Quilombola de São Mateus foi uma troca, mas também reconhecimento, pois, se percebeu que, apesar do pouco contato físico, havia uma conexão entre os quilombolas do Velho Chico/BA e os quilombolas de São Mateus/ES a partir da prática cultural e religiosa que é a romaria. Depois desse intercâmbio, os romeiros quilombolas do Território do Velho Chico, através da movimentação dos cursistas, organizaram no ano seguinte, uma recepção para os romeiros do Espírito Santo, abrindo as portas da sede do movimento quilombola para que eles pudessem ficar hospedados, organizaram alimentação e uma programação que viabilizou uma troca para além do turismo religioso – uma agenda de visitação às comunidades quilombolas de Bom Jesus da Lapa. O intercâmbio com as comunidades quilombolas de Calunga/SP, permitiu perceber outra perspectiva de organização como no caso da comunidade quilombola de Cavalcante onde parte da renda que a comunidade consegue adquirir é através do ecoturismo, abrindo seu território para os visitantes. A partir de 2017, quando a professora Michele Matos assume a Coordenação de Diversidade da Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus da Lapa/BA, ela vem fazer o curso e, logo em seguida, a Secretaria de Educação, através da Coordenação de Diversidade, se torna parceira do projeto de formação. É a partir daí que a Coordenadora Michele demanda parceria do movimento quilombola local para a elaboração das Diretrizes Municipais de Educação Escolar

Quilombola do Município de Bom Jesus da Lapa, publicada no Diário Oficial do Município em 2019.

O outro projeto foi o curso de formação de professores, coordenadores, gestores e estudantes do 9º ano, ocorrido nas três escolas na Comunidade Quilombola de Rio das Rãs. Formada por nove comunidades nas quais vivem 600 famílias em uma área de 38.000 hectares, a Comunidade Quilombola Rio das Rãs, foi a primeira comunidade do Brasil a ser reconhecida como quilombola pela Fundação Palmares, é uma das primeiras comunidades a conquistar a titulação de suas terras no Brasil (no ano de 2000). Macedo (2015, p. 74) ressalta que Rio das Rãs/BA e o Quilombo Frechal, localizado no município de Mirinzal<sup>45</sup>, no estado do Maranhão, foram as primeiras comunidades negras rurais que pressionaram o Estado brasileiro para titulação de suas terras, acionando o artigo 68 da Constituição Federal. Pela coragem no enfrentamento à colonialidade dos poderes da Região do Médio São Francisco, Rio das Rãs é a comunidade tomada como símbolo de resistência quilombola no Brasil. O histórico de articulação e mobilização de Rio das Rãs contribuiu para que a questão quilombola ganhasse peso no cenário nacional e fosse um dos destaques do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas realizado em 1995. Talvez por isso, o Encontro de Avaliação do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas foi realizado em Bom Jesus da Lapa/BA, em 1996, nele emergindo a Coordenação Nacional de Articulação das

45 Mirinzal possui uma população estimada (2019) em 14.962 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 97,6 % e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 6.187,49. Onde 3,3% de sua população têm acesso a esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/mirinzal/panorama>> Acesso em: 4 jun. 2020.

Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Aliás, a Bahia decididamente entrou para a história da organização política das comunidades quilombolas no Brasil – a Conaq (2020) reconhece a importância do II Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em Salvador, em 2000, para afirmação do movimento quilombola brasileiro.

O curso de formação de professores na Comunidade de Rio das Rãs ocorreu em 2019, visando articular a teoria e a prática. Após se discutir um tema relacionado com as diretrizes municipais, estaduais e nacionais da educação quilombola, os cursistas se organizavam em grupos para pensar em atividades pedagógicas com base naquele tema. As pessoas diretamente envolvidas com as escolas tinham como tarefa de casa, desenvolver alguma atividade dentro dos seus espaços escolares, a partir daquele tema, cujos resultados apresentavam no encontro seguinte, ajudando a repensar as próprias práticas pedagógicas em relação à educação escolar quilombola. O Coletivo “Marilene Matos” surgiu a partir dessas experiências formativas. O grupo de coordenadores desses projetos foi se ampliando, além dos ativistas do movimento quilombola local, foram sendo incluídos ativistas que estavam como pesquisadoras/professoras das universidades. Para ter condições de acesso a recursos para apoiar as ações, inclusive através de editais, esse grupo de coordenadoras/es se organizaram em um Coletivo. A construção desses projetos de formação se deu a partir dos movimentos quilombolas locais e sua articulação com o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola, através da coordenação regional do

Fórum Permanente Educação Escolar Quilombola da Bahia no Território do Velho Chico. Assim, todas as demandas que surgem a partir dessas ações dos projetos são inseridas nas discussões do Fórum, como por exemplo: ameaça de fechamento de escolas quilombolas no Território do Velho Chico.

Toda essa tradição de formação de professoras/es quilombolas no Território do Velho Chico elaborada e articulada pelo movimento quilombola local, na qual se inclui a Coordenação Regional do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia, culmina com o Projeto “Quilombando: estágio de vivência em comunidades quilombolas do Território Velho Chico”, projeto interinstitucional, desenvolvido com três universidades baianas, elaborado e coordenado pelo Coletivo Marilene Matos, atingindo 18 comunidades quilombolas, entre os anos de 2016 a 2019. Uma outra prática inspiradora de educação escolar quilombola é desenvolvida na Escola Santa Rita que fica no Quilombo Santa Rita, também em Bom Jesus da Lapa. Em 2017, quando chegou à Escola, a Diretora Cléa Santos encontrou estudantes afetados pelo racismo – crianças e jovens amedrontados, cabisbaixos, sem olhar nos olhos das pessoas quando conversavam, sofrendo com os apelidos racistas. A diretora Cléa relata que a Escola Santa Rita recebe alunos tanto do Quilombo Santa Rita quanto de outras comunidades quilombolas do Território de Juá Bandeira. A escola recebe também crianças brancas de olhos claros dos assentamentos, as quais chamavam as crianças negras quilombolas de “macacos”. Ao lado disso, a diretora Cléa preocupava-se com o fato de que tanto estudantes

quanto professoras/es não conheciam sua própria história local, pois ela sabia que o não conhecimento da história da sua própria comunidade pelos estudantes, colocava essa história em risco. Nascida e criada numa comunidade quilombola do sertão de Itamambuca, município de Ubatuba, litoral de São Paulo, professora Cléa relata<sup>46</sup> que sua prática educativa, focada no fortalecimento da identidade e dos valores quilombolas, foi inspirada na sua própria trajetória escolar: “Pensei em mim própria, como foi terrível os professores não te enxergarem como pessoa ou te verem com pena – eu, meus irmãos, meus primos. Os apelidos racistas que nos colocavam, os professores viam e achavam normal. Quanto sofriamos de racismo e a gente nem percebia que era racismo”.

Assim, ainda em 2017, a escola resolveu que, ao invés de festa junina, fariam uma exposição para desconstruir a “difamação” a que o povo quilombola é vítima – “roubou a terra”, “não faz nada”, como disse o presidente Jair Bolsonaro, lembra Cléa<sup>47</sup>. Em conversa com os/as estudantes, ao serem indagados sobre o que a comunidade produz, repetiram o estereótipo – “a gente não produz nada, não, professora!”. Diante disso, elas/eles foram indagados: de onde vem a batata-doce que vocês tomam café? De onde vem o leite que vocês tomam, vem da cidade para cá ou das vacas que são criadas pela comunidade? E a farinha, vem de Salvador? Assim surgiu a “Expolida”, em 2017 com o tema “Valorizando o trabalho da mulher e do homem do campo” – uma exposição da produção da comunidade

durante os festejos juninos, com o objetivo de “engrandecer aquele povo quilombola”, pois se a sociedade não o vê, a ideia é que ele mesmo se veja e se valorize como povo que contribui para o desenvolvimento do país. Uma das reflexões que o projeto permite, enfatiza Cléa, é que se o campo não trabalha, a cidade não come, tendo como eixo afirmar a comunidade quilombola como lugar de criação e produção, mas também de direitos, a exemplo do direito à educação, refletindo questões como: melhorar a vida não é sair da comunidade, melhorar a vida é ter acesso a uma educação digna e, para tanto, uma comunidade quilombola deve ser uma comunidade de direitos – eu não preciso abandonar minha comunidade para ter acesso à educação que todas e todos constitucionalmente têm direito. No que diz respeito ao enfrentamento do racismo, a professora Cléa informa que a escola trabalha a história do negro em todas as disciplinas. No plano anual de curso, ela e a coordenadora pedagógica propõem temas e atividades para cada disciplina e, em reunião, indagam se dá para fazer e quais são as dificuldades, construindo estratégias para superá-las e definindo datas para a culminância dos projetos de cada disciplina.

Outro destaque da Escola Santa Rita na promoção da educação escolar quilombola foi a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, entre os anos de 2018 e 2020, estratégico para garantir que seu projeto de promoção da educação quilombola, não seja um projeto de gestão, mas um projeto da escola. O processo

46 Em entrevista à autora.

47 Sobre o episódio citado, ver: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>>. Acesso em 09 out. 2020.

de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola contou com a consultoria/colaboração da ativista e professora Michele Matos (UNEB), ex-coordenadora de Diversidade da Secretaria de Educação do Município de Bom Jesus da Lapa que deflagrou o processo de elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Quilombola desse município. A partir do antigo projeto político-pedagógico, Michele marcou momentos na escola com professores e alunos, por níveis de ensino, organizou encontros com a comunidade do Quilombo Santa Rita e suas lideranças, elaborou questões para serem respondidas pelos diversos atores da comunidade escolar. A diretora Cléa afirma em entrevista (março de 2020) que o Projeto Político-Pedagógico da escola ficou com a cara da comunidade: “A gente consegue ver a nossa cara”. A boa experiência de promoção da educação quilombola da Escola Santa Rita também se deve aos encontros formativos com suas/seus professoras/es promovidos pelo movimento quilombola local e pela coordenação regional do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, que ocorreram de 2016 a 2018, bem como a localização num município que elaborou as Diretrizes Municipais de Educação Escolar Quilombola, em 2017.

Por influência das políticas estaduais da educação quilombola do Governo do Estado da Bahia (PT), implantadas a partir de 2009, Salvador/BA se torna a segunda cidade brasileira a estabelecer diretrizes escolares para a educação quilombola. O ex-consultor da Coordenação de Diversidade (SEC/BA) para o mapeamento da educação quilombola da Bahia coordena o processo de normatização do conteúdo da

educação escolar quilombola no currículo das escolas da Secretaria de Educação do Município de Salvador, em 2015, replicando princípios e metodologias da experiência estadual.

Por essas e outras ações de incidência sobre os governos municipais e estadual para a promoção da educação quilombola, mas também por suas iniciativas de políticas de formação de professoras/es que convocam poderes públicos, universidades e movimento quilombola do Território do Velho Chico, para que juntos fortaleçam a educação em comunidades quilombolas e pelo seu efeito demonstrativo, consideramos o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia como um programa com potencial de inspirar a sociedade civil quilombola. Ainda que não seja uma prática educativa escolar, o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia tem como objetivo incidir e influenciar politicamente governos e sociedade para fortalecer os valores e saberes comunitários quilombolas nas escolas da Bahia, com potencial para semear outras iniciativas semelhantes no Brasil.

## CONCLUSÃO

Há conquistas significativas, mas ainda há vários desafios para a educação quilombola na Bahia. Com a extinção da Coordenação de Diversidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2016, a educação quilombola voltou a ficar subordinada à coordenação de educação do campo na Bahia, invisibilidade que os aparatos normativos quando criados – Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação Quilombola – queriam

romper. Um dos principais avanços do governo Jaques Vagner, no que diz respeito à educação na Bahia, foi a criação da Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, em maio de 2007, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo e a criação da Coordenação de Educação para as Relações étnico-raciais e Diversidade, em maio de 2008, embora esta última nunca tenha sido institucionalizada. Estado com maior número de comunidades quilombolas certificadas do Brasil, a Bahia foi um dos estados que mais avançou em políticas públicas para a educação escolar quilombola, especialmente no que diz respeito a construí-las em diálogo com as comunidades, pelo menos de 2009 até homologação das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola. Para implementação de tais políticas, tão participativamente elaboradas, e sistematizadas nas Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação Escolar Quilombola, é politicamente estratégico para a Bahia, a criação de um lugar institucional e autônomo, com dotação orçamentária, especialmente voltados para a promoção de políticas de educação para as relações étnico-raciais e quilombolas. A ausência de políticas nacionais de implementação das Diretrizes Nacionais de Educação Quilombola também enfraquece os estados na assunção de sua obrigação de implementar tais políticas, mas os Estados têm a responsabilidade de aportar recursos próprios para tanto, conforme afirmam as Diretrizes Estaduais e Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

Temos desafios estruturantes para atendermos às diretrizes curriculares nacionais e estaduais da educação escolar quilombola na

Bahia. Por um lado, desafios no plano do direito à igualdade, pois precisamos garantir o direito de crianças, adolescentes e jovens quilombolas ao acesso à escola. Nesse plano, temos o desafio de expansão das escolas de educação infantil e fundamental nas comunidades quilombolas da Bahia, considerando que, no estado, são, em média, 600 escolas quilombolas para mais de 800 comunidades; e desafios relacionados à expansão do ensino médio nas comunidades quilombolas da Bahia, pois apesar do aumento significativo de duas para oito escolas de 2009 a 2019, a Bahia possui mais de 800 comunidades quilombolas. Por outro lado, desafios no plano do direito à diferença, fundamentais para garantia do direito de aprender, como por exemplo, processos de formação continuada de professoras/es e gestoras/es quilombolas e, conseqüentemente, a construção de projetos político-pedagógicos nas escolas estaduais e municipais, ações estratégicas para interferir nos currículos das escolas quilombolas. Não ocorrem formação nas temáticas étnico-raciais e quilombolas para professores do estado da Bahia, desde 2010, quando ainda não havia sido elaborada as diretrizes curriculares, nem estaduais e nem nacionais, da educação escolar quilombola. Além disso, a Bahia, como estado com maior número de comunidades quilombolas do Brasil demanda uma política de formação inicial de professores quilombolas de forma que os poderes públicos possam garantir prioridade de contratação de professoras e professores oriundos das comunidades quilombolas para lecionar em escolas localizadas nas mesmas. A produção e distribuição de material didático e paradidático em consonância com tais diretrizes é um outro desafio para a política pública

de educação quilombola da Bahia, pois até o momento não produzimos nenhum, conforme nos mostrou Custódio e Foster (2019). Para desenvolver tais políticas educacionais é estratégico a institucionalização de um lugar para a educação das relações étnico-raciais nas secretarias de educação no qual a educação quilombola se inclua, pois, falar e fazer políticas para quilombos é falar e enfrentar o racismo estrutural que coloca negros e quilombolas em desvantagens sociais, econômicas, educacionais, epistêmicas pelo fato de serem negras, negros e quilombolas.

Tais desafios são pautas, tanto para a agenda do Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia no sentido de influenciar governos estaduais e municipais quanto dos poderes públicos locais, no sentido de sua superação, reposicionando, assim, a Bahia no devido lugar de importância e referência nacional em políticas públicas de educação quilombola no Brasil.

Para encerrar, prestamos uma homenagem *in memoriam* a seu Jaime Cupertino, liderança da Comunidade Quilombola Vazante (Seabra/BA) que, no encerramento do II Fórum Baiano de Educação Quilombola, nos apresentou com a partilha de seu conhecimento sobre o que é comunidade:

Comunidade é onde se mora com seu pai, sua mãe, irmãos, esposa, esposo, filhos filhas [...] é a terra onde se trabalha para adquirir o sustento que alimenta as famílias que vivem ali, ou mesmo fora dali, alimentando os passarinhos silvestres e animais domésticos. Comunidade é onde se vive com muitas outras pessoas que moram, trabalham e de alguma forma produzem para o bem de to-

dos, preservando a identidade e cultura de um povo, que luta na defesa da comunidade um todo.

Comunitário é quem comunga com o mesmo propósito de uma visão coletiva, buscando com sucesso o crescimento da comunidade em todas as dimensões. É necessário que toda pessoa conheça o valor de ser comunitário (a), participando de todas as manifestações que beneficiam a todos, fazendo com que a igualdade dê o que muitos não têm. Vida digna com alimentação saudável, água abundante e de qualidade, saúde com prevenção, educação de qualidade rural e urbana, esporte, lazer, moradia estrada de acesso, segurança a todos, originada de todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. **Quilombos – identidade étnica e territorialidade**, Rio de Janeiro: ABA/FGV, 2002. p. 43-81.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**. Antropologia e História do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

BAHIA.BA. **Salvador estabelece diretrizes para educação quilombola**. 2015. Disponível em: <<https://bahia.ba/salvador/salvador-estabelece-diretrizes-para-educacao-quilombola/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Susai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/4894/3688>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **A educação das relações étnico-raciais em compasso de espera**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-das-relacoes-etnico-raciais-em-compasso-de-espera/>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Conaq**. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CUSTODIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, abr. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000200193&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000200193&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mai. 2020. Disponível em (Epub): <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62715>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação Quilombola**. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Encontro discute educação escolar quilombola**. 2019a. Disponível em: <<http://www.secom.ba.gov.br/2019/12/151876/Encontro-discute-Educacao-Escolar-Quilombola.html>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educadores debatem sobre as diretrizes curriculares para a Educação Quilombola na Bahia**. 2019b. Disponível em: <<http://www.ba.gov.br/noticias/educadores-abordam-diretrizes-curriculares-para-educacao-quilombola-durante-semana>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educadores debatem sobre as diretrizes curriculares para a Educação Quilombola na Bahia**. 2019c. Disponível em: <<http://www.ba.gov.br/noticias/educadores-abordam-diretrizes-curriculares-para-educacao-quilombola-durante-semana>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GRUPO DE TRABALHO COMUNIDADES NEGRAS RURAIS/ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Associação Brasileira

de Antropologia, 1994. Disponível em: <[www.abant.org.br/file?id=548](http://www.abant.org.br/file?id=548)>. Acesso em: 26 mai. 2020.

KOINONIA. **II Fórum Baiano de Educação Quilombola**. 2010. Disponível em: <<https://koinonia.org.br/oq/2010/07/08/ii-forum-baiano-de-educacao-quilombola/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estado promove o I Fórum Baiano de Educação Quilombola**. 2009. Disponível em: <<https://koinonia.org.br/oq/2009/10/28/estado-promove-o-i-forum-baiano-de-educacao-quilombola/>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Seu Antônio não morreu**. Ele foi morto! Seu Antônio presente! Sempre! 2020. Disponível em: <<https://koinonia.org.br/noticias/seu-antonio-nao-morreu-ele-foi-morto/7483>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

LÁZARO, André Luiz de Figueiredo. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/304>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/ppga/wp-content/uploads/2020/03/9.4-LEITE-I.-Quilombo\\_-questoes-conceituais.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ppga/wp-content/uploads/2020/03/9.4-LEITE-I.-Quilombo_-questoes-conceituais.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LIMA, Aderaldo Santos. **Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia**: uma análise do processo participativo de construção e monitoramento da política pública da educação quilombola. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2019.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB n. 16/2012. Secretaria de Educação

Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, SECADI, CEB, 2012.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Motivações iniciais para elaboração das diretrizes da educação escolar quilombola da Bahia**. 2017. Disponível em: <[www.revistas.uneb.br](http://www.revistas.uneb.br)>. Acesso em: 17 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina**. 2005. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. **Notas sobre a Escola dos Tupinambá em Olivença/BA**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648014>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e Pesquisa/ Universidade de Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida a Nádía Maria Cardoso da Silva**. Salvador, 22 mai. 2016.

SANTOS, Carlos Alexandre Barboza Plínio dos. **Fiéis descendentes**: redes irmandades no pós-abolição entre as comunidades negras rurais sul-mato-grossenses. 477 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia Social. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Edmilson Santos et al. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000100612&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100612&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 8 mai. 2020. Disponível em (Epub): <<https://doi.org/10.1590/2175-623681346>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Pelejando e arrudiando**. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Nádía Maria Cardoso. **A descolonização do conhecimento acadêmico-universitário no Brasil na perspectiva negra**. 430 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Instituto Milton Santos, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SILVA, Valdélis Santos. **Do Mucambo do Pau-preto à Rio das Rãs**: liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo. 180 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

PINTO, Makota Valdina; PINTO, Valdina. **Meu caminhar, meu viver**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015.

# 7. EDUCAÇÃO E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS DOS POVOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA AMAZÔNIA

Débora Mate Mendes<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente texto tem como proposta apresentar experiências que desenvolvem (desenvolveram) práticas educativas comunitárias que estejam vinculadas aos saberes dos povos das águas e florestas na Amazônia. Para tanto, partimos do mapeamento de experiências inovadoras e/ou emancipadoras desenvolvidas por escolas em parceria com movimentos e organizações sociais desses territórios. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e entrevistas. A análise foi por meio da avaliação de conteúdo e partiu das categorias definidas para a pesquisa que compreendem Pertinência; Processos e Resultados; Sustentabilidade; Influência e Inspiração. Os resultados evidenciaram que mesmo em contexto de adversidade e precariedade, os povos das águas e das florestas em luta e organização promovem educação de qualidade com participação e diálogo.

**Palavras-chave:** Educação; Práticas Comunitárias; Amazônia.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professora adjunta na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com experiência na área de educação e ênfase em Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

## INTRODUÇÃO

Quem nunca viu o Amazonas, jamais irá compreender a crença de um povo, sua ciência caseira, a reza das benzedeadas, o dom milagroso [...] Quem avistar o Amazonas nesse momento e souber transbordar de tanto amor, esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui.

*Joãozinho Gomes e Val Milhomem*

O presente texto tem como proposta apresentar experiências que desenvolvem (desenvolveram) práticas educativas comunitárias que estejam vinculadas aos saberes dos povos das águas e florestas na Amazônia. Para tanto, tomamos como ponto de partida suas identidades e territórios específicos visto que é nesse contexto que tais práticas são construídas, vivenciadas, discutidas e refletidas. Nessa direção, as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo definem em seu artigo 2º, parágrafo único que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]” (BRASIL, 2002).

Esse processo de ancoragem e compreensão das temporalidades e saberes próprios é fundamental ao pensar uma realidade tão diversa e cheia de riquezas em todos os sentidos como a Amazônia. Na perspectiva proposta por Oliveira e Santos (2007), “Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores,

de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...]” (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2).

O universo de contextos e realidades amazônicas que se expressam de forma muito marcante no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos seus sujeitos nos permitem afirmar, na perspectiva refletida por Salomão Hage, que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” (2005, p. 61). Essas características produzem uma riqueza importante e ao mesmo tempo complexa, nesse sentido, valorizar e incorporar essas características nos processos educativos e de formulação e implementação de políticas e propostas educacionais para a região torna-se imprescindível (HAGE, 2005, p. 67).

Em consonância com esse imperativo, vislumbramos como condição fundamental nos posicionarmos pela intencionalidade de valorizar e afirmar as identidades culturais das populações da Amazônia incluindo-as e referenciando-as nos processos e práticas educacionais desenvolvidos nesses territórios, pois deve-se considerar que “é inadmissível que as políticas e as práticas curriculares vigentes continuem a se perpetuar desconsiderando essas especificidades que constituem as identidades culturais de nossa região” (HAGE, 2005, p. 67).

Nesse sentido, o presente artigo apresenta processos e práticas de educação dos povos e comunidades das águas e das florestas na Amazônia, partindo do mapeamento de experiências inovadoras e/ou emancipadoras desenvolvidas

por escolas em parceria com movimentos e organizações sociais desses territórios.

Para sua realização partimos da pesquisa documental que consistiu no levantamento dos projetos pedagógicos, histórico das experiências, bem como, de outros textos produzidos sobre as práticas mapeadas pela pesquisa e, posteriormente, realizamos entrevistas com gestores, professores e lideranças comunitárias que conhecem os projetos mapeados e de alguma forma participaram da sua execução. A análise dos dados levantados foi realizada por meio da análise de conteúdo e partiu das categorias definidas para a pesquisa que compreendem Pertinência; Processos e Resultados; Sustentabilidade; Influência e Inspiração.

## **EDUCAÇÃO EMANCIPADORA NAS FLORESTAS, RIOS, LAGOS E IGARAPÉS DA AMAZÔNIA: CONTEXTO E PRÁTICAS**

Entre as onze práticas mapeadas ao longo dos meses de fevereiro a maio de 2020 no contexto do projeto Educação e Práticas Comunitárias: educação do campo, de fronteira, quilombola e indígena no Norte e Nordeste do Brasil<sup>2</sup>, destacamos quatro que são apresentadas pelo presente artigo, dentre as quais, a primeira desenvolveu um processo de formação de

professores, a segunda de ensino fundamental II e ensino médio, a terceira e a quarta de formação profissional na modalidade técnico subsequente. São elas: 1) Magistério Extrativista da Rede Terra do Meio no Estado do Pará; 2) Plataforma de Trabalho Socioambiental de Desenvolvimento Sustentável e Solidário nas Cadeias de Valor da Amazônia da Escola Família Agroextrativista do Carvão no Amapá; 3) Pronera 2011 – Assentando o Conhecimento na Escola da Floresta do Acre; 4) Curso Técnico em Alimentos do Centro de Vocação Tecnológico Agrobiodiversidade do Bailique/AP.

1) O **Magistério Extrativista** foi desenvolvido no Mosaico de áreas Protegidas da Terra do Meio que está localizado no centro do Pará e   considerada uma das regiões mais importantes para a conserva o da sociobiodiversidade da Amazônia. Possui essa denomina o por situar-se entre o Rio Xingu e seu afluente Iriri, e abrange os municípios de Altamira<sup>3</sup>, São Félix do Xingu<sup>4</sup> e outros da região da Rodovia Transamazônica (ICMBio, 2011).

A  rea do Mosaico compõe além das Reservas Extrativistas (Resex) do Médio Xingu (404 mil ha), Rio Iriri (399 mil ha) e Riozinho do Anfrísio (736 mil ha), onde foi realizado o Magistério Extrativista, a área de Prote o Ambiental (APA) Triunfo do Xingu, Esta o Ecológica (Esec) da

2 Projeto de pesquisa desenvolvido pela Flacso Brasil em parceria com a Porticus.

3 Altamira possui uma popula o estimada (2019) em 114.594 pessoas, sua taxa de escolariza o de 6 a 14 anos de idade (2010)   de 93,1% e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2017) corresponde a R\$ 22.439,90. Apenas 17,8% da popula o possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

4 São Félix do Xingu possui uma popula o estimada (2019) em 128.481 pessoas, sua taxa de escolariza o de 6 a 14 anos de idade (2010)   de 77,9% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 11.157,74. Apenas 22,5% da popula o possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-felix-do-xingu/panorama>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

Terra do Meio (3,3 milhões de ha), Parque Nacional (Parna) da Serra do Pardo (445 mil ha) e as Terras Indígenas Cachoeira Seca, Xypaia, Curuaia, cobrindo assim uma área protegida de 8,48 milhões de hectares (ICMBio, 2011).

A área representa cerca de 6% do estado do Pará, abrangendo 38,62% do município de Altamira, 19,25% do município de São Félix do Xingu e uma pequena parte do município de Trairão. A população distribuída entre as Resex somava em 2011 um total de 862 pessoas e 218 famílias, sendo 298 pessoas e 96 famílias no Xingu, 279 pessoas e 57 famílias no Riozinho e 285 pessoas e 65 famílias no Iriri (ICMBio, 2011). Segundo Corrêa,

Para chegar a esta UC<sup>5</sup>, parte-se da cidade de Altamira, passando pelos Rios Xingu e Iriri, para finalmente entrar no Riozinho. O tempo de viagem até a Reserva leva em torno de quatro dias na época da cheia e de seis a doze dias na vazante utilizando barco a motor. De voadeira, esse tempo se reduz bastante (CORRÊA, 2020, p. 5).

Nesse território e nesse contexto, o Magistério Extrativista foi elaborado a partir da demanda levantada pelas comunidades que denunciaram o desserviço da escola na reserva extrativista que, segundo suas lideranças, possuía um modelo urbanocêntrico, dissociado da realidade dos estudantes. A partir de então foi realizada uma pesquisa nas comunidades que levantou a demanda de formação de professores das reservas e em 2012 a Universidade Federal do

Pará (UFPA) elaborou um projeto com currículo escolar produzido pelas comunidades. Em 2013 foi realizada uma Audiência Pública com o Ministério Público Federal (MPF) e representantes do Ministério da Educação (MEC) que firmou o compromisso de criar um curso de magistério. Em 2014, o recurso foi aprovado dentro da estratégia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), as famílias indicaram os potenciais professores, foram firmadas parcerias entre a Universidade, ICMBio<sup>6</sup>, movimento social e Câmara de Vereadores.

A aula inaugural ocorreu em dezembro de 2015 dando início ao primeiro módulo de formação de professores. O público previsto foi de 45 cursistas (15 em cada Reserva), porém, extrapolou para 60 concluintes. Iniciou pela alfabetização e ensino fundamental em 2016. Nos anos de 2017-2019 foi desenvolvido o ensino médio com Formação Técnica Integrada – Magistério. O currículo foi construído e avaliado pelas comunidades, o trabalho docente compartilhado e desenvolvido por meio da interdisciplinaridade com comprometimento dos docentes e cursistas. Em 2019 foi realizada a formatura de 60 professores e uma audiência pública de restituição e prestação de contas.

2) A **Plataforma de Trabalho Socioambiental de Desenvolvimento Sustentável e Solidário nas Cadeias de Valor da Amazônia** está em desenvolvimento na Escola Família Agroextrativista do Carvão, Município de Mazagão/AP<sup>7</sup>, seu território de atuação é composto

5 Unidade de Conservação.

6 Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

7 Mazagão possui uma população estimada (2019) em 21.632 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos

pelas comunidades onde os estudantes e suas famílias residem e desenvolvem atividades relacionadas aos seus modos de vida.

Em 2019, essas famílias estavam distribuídas no estuário nas Ilhas do Pará no estado do Pará e nas áreas protegidas do sul do estado do Amapá, quais sejam, assentamentos, Projetos de Assentamento Extrativista e Unidades de Conservação. Os municípios de abrangência da iniciativa são Mazagão, Vitória do Jari, Santana e Macapá no estado do Amapá, além de Gurupá e Afuá no estado do Pará. A maior abrangência é no território sul do estado do Amapá nas Unidades de Conservação e assentamentos que abrangem aproximadamente 500 mil hectares.

A Plataforma de Trabalho Socioambiental de Desenvolvimento Sustentável e Solidário nas Cadeias de Valor da Amazônia da Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) em desenvolvimento atualmente, propõe a realização de ações com foco no fortalecimento do extrativismo local, atendendo as famílias de ribeirinhos, pescadores artesanais, quilombolas e suas comunidades por meio de uma educação do campo que atenda às suas necessidades.

Nesse sentido, a proposta foi construída e está sendo desenvolvida em conjunto com comunidades onde os estudantes da EFAC residem. Para sua efetivação, a proposta contribui no Planejamento Político-Pedagógico da escola por meio da reorganização curricular com foco na relação teoria e prática.

Desse modo, busca desenvolver uma matriz de ações temáticas com os professores da EFAC para alcançar a meta de implementação de 7 projetos temáticos em agroecologia (Manejo de Açaí, pesca e aquicultura, meliponicultura, avicultura, suinocultura, policultivo – milho, macaxeira e tachi – e, quintal agroecológico – sistema agroflorestal) com a finalidade de contemplar 40% da carga horária da matriz curricular da Escola.

3) O projeto do **Pronera 2011 – Assentando o conhecimento** teve como abrangência os diversos assentamentos do Acre, os quais têm início no estado dentro de uma tipologia unificada, que desconhecia a realidade regional. Porém, a força das lutas dos trabalhadores extrativistas que buscavam manter sua identidade, aliados aos movimentos de preservação ambiental, conquistaram a diversificação na concepção de assentamento, que passa a contemplar a realidade extrativista (PPP DO CURSO, 2011).

Em 2011, o estado do Acre possuía aproximadamente 148 assentamentos rurais em todos os municípios distribuídos em: Projetos de Assentamento (PA); Projetos de Assentamento Dirigido (PAD); Projetos de Assentamento Rápido (PAR); Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE); Projetos de Desenvolvimento Sustentável (PDS); Projetos de Assentamento Florestal (PAF); Projeto Estadual Polo Agroflorestal (PE); Projeto Casulo (PPC do Curso, 2011).

É importante destacar que o contexto dessa iniciativa englobou os 22 municípios acreanos

---

de idade (2010) é de 92,9 % e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 12.003,39. Apenas 5,6% da população possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/mazagao/panorama>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

onde há assentamentos reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), portanto envolveu a totalidade das mais de 24 mil famílias residentes neste universo de modo que imprimiram nos cursos técnicos toda a diversidade de identidades e territórios do estado. Uma peculiaridade dessa experiência foi que, para além dos transportes terrestres e fluviais das demais práticas relatadas, foi necessário transporte aéreo para garantir a participação de alguns alunos de assentamentos mais distantes.

O Pronera 2011 – Assentando o Conhecimento teve como objetivo principal a habilitação e qualificação técnica profissional de jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos localizados nos municípios do estado do Acre e assistidos pelo INCRA.

Foi desenvolvido no Centro de Educação Profissional Escola da Floresta Roberval Cardoso, o antigo Colégio Agrícola de Rio Branco que foi reformado para atender a uma proposta de formação de técnicos nas áreas de produção e meio ambiente. A escola possui uma área de aproximadamente 400 hectares, sendo 200 de florestas naturais com trilhas e o restante de áreas de produção agroflorestal (produção agrícola em associação com árvores), horta, açudes, criação de gado leiteiro, de galinhas, de abelhas, pocilga, viveiro de mudas, casa de hóspede e agroindústria. Além disso, conta com laboratório de análises físico-químicas e microbiológicas, de geoprocessamento, de botânica, de informática e uma cozinha experimental.

A Escola da Floresta desempenhou um papel fundamental na formação de profissionais para atuar na transformação da base tecnológica da produção rural/florestal e atender às demandas das agroindústrias de processamento de alimentos e de produtos oriundos da floresta como madeira, borracha e fitoterápicos, bem como no desenvolvimento de serviços que possibilitassem o pleno aproveitamento do potencial ecoturístico da região. Os cursos técnicos nas áreas de desenvolvimento de atividades agroflorestais, de manejo sustentável de florestas, de processamento agroindustrial e de ecoturismo visavam suprir a demanda de técnicos capacitados para o mercado de trabalho e fortaleciam, assim, a política de desenvolvimento sustentável do estado do Acre.

Foi por meio da Escola da Floresta que o Instituto Dom Moacyr realizou o Projeto Pronera 2011 – Assentando o Conhecimento, atendeu a demanda apresentada pelos movimentos organizados dos trabalhadores rurais do Acre, levada ao conhecimento do Instituto Dom Moacyr pela Superintendência Regional do INCRA. O Projeto foi uma continuação bem-sucedida da oferta de Cursos de Habilitação Técnica executada no exercício de 2008/2010, pelo Instituto Dom Moacyr em parceria com INCRA.

4) O **Curso Técnico em Alimentos do Centro de Vocação Tecnológico Agrobiodiversidade do Bailique** é fruto das ações do Grupo de Trabalho Amazônico (GTA)<sup>8</sup> que implantou um projeto de concepção de protocolos

8 Em 29 de maio de 2020, durante o período de realização da pesquisa, José Rubens Ferreira Gomes, o Rubão, nos deixou. Foi um grande defensor da Amazônia. Idealizador do Protocolo Comunitário do Bailique, à época, era presidente do Grupo de Trabalho Amazônico. A trajetória de Rubão segue viva em cada um nós.

comunitários no arquipélago do Bailique com o objetivo de empoderar as comunidades para dialogar com qualquer agente externo, trabalhando questões sobre conservação da biodiversidade, uso sustentável de recursos e repartição de benefícios. Distante 200 quilômetros de Macapá, abriga oito ilhas e é a morada de aproximadamente 50 comunidades tradicionais, que representam uma população de 10 mil habitantes.

O Arquipélago do Bailique localiza-se a nordeste do estado do Amapá, a 12 horas de barco da sede urbana de Macapá/AP, sendo que, de acordo com o tipo de embarcação e as condições da maré, o percurso pode durar até 18 horas de viagem. É constituído por várias ilhas, dentre elas a Vila Progresso que é a mais populosa e concentra o comércio e serviços públicos em geral.

A economia do arquipélago é altamente vinculada à pesca e ao extrativismo, em especial do açaí. As ligações e acessos nas comunidades do arquipélago se efetivam por meio de trapiches que tem a função de porto para chegadas e partidas, mas também exercem função de conectar as casas, os espaços públicos, serviços e o comércio e todos os tipos de construção. Esses trapiches são chamados pelos moradores de pontes, ou seja, os trapiches são as ruas e avenidas nessas ilhas.

As diferentes embarcações representam o principal meio de transporte e mobilidade entre as comunidades, eles vão desde o pequeno casco com remo, passando pelos catraios (embarcações maiores com motor) que atuam como transporte escolar e levam os alunos “rio abaixo e rio acima” (jusante/montante), de uma

comunidade a outra para acessar a escola, até as embarcações maiores que fazem serviço de carga e transporte de passageiros desde a sede urbana de Macapá até o arquipélago.

Um fenômeno que vem se agravando atualmente no Bailique é o das “terras caídas”, que tem atingindo especialmente a Ilha da Vila Progresso. Esse processo de erosão ocasionado pelas águas do Rio Amazonas tem se intensificado nos últimos anos e já destruiu várias casas, escolas e comércios nessa ilha, diminuindo a área de terra firme. Para Torres (2018), a construção de canais que interligaram a Bacia do Rio Araguari (rio da região) à Bacia do Rio Amazonas fez com que aumentasse o volume de água que deságua e, associado às marés e enchentes, ampliou consideravelmente a largura do canal e a velocidade da vazão do Rio Amazonas na região, intensificando o processo de erosão.

No Bailique, desenvolver os protocolos possibilitou um processo organizativo em grupos para atuar em diferentes frentes de trabalho no sentido de buscar alternativas de educação, comercialização, etc. Entre as conquistas, a área da educação foi beneficiada com o Curso Técnico em Alimentos do Centro de Vocação Tecnológico Agrobiodiversidade do Bailique com início em 2017, que pretende ser o embrião da Escola Família Agroextrativista do Bailique, a sétima escola deste tipo no estado do Amapá, criada pelas comunidades para dar seguimento ao curso ao longo dos anos e continuar garantindo desenvolvimento nessas comunidades.

O curso tem duração de um ano, teve início em 2016 e formou três turmas até o momento.

Está em desenvolvimento atualmente a quarta e última turma prevista dentro do convênio, porém, há expectativa de prorrogação e ingresso de novas turmas. A princípio seriam dois anos de curso de alimentos e dois anos de farmácia, mas o curso de farmácia não chegou a se concretizar pela demora na viabilização do laboratório (plataforma flutuante), de modo que a terceira e quarta turmas mantiveram a habilitação em Alimentos.

Entre os benefícios que o curso traz para a região está a aproximação da ciência, tecnologia e inovação para as comunidades tradicionais com o intuito de construir mecanismos inovadores para os processamentos e beneficiamento dos produtos da sociobiodiversidade. Espera-se que o auxílio da biotecnologia contribua com a produção local promovendo a superação das cadeias de suprimentos secularmente dominadas pelos cartéis de atravessadores externos.

Essas práticas levantadas por meio da pesquisa nos apresentam um retrato, mesmo que parcial, da riqueza de possibilidades existente na educação do campo, das águas e das florestas na Amazônia. São projetos diversos, cada um com suas características e que desenvolvem (ou desenvolveram) propostas adequadas à realidade e com a participação das comunidades envolvidas, respeitando os saberes locais e potencializando o conhecimento desses territórios.

A seguir, nossa análise se debruça sobre os eixos temáticos propostos pelo estudo no sentido de vislumbrar a forma como as práticas apresentadas se organizam do ponto de vista da Pertinência; Processos e Resultados; Sustentabilidade; Influência e Inspiração. Essas categorias

compõem a estrutura da matriz de projetos elaborada no âmbito da pesquisa Educação e Práticas Comunitárias: educação do campo, de fronteira, quilombola e indígena no Norte e Nordeste do Brasil. A referida matriz foi o instrumento que guiou o levantamento de informações sobre as práticas mapeadas.

## DESAFIOS E RESISTÊNCIAS DOS POVOS DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: DO “FAZER PARA” AO “FAZER COM”

Para refletir acerca dos desafios e resistências dos povos das águas e das florestas partimos do eixo temático referente à **pertinência**. Serão apresentadas nesse eixo, as formas como as experiências mapeadas buscam soluções criativas para os **desafios** enfrentados pelas comunidades e movimentos sociais envolvidos (analfabetismo, distorção idade/série, fechamento de escolas do campo e migração). Observaremos nesse eixo quais **estratégias** foram criadas e de que maneira contribuíram para resolver as dificuldades encontradas para a sua implementação (participação, pedagogia da alternância, práxis e interdisciplinaridade).

Os desafios relatados pelas diferentes experiências elencadas são semelhantes especialmente no que se refere ao analfabetismo. Em 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). A Região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (13,9%), em torno de quatro vezes maior do que as taxas estimadas para as Regiões Sudeste e Sul (3,5% e 3,6%,

respectivamente). Na Região Norte essa taxa foi 8,0% e no Centro-Oeste, 5,4% (PNAD, 2019).

Na Região Norte os dados sobre **distorção idade/série** reafirmam os números da desigualdade entre campo e cidade, nas séries iniciais do ensino fundamental as escolas urbanas apresentam 15,9%, enquanto nas escolas do campo 26,1%, nas séries finais em escolas urbanas o dado é de 28%, enquanto no campo é 48%. No ensino médio enquanto 38% das escolas urbanas possuem distorção idade/série, as escolas do campo possuem 54% (INEP, 2020).

O **fechamento de escolas do campo** foi um dos desafios mais apontados pelos participantes do nosso estudo. Esse fato pode ser observado se considerarmos que apesar da lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014), segundo os dados oficiais divulgados nas sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2015 e 2019 o Brasil diminuiu de 64.704 estabelecimentos de Educação Básica no Campo para 55.345, ou seja, 9.359 escolas foram fechadas. Na Região Norte foram 1.097 estabelecimentos de educação básica fechados nesse período.

A **migração** dos jovens do campo para a cidade por falta de oportunidades de continuação dos estudos está entre os desafios apontados pelos participantes da pesquisa. Essa realidade

reafirma o dilema vivenciado pelos/as jovens das águas e das florestas em seus projetos de vida os quais são atravessados pela dúvida entre a manutenção dos laços e vínculos construídos nas suas famílias e comunidades e a busca pelo conhecimento, a profissionalização e a desejada melhoria nas condições de vida, que no contexto vivenciado atualmente em muitas comunidades passa pela migração. Nesse sentido, ficar ou sair do campo não é necessariamente questão de escolha e/ou projeto de vida, mas uma necessidade no sentido do acesso a direitos básicos como, por exemplo a continuação dos estudos.

Autores como Leão e Antunes-Rocha (2015) constataram que educação, trabalho e questão fundiária são fatores decisivos que levam os/as jovens a tomar a decisão de sair do campo em busca de melhores condições de vida. Porém, os referidos autores entendem que o fato de os jovens buscarem a saída do campo como caminho não representa uma negação da vida no campo.

Quando nosso foco se volta para as estratégias utilizadas no enfrentamento dos desafios citados anteriormente, a participação ganha relevância, visto que em todas as iniciativas pesquisadas a identificação das necessidades para implementação dos projetos destacados ocorreu de forma participativa, entre eles: diagnóstico por meio de pesquisa pela universidade; visita e diálogo com as famílias da comunidade pela escola; demanda de cursos e oferta mundo do trabalho; oficinas com os diversos setores envolvidos e criação de protocolo comunitário com foco no empoderamento das comunidades; gestão territorial; e conservação da sociobiodiversidade.

Foram desenvolvidas soluções criativas pelos projetos analisados em diversas áreas na inversão da lógica de “fazer para” por “fazer com”, tais como, o acesso às cadeias de valor para gerar renda para as famílias e autonomia financeira da escola; processo de aproximação da ciência e tecnologia com o conhecimento tradicional; criação de mecanismos inovadores para processamento dos produtos da sociobiodiversidade; superação dos cartéis de atravessadores no processo de comercialização. Nesse sentido, Menezes afirma que “o esforço por um diálogo democrático, intersetorial, interinstitucional, intercultural entre os vários interesses e segmentos de uma mesma localidade é condição para o desenvolvimento sustentável” (2005, p. 18).

Do ponto de vista dos processos educativos, as soluções criativas propostas nas práticas destacadas confluem para dinâmicas construídas e vivenciadas coletivamente com o elemento da participação novamente em destaque. Nos relatos, aparecem experiências como desenho em rede desde o diagnóstico, planejamento, programação, desenvolvimento, monitoramento, ou seja, todas as etapas com envolvimento dos movimentos e organizações sociais.

Em outro caso, o desenho curricular e a escolha dos cursistas foram realizadas com a participação da comunidade em um processo contínuo de educação que partiu da alfabetização e seguiu para o ensino fundamental e médio com formação técnica em turmas por comunidade, o que culminou com a criação de uma Pedagogia Extrativista.

Para que estas práticas se efetivem torna-se imperativo como afirma Hage, “ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem” (HAGE, 2014, p. 177).

No conjunto das práticas, a participação e o diálogo se concretizaram como caminhos para o enfrentamento dos desafios no sentido de defender os interesses e direitos da comunidade, “os interesses daquele que não pode advogar por si, como os animais e as espécies vegetais, e dos que ainda não nasceram, como as gerações futuras” (MENEZES, 2005, p. 18).

Em relação às práticas disruptivas propostas pelas experiências, os instrumentos da **Pedagogia da Alternância** apareceram como unanimidade por possibilitar o diálogo de saberes, potencializar o meio como matriz de planejamento curricular, o planejamento participativo e interinstitucional, bem como, a construção do currículo envolvendo todos os sujeitos da escola. A Pedagogia da Alternância para Ribeiro (2008, p. 30) “articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado”.

Entre os relatos, merece destaque a solução criada pela experiência desenvolvida no Arquipélago do Bailique onde o prédio da escola está em construção e as aulas ocorrem na sede da associação. Na ausência de estrutura física

com dormitórios para os estudantes, os mesmos são adotados pela comunidade onde as aulas ocorrem e alternam 15 dias nas suas comunidades e 15 dias nas “famílias adotivas” numa rica experiência cotidiana que favorece a formação integral. Sousa et al. (2016), em seu estudo sobre a educação do campo na Amazônia, afirma que

A proposta pedagógica diferenciada baseia-se em um processo formativo que se dá a partir de espaços e tempos alternados e diferenciados – comunidade e escola – que valoriza o aprender pelo fazer, na medida em que favorece o aprendizado por meio de experiência do cotidiano do educando e pela reflexão a partir da realidade concreta em que este sujeito vive (SOUSA et al., 2016, p. 24).

Os relatos também trazem com destaque as práticas disruptivas relacionadas ao trabalho integrado entre os docentes das diferentes áreas do conhecimento e a vivência concreta da **interdisciplinaridade**, a relação teoria e prática, bem como, a elaboração de projetos produtivos como estratégia de ensino-aprendizagem envolvendo os diferentes sujeitos das escolas e famílias e, por fim, a lógica de multiplicação dos conhecimentos produzidos no curso nas comunidades dos estudantes.

Nesse contexto, Souza reflete que “A educação do campo é um espaço propício para reflexões sobre interdisciplinaridade, uma vez que o próprio campo caracteriza-se por uma diversidade cultural, social e econômica” (2006, p. 24), e é nesses territórios que se constituem os saberes da vida, das lutas e do trabalho cotidiano, onde “gera experiência e prática social diversificada,

cuja identidade pode ser construída no espaço comunicativo do movimento social e na gestão coletiva da vida na escola” (2006, p. 24).

Quando a lente da pesquisa foi direcionada para o eixo **Processos e Resultados**, buscamos observar nas experiências investigadas as possibilidades de destacar os impactos produzidos por essas práticas na vida dos estudantes, das comunidades e movimentos sociais envolvidos. Nesse eixo, serão destacadas as ações, reflexões, o modo como as experiências pesquisadas observam os avanços produzidos ao longo do processo educativo que se propõe por meio de soluções inovadoras e práticas disruptivas.

Quando partimos das melhorias observadas nos processos, os participantes da pesquisa destacam que a participação e envolvimento das famílias é uma das características que demonstram o quanto seu trabalho está sendo bem desenvolvido. Ou seja, quando as famílias se inserem de maneira efetiva no cotidiano da escola e se sentem parte dela, as práticas se fortalecem em todos os âmbitos, desde a gestão, a organização, o processo de ensino-aprendizagem, avaliação do percurso, entre outros, são potencializados.

Nesse contexto, as mudanças transcendem o ambiente da escola e se efetivam nas comunidades e territórios que são contemplados pelo processo de construção e reflexão da realidade e busca de melhorias e qualidade de vida para todos/as os/as envolvidos. A **avaliação processual e participativa** da aprendizagem é uma prática recorrente nos relatos levantados pela pesquisa destacados como um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem. Para Hage,

Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assenta o paradigma hegemônico, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais que se materializam no território do campo (HAGE, 2014, p. 177).

No ambiente escolar, a partir da implementação das práticas analisadas, foram observadas melhorias no que se refere às ações concretas contra a discriminação, construção de espaços livres de violência, discussão e formação em temas como gênero, gravidez na adolescência, respeito às diferenças, entre outros, com foco na superação de dificuldades que surgem no percurso formativo. Os participantes da pesquisa afirmam que erros e dificuldades são superados no coletivo por meio do diálogo e busca por formação de todos/as os/as sujeitos da escola.

Em alguns relatos específicos foram evidenciados problemas com violência, drogas, surtos e outros que foram contornados com **estratégias humanizadas** e comprometidas, que produziram efeitos para além do ambiente escolar/acadêmico, pois a relação dialógica construiu um ambiente de respeito e convivência harmoniosa entre os sujeitos envolvidos. Nesse processo se constata o que Freire reflete sobre diálogo ao afirmar que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 70).

O cuidado com os ambientes físicos, salas de aulas, pátio, refeitório, área de prática esportiva e manejo das áreas de cultivo demonstram visivelmente as melhorias ocorridas nas escolas pesquisadas. A **auto-organização** é uma das formas que as escolas lançam mão como forma de tornar os cuidados com os ambientes da escola parte do processo de ensino-aprendizagem. Os participantes da pesquisa afirmaram que essa alternativa gera aprendizagens que extrapolam o ambiente escolar e são sentidos no ambiente familiar, especialmente com os filhos homens e que esse aspecto possibilita, também, a discussão e reflexão sobre a divisão do trabalho por gênero nas famílias dos/as estudantes.

Entre os processos relatados pelos participantes, a **integração de saberes** na alternância de tempos e espaços pedagógicos nos projetos vivenciais que considera os conhecimentos dos sujeitos, suas comunidades e territórios na dialética do cotidiano, as apresentações de trabalhos dos educandos que testemunham a importância e o valor dado aos **saberes comunitários** e à cultura das comunidades foram ressaltados. A Pedagogia da Alternância por meio dos seus instrumentos promove a integração entre os saberes comunitários e acadêmicos.

Esse processo pressupõe, na perspectiva apontada por Hage, atentar para o que alunos e professores “vêm realizando no cotidiano da escola, [...] valorizando as boas práticas educativas e refletindo [...] para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação, de escola” (HAGE, 2014, p. 177).

Além disso, uma característica das experiências apresentadas no presente artigo é que o quadro de docentes das escolas é engajado com as propostas que estão em desenvolvimento. Esses profissionais participam efetivamente dos processos de formação e planejamento escolar, e, mesmo quando ocorrem dificuldades financeiras se colocam como agentes no processo em virtude das melhorias que estão em construção.

No que se refere aos **resultados**, as práticas estudadas que concluíram suas atividades extrapolaram as metas físicas propostas na submissão de suas propostas ao Pronera, em ambos os casos, os resultados foram superiores ao pactuado. Atividades como o Residência Pedagógica e os estágios no Magistério Extrativista e nos cursos técnicos realizados na Escola da Floresta do Acre obtiveram retornos muito positivos dos espaços em que os estudantes foram inseridos e, portanto, comprovaram o impacto positivo da prática.

Cabe destacar as ações nas comunidades e assentamentos na área da **produção** desenvolvidas por todas as experiências. Nestas, a produção orgânica, a relação com os produtos da socio-biodiversidade, manifestam o vínculo proposto por Caldart (2020) entre as funções da escola e socioambiental, conforme afirma a autora:

O vínculo orgânico entre função social da escola e função socioambiental da terra insere as escolas do campo nos desafios educacionais do nosso tempo [...]. O tamanho dessa tarefa não é maior do que a satisfação humana de podermos ajudar a trilhar o caminho da formação/desalienação das novas gerações como sujeitos coletivos da construção de alternativas para o futuro de toda humanidade (CALDART, 2020, p. 11).

Os egressos de todas as práticas analisadas pelo presente artigo demonstram que as experiências produziram bons resultados. Os estudantes obtiveram êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que lhes possibilitou o **ingresso no ensino superior** em diversos cursos, além disso, muitos conseguiram a aprovação nos vestibulares das licenciaturas em Educação do Campo e/ou outros estudos posteriores. A inserção de egressos nos órgãos, conselhos e movimentos sociais, inclusive cargos de direção, é outro dado que demonstra o sucesso das práticas, também no que se refere à formação de lideranças.

A **inserção no mundo do trabalho** de grande parte dos egressos ocorreu em vagas como técnicos nos departamentos de assistência técnica enquanto outros foram contratados por empresas de insumos técnicos. Cabe mencionar que alguns buscaram desenvolver alternativas na área da produção e nos serviços, criaram agroindústria e com projetos que ganharam visibilidade pela inovação e qualidade dos produtos comercializados.

Entre os egressos do Magistério Extrativista, vários estão atuando na área de formação e prosseguindo nos estudos. É importante ressaltar que estes estudantes partiram de um processo de alfabetização, passaram pelo ensino fundamental e médio e, após a conclusão do magistério, acessaram a universidade e outros atuam na área. Inclusive uma conquista do movimento social local foi a criação de vagas na rede municipal específicas para o Magistério Extrativista – 5 vagas de carreira no magistério municipal.

O eixo **Sustentabilidade** buscou observar as questões ligadas às condições de desenvolvimento das iniciativas e suas possibilidades de manutenção. Nesse eixo as experiências relatadas possuem dificuldades, duas delas – o Magistério Extrativista e o Pronera 2011 – estão concluídas e não foram reeditadas por conta da paralização do Pronera pelo atual governo federal.

As outras duas experiências – a Plataforma de Trabalho Socioambiental da EFAC e o Curso Técnico em Alimentos – não possuem financiamento contínuo e buscam estratégias e soluções criativas para dar continuidade as ações desenvolvidas, seja por meio do acesso a recursos públicos pontuais, via contratos e convênios, ou organismos internacionais, fundações e outros, mas até o momento sofrem com o risco e insegurança a médio e longo prazos. Cabe destacar que a Plataforma da EFAC em seu redirecionamento das ações da escola pretende resolver a questão da sustentabilidade atuando nas cadeias de valor da sociobiodiversidade amazônica.

É importante destacar que o eixo sustentabilidade foi o que apresentou maior fragilidade nas experiências relatadas. Esse fato demonstra que o financiamento de práticas comunitárias que consideram a realidade dos sujeitos envolvidos ainda é um gargalo na região amazônica. Os custos de manutenção de iniciativas nessa região implicam em valores acima da média nacional, pois os acessos por água e ar, com longos deslocamentos pelos rios, florestas, lagos e igarapés impõem uma especificidade que não é conhecida e compreendida por instâncias governamentais e não governamentais.

O investimento é maior desde o processo de mobilização, passando pela execução e chegando ao processo de avaliação e prestação de contas. Uma das dificuldades mais evidentes está no fato de que a articulação das parcerias, em geral, precisa ocorrer presencialmente, visto que não há acesso a redes de internet e telefone em boa parte das comunidades e são longas as distâncias percorridas em cada etapa do desenvolvimento dessas experiências.

O eixo **Influência e Inspiração** nos desafiou a pensar sobre a possibilidade de replicar, de inspirar outras comunidades e escolas no desafio de inovar na educação do campo das águas e das florestas, por meio de soluções criativas e práticas disruptivas já vivenciadas e que produziram bons resultados, como no caso das experiências ora levantadas e analisadas. O ponto de partida é considerar a realidade onde essa proposta será desenvolvida.

Nos relatos das experiências pesquisadas, o diálogo foi evidenciado como premissa. Para os sujeitos da pesquisa, em toda a prática que envolva organizações sociais, a principal recomendação é que deve haver **diálogo e participação** de todos os envolvidos no processo, para que o projeto e/ou a proposta seja feita “com” a comunidade e não “para” a comunidade. Além disso, é fundamental garantir **parcerias** capilares e atuantes que possibilitem a sustentação e desenvolvimento pleno da proposta e/ou projeto a ser implementado.

Outro elemento destacado diz respeito à possibilidade de trabalhar com **escolas próximas das comunidades** para que os resultados

produzidos possam extrapolar os muros do ambiente de aprendizagem e se materializem na vida das comunidades inseridas em seu contexto. Especialmente quando se trata de ações que incidam em projetos produtivos, cadeias de valor e geração de renda e qualidade de vida para as famílias envolvidas.

Os relatos evidenciaram que a possibilidade de escalonamento é concreta desde que sejam consideradas a realidade, as cadeias de valor do local (quando for o caso) onde será escalonada e a **articulação escola-famílias-comunidades**. Cabe destacar que as experiências relatadas pela pesquisa possuem como desafio ampliar suas práticas para outros contextos onde não haja escolas do campo, das águas e florestas e/ou onde as escolas existentes não sejam comprometidas com a realidade vivenciada e a qualidade de vida das comunidades. Para Hage, é necessário pensar e formular propostas:

sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação (HAGE, 2014, p. 177).

Os meios de divulgação e sistematização ainda são incipientes na maioria das práticas. Os relatos dão conta de que há uma percepção da importância de registrar, publicizar as vivências, o cotidiano, os acertos e possibilitar a inspiração de novos processos. As mídias sociais e os recursos de produção de vídeo e fotografia parecem estar emergindo timidamente

em algumas experiências e com maior intencionalidade em outras.

Em geral, as iniciativas possuem um site e/ou uma página em redes sociais como o Facebook. Sobre algumas delas localizamos reportagem local e/ou nacional. Foram mapeadas, ainda, produções acadêmicas como trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos, e, em alguns casos, existem sistematizações em curso que são potenciais. Cabe destacar que um dos resultados do projeto Educação e Práticas Comunitárias: educação do campo, de fronteira, quilombola e indígena no Norte e Nordeste do Brasil é a produção de um mapa georreferenciado com a localização das práticas e as informações levantadas na matriz de projetos, uma importante ferramenta para conhecer essas experiências tão importantes e transformadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado pelo presente texto na busca de apresentar iniciativas educacionais que desenvolvem suas práticas, considerando os saberes comunitários em seu cotidiano, possibilitou um importante desafio no sentido de sintetizar um universo de conhecimentos produzidos por estas práticas em poucas páginas. Apresentamos neste recorte, quatro experiências de um total de onze mapeadas e buscamos refletir suas propostas e conteúdos a partir dos eixos temáticos Pertinência; Processos e Resultados; Sustentabilidade; Influência e Inspiração.

O primeiro eixo – Pertinência – se desdobrou em dois pontos de reflexão que foram desafios

e estratégias. Os desafios relatados nas práticas foram principalmente o analfabetismo no campo, a distorção idade/série, o fechamento de escolas do campo e a migração de jovens do campo para cidade. Esses desafios nos mostram um panorama da realidade das comunidades das águas e florestas onde as escolas estão inseridas e reafirmam a necessidade de luta e organização constante no sentido de enfrentar esses problemas e garantir educação pública de qualidade para essas populações.

Por outro lado, as estratégias relatadas reafirmam que as comunidades se organizam, lutam e constroem práticas inovadoras, emancipadoras e disruptivas. Estas, se constroem por meio do diálogo e da participação dos diferentes sujeitos em todas as etapas do processo, o que possibilita a coesão e a superação dos desafios, mesmo em condições adversas. Além disso, Pedagogia da Alternância e a interdisciplinaridade são ferramentas que garantem o diálogo de saberes no cotidiano das escolas.

O eixo Processos e Resultados nos permitiu vislumbrar que a avaliação processual e participativa, as estratégias humanizadas na resolução de conflitos e dificuldades, a auto-organização e a integração de saberes ao longo do processo formativo são instrumentos para a garantia de resultados, e que, mesmo com tempos distintos de aprendizagem, o coletivo e o suporte humanizado possibilitam que os estudantes cheguem aos resultados esperados.

Isto porque esses processos geraram resultados na área da produção, comercialização, e inserção dos produtos da agroecologia e da

sociobiodiversidade na vida das comunidades, um grande número de estudantes egressos dessas experiências prosseguiu nos estudos e ingressaram na universidade e outros ingressaram no mundo do trabalho na área de formação ofertada.

O eixo Sustentabilidade foi o que apresentou maior fragilidade na análise das experiências apresentadas. Nesse aspecto, a realidade atual tem demonstrado que anos de lutas e conquistas podem ser interrompidos com um governo autoritário. Duas das práticas relatadas e que já finalizaram acessaram recursos Pronera que atualmente está totalmente paralisado, as outras duas possuem financiamento pontual e precisam sempre se reinventar para sobreviver quando o assunto é finanças. O destaque nesse ponto é para a Plataforma da EFAC que está investindo em uma estratégia de sustentabilidade de médio e longo prazos com foco nas cadeias de valor da Amazônia.

No que se refere ao eixo Influência e Inspiração, as recomendações colocadas pelas iniciativas destacaram que a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, com diálogo e participação como ingredientes importantes para construir qualquer experiência, além disso, garantir parcerias com os movimentos e organizações sociais e manter uma constante articulação entre escola-famílias-comunidades podem viabilizar novas iniciativas e trazer bons resultados.

Por fim, o principal resultado deste estudo foi demonstrar que mesmo em contexto de adversidade e precariedade a educação dos povos, das águas e das florestas em luta e organização promove transformações e garante o diálogo de

saberes no cotidiano de sala de aula e para além dela, extrapola as paredes da escola e produz conhecimento em todo canto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação do Campo**. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.960**. 27 mar. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CALDART, Roseli. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, 9 mar. 2020. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Campus Litoral.

CORRÊA, Renan Rabelo. **Ensinar e aprender língua portuguesa na escola em uma de área de proteção na Amazônia**: ensaio sobre os desafios de uma pedagogia extrativista. Curso de Especialização em Educação por Inversão Pedagógica: inclusão para a emancipação em territórios socioeducativos na Transamazônica Xingu, Faculdade de Etnodiversidade, Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, 2020.

FIGUEIREDO, Fabiana. União reconhece situação de emergência em municípios do AP devido a “terras caídas”. Entrevista concedida a Arilson Freires. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/uniao-reconhece-situacao-deemergencia-em-municipios-do-ap-devido-terras-caidas.ghtml>>. Acesso em: 18 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GOMES, Joãozinho; MILHOMEM, Val. **Jeito Tucujú**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QN6nLXLI4y0>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

\_\_\_\_\_. Escolas rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo de qualidade na Amazônia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educa**. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **ICMBio 2011**. Disponível em: <<https://www.icmbio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/836-extrativistas-da-terra-do-meio-iniciam-curso-sobre-gestao-territorial>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Juventudes no/do campo: questões para um debate**. In: **Juventudes do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. Coleção Caminhos da Educação.

MENEZES, L. S. O Padis. In: BERNARDO, Maristela Velloso Campos; MELO, Lidiane. **O fio da meada**: de onde

vem a mudança? São Paulo: Peirópolis; Brasília, DF: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. 2007. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3039-int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **Projeto de Educação Profissional para a Reforma Agrária no Acre – PRONERA 2011**: assentando o conhecimento. Rio Branco: Instituto Estadual de Educação Profissional Dom Moacyr, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-45, abr. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS NA GESTÃO DE UCS (III). I Fórum Internacional de parcerias na gestão de UCs. **5 dicas para parcerias de sucesso na proteção das UCs**. Disponível em: <<https://www.ICMBio.gov.br/portal/ultimas-noticias/20-geral/9333-5-dicas-para-parcerias-de-sucesso-na-protecao-das-unidades-de-conservacao>>. Acesso em: 14 mai 2020.

SOUSA, Romier (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: a experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZENHA, Leonardo. **Educação diferenciada na reserva extrativista da terra do Meio - Pará**: experiências com tecnologias, audiovisual e celulares. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-Z4Rkux-7ZA>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

# 8. ESCOLAS INDÍGENAS DO NORTE: AVANÇOS, DESAFIOS E INSPIRAÇÕES

Laise Lopes Diniz<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo reúne dados da educação escolar indígena da Região Norte do Brasil com a finalidade de apontar os avanços e os desafios persistentes no sistema de educação do País, considerando o conjunto de leis e normatizações que garantem a educação diferenciada e específica. O texto tem como foco de análise o direito da população indígena à oferta da educação básica em terras indígenas, com destaque sobre as condições necessárias à ampliação da oferta por nível de ensino, e tendo como principal inspiração as experiências inovadoras educacionais articuladas aos seus projetos de autonomia e sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Antropologia da Educação; Interculturalidade.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em educação escolar indígena, com foco principalmente nos processos de formação que articulam a escola aos projetos de autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas.

## INTRODUÇÃO

No registro histórico da educação escolar no Brasil, a escola para os indígenas é a mais antiga do país; afinal, foi ela a primeira iniciativa escolar que data do período colonial. O registro mais antigo de escola em terras brasileiras é do padre Anchieta, que descreveu a escola em carta datada de 1585, na qual dizia que “os padres que atuam na colônia ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens” (ANCHIETA apud MOREAU, 2003, p. 197).

A promoção da formação escolar articulada às iniciativas religiosas se manteve como única alternativa até o advento da República no Brasil, mas, apesar da reformulação de políticas e programas específicos para os povos indígenas, cabe registrar que ainda perduram as marcas da escolarização religiosa para esses povos. Nesse segundo momento da história da educação escolar indígena – período marcado pela presença de missões religiosas implementando as escolas em aldeias indígenas –, o marco foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, seguida pela política de educação escolar da Fundação Nacional do Índio (Funai). Apesar de a substituição do SPI pela Funai, em 1967, ter produzido modificações nas medidas adotadas pelo Estado em relação aos povos indígenas, a política de tutelamento e o impedimento do protagonismo indígena permaneceram predominantes.

As mudanças mais estruturais na relação do governo com os povos indígenas ocorreu certamente com a promulgação da Constituição

Federal de 1988, que marcou um novo momento da educação escolar indígena no Brasil ao reconhecer o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, que respeite os processos educacionais próprios de cada povo (art. 210), direito este confirmado em outras leis da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (arts. 78 e 79), e em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentam, detalham e conceituam a educação escolar indígena.

Por meio das leis foram definidas novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas. A legislação abandonou a perspectiva integracionista e reconheceu a diversidade cultural e de povos. Foi garantido o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, publicadas em 2013, estabelecem a base nacional comum, que orienta, organiza e articula as propostas pedagógicas das redes dos sistemas de ensino brasileiro. Determinou uma mudança estrutural para a atualização das diretrizes curriculares: o aumento da duração do ensino fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito de 4 a 17 anos, o que, para a maioria da população brasileira, foi uma ampliação do direito ao acesso à educação escolar. E, no caso da educação escolar indígena, dada a sua especificidade, ressalta que devem ser considerados a realidade e o projeto de vida de cada povo para garantir o direito de autogestão dos povos tradicionais de seus processos

educacionais e, principalmente, a garantia do reconhecimento da diversidade de povos.

No conjunto de leis e normatizações federais relativas aos direitos à educação escolar específica e diferenciada aos povos indígenas, a Resolução nº 5/2012<sup>2</sup> destaca que a formação de professores e gestores indígenas deve ser prioridade dos sistemas de ensino e determina que devem ocorrer cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais, além dos cursos de magistério indígena de nível médio. As diretrizes apontam também para a necessidade da criação da categoria professor indígena com carreira específica do magistério público nos sistemas de ensino e que os concursos públicos atendam às questões linguísticas e culturais, além de garantir condições condignas de trabalho e isonomia salarial.

Aponta que as escolas indígenas não estão obrigadas a seguir formas e organizações de ensino das escolas não indígenas, mas devem seguir critérios próprios para que de algum modo possam articular as atividades letivas com seus modos de vida. Ressalta a importância de uma estrutura escolar que garanta a especificidade, o bilinguismo e a interculturalidade, e para tanto, os saberes e práticas indígenas devem subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. Determina que a produção de materiais didáticos diferenciados deve ser constante, na língua indígena, em português e bilíngue.

Em 2015 foi publicada a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas nos cursos de educação superior e de ensino médio, tendo como objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas. Em reconhecimento aos saberes indígenas, as novas diretrizes para formação de professores indígenas ressaltam a importância da participação dos sabedores indígenas no processo de formação dos professores, independentemente de terem formação escolarizada. Estabelecem que cabe às instituições formadoras adequar suas estruturas organizacionais para garantir a participação dos sábios e ainda instituem a necessidade de promoção de formação dos formadores não indígenas que atuarão nos cursos, considerando os estudos e pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas referentes aos povos que estão em formação.

As formulações das normativas são ações de suma importância, mas existe uma distância entre os termos legais e as ações governamentais dos Estados e municípios e tal fato indica a necessidade de implementar ações para superar o descompasso e a distância entre a legislação e as políticas implementadas. É evidente que existe uma complexidade a mais no desenvolvimento da educação escolar indígena, considerando a diversidade sociocultural e linguística. Por esse motivo, faz-se necessário que tal modalidade de educação tenha o “status”

2 Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

de prioridade em todas as esferas de governo para que, então, possam ser retirados do papel os direitos adquiridos e implementá-los.

## REFLEXOS DOS AVANÇOS DAS NORMATIVAS NOS NÚMEROS DAS ESCOLAS INDÍGENAS NA REGIÃO NORTE

Dentre os resultados da mudança da relação do Estado com a população indígena está a ampliação das escolas indígenas em todo o país. O aumento da oferta de escolas nas aldeias indígenas é evidenciado ano a ano no censo escolar, desde a realização do primeiro Censo Especial da Educação Indígena do Inep de 1999<sup>3</sup>. Os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2018, apontam a existência de 3.345 escolas indígenas funcionando. Nelas trabalham 22.590 professores – cerca de 80% deles são indígenas – que atendem a 255.888 mil estudantes. No Brasil, o censo afirma que são 186.100 escolas em todo o país, o que significa que as escolas indígenas correspondem a 2% do total, sendo que a população indígena no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 representa 0,4% da população brasileira. O fato do número de escolas indígenas ser de um universo populacional minoritário muitas vezes faz com que o sistema de educação escolar

brasileiro trate com certa invisibilidade a temática da educação escolar indígena, no que diz respeito tanto à diversidade dos povos quanto à categoria de escolas implementadas nas aldeias.

Na Região Norte, o Censo Escolar do Inep, de 2018, registrou que são 2.186 escolas indígenas, o que corresponde a 67% do total de escolas indígenas do país<sup>4</sup>, sendo que 1.220 delas ofertam a educação infantil e 2.050 oferecem o ensino fundamental (2.015 atuam com os anos iniciais e 1.055 com os anos finais), 216 trabalham com o ensino médio, 464 ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apenas uma escola indígena tem o reconhecimento de atuação com a educação profissional, localizada no estado de Tocantins

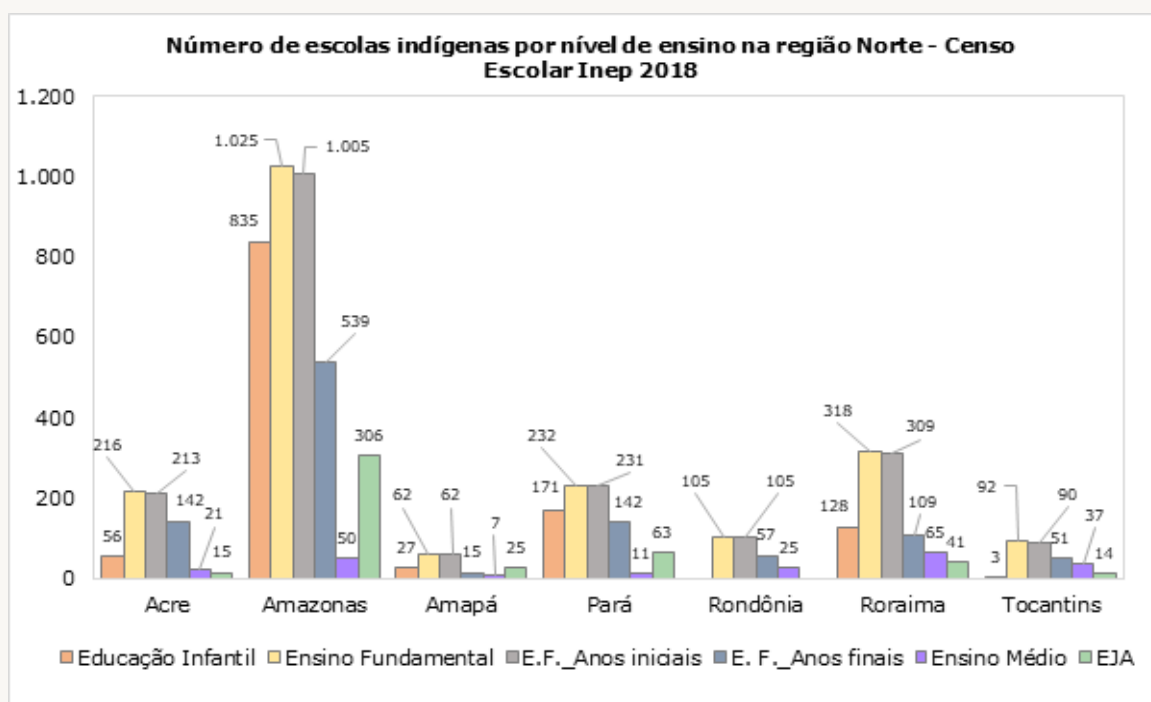
Os dados de matrículas mostram que 84% dos alunos das escolas indígenas cursam os anos iniciais da educação básica, o que corresponde à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. São 17.485 alunos matriculados na educação infantil e 59.793 alunos matriculados nos anos iniciais. Nos anos finais do ensino fundamental são 33.441 (25%) alunos matriculados e 11.110 (8%) no ensino médio.

Passados quase vinte anos de registro, os dados do censo mostram que persistem desafios na ampliação da oferta da educação básica à população indígena, principalmente se analisarmos por nível de ensino. A oferta do ensino médio nas escolas indígenas alcança somente

3 Posteriormente foi incluído no Censo Escolar do Inep a categoria “escola indígena” e desde então o Ministério da Educação (MEC) vem acompanhando a ampliação do número de escolas indígenas no Brasil.

4 Cabe destacar, que o estado do Amazonas, que tem a maior população indígena no Brasil, com aproximadamente 113.000 indígenas, 68 povos indígenas e 178 Terras Indígenas demarcadas, o que representa 27,66% dos povos indígenas do país (IBGE, 2010). E de acordo com o censo escolar do ano 2018, o estado tem 1.073 escolas indígenas, 32% das escolas indígenas do país, com o total 70.320 matrículas, o que corresponde a 53% do número de matrículas na região norte e 27% do país.

Gráfico 1 - Número de escolas indígenas por nível de ensino na Região Norte



Fonte: Censo Escolar do Inep/MEC, 2018.

8% de toda a rede de escolas indígenas nos estados da Região Norte, no país como um todo, são apenas 13% das escolas indígenas que ofertam o ensino médio. Na Região Norte, o censo aponta que 97% destas escolas estão localizadas em terras indígenas, evidenciando que as políticas educacionais para os povos indígenas ainda têm muitos desafios a serem vencidos, para cumprir a legislação e garantir a oferta da educação básica à população indígena.

Nas deliberações das duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (Coneei), que ocorreram em 2009 e 2018, os representantes indígenas indicaram a importância da ampliação da oferta da educação escolar nas terras indígenas, com os parâmetros educacionais desenvolvidos pelas experiências inovadoras, com destaque para o atendimento à

implantação do ensino médio nas escolas indígenas e o avanço e consolidação de licenciaturas interculturais indígenas, ressaltando, a necessidade da participação da população na elaboração dos projetos político-pedagógicos, visando uma formação articulada com os modos de vida e a organização societária de cada povo indígena.

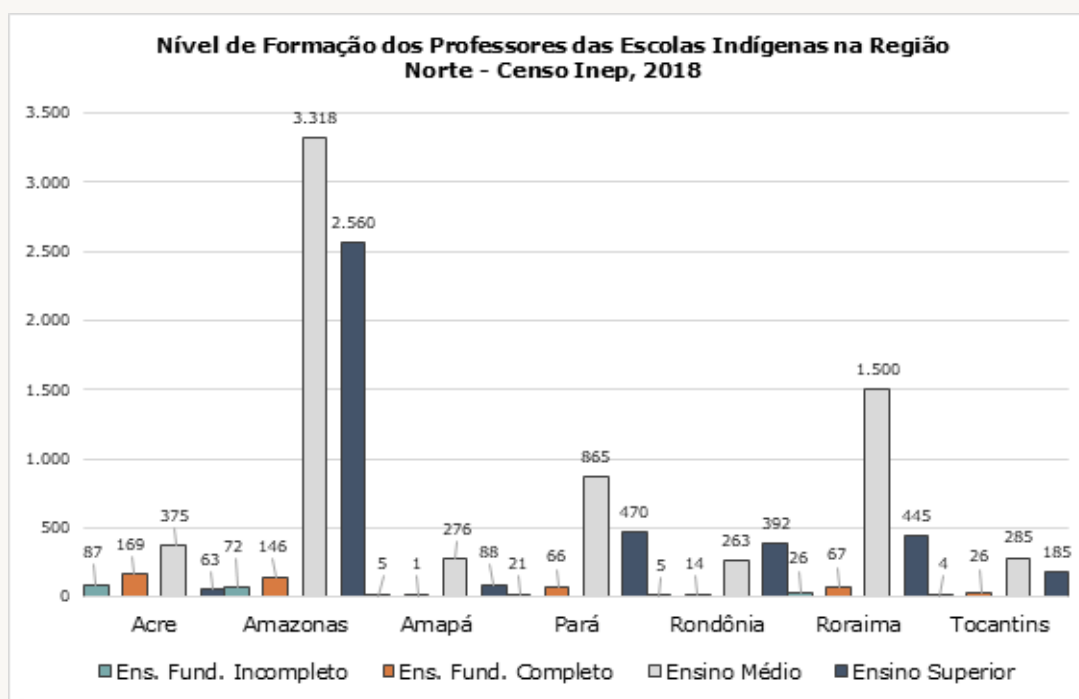
Cabe destacar que, em muitos casos, a demanda dos povos indígenas pela educação formal é feita com muitos questionamentos a respeito da qualidade dessa formação. Trata-se não da simples transferência da escola dos centros urbanos para as aldeias indígenas, mas sim de uma perspectiva que tem como preceito a educação diferenciada, na qual o uso das línguas indígenas e os conhecimentos étnicos são uma estratégia pedagógica importante, que garante a valorização da sociodiversidade brasileira. Tal estratégia

impõe a necessidade de garantir a formação de professores indígenas para atuarem em todos os segmentos da educação básica, sendo que estes são falantes de suas línguas e conhecedores de suas organizações sociais.

A demanda por formação de professores indígenas vem desde a criação das escolas indígenas. As normatizações instituídas que garantem aos povos indígenas a formulação de seus próprios projetos político-pedagógicos perduram em ser efetivadas, saírem do âmbito da legislação e passarem a ser ações dos sistemas de ensino. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) é, efetivamente, um passo adiante para concretizar a oferta da educação básica nas escolas indígenas do país, um passo determinante para o cumprimento da legislação.

Na Região Norte, o Censo Escolar de 2018 registrou 11.794 professores atuando nas escolas indígenas, destes, 4.203 (54%) tem formação superior, 6.882 tem o ensino médio completo, 449 atuam com a formação no ensino fundamental e 220 não possuem o ensino fundamental completo. Considerando que a Região Norte concentra 62% do número de escolas indígenas e registra 52% do número total de professores que atuam nas escolas indígenas do país, o censo mostra uma heterogeneidade no grau de escolaridade dos professores, e a Região Norte possui o maior número de professores em atuação sem a formação no ensino fundamental, são 52% dos professores sem formação no ensino fundamental, quando analisados com o dado de todo país, o censo registra o total de 421 professores.

Gráfico 2 - Número de professores nas escolas indígenas por nível de formação na Região Norte



Fonte: Censo Escolar do Inep/MEC, 2018.

No que se refere ao tipo de contrato dos professores das escolas indígenas na Região Norte, o Censo do Inep 2018, registrou 11.794 professores que atuam nas escolas indígenas e no registro de tipos de contrato são identificados 3.369 concursados, 8.217 com contratos temporários, 15 com contratos terceirizados e 4 em regime celetista. Apesar dos avanços com a formação de professores indígenas, com a implementação das licenciaturas específicas, o censo registra que a maioria dos contratos vigentes dos professores indígenas é da tipologia de contrato temporário, evidenciando a enorme demanda por concursos específicos para formar o quadro de profissionais das escolas indígenas, atualmente constituído por processo seletivo simplificado para atender o ano letivo, o que prejudica e até inviabiliza a construção de um projeto educacional.

Tal fato mostra a necessidade de aprimoramento das ações políticas educacionais para a educação escolar indígena nos estados da Região Norte quando se depara com a contratação da maioria dos professores indígenas por contratos temporários, são 70% dos professores das escolas indígenas com essa tipologia de contrato. As condições legais, jurídicas e administrativas relativas aos direitos à educação específica e diferenciada aos povos indígenas destacam que os sistemas de ensino devem investir na formação de professores e gestores indígenas. A Resolução nº 5/2012 ressalta a necessidade da criação da categoria professor indígena com carreira específica do magistério público nos sistemas de ensino e de concursos públicos, garantindo a isonomia salarial e com a devida atenção às questões linguísticas e culturais.

## O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR É A GARANTIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os avanços das políticas de acesso ao ensino superior aos professores indígenas estão relacionados ao compromisso da melhoria do ensino básico, tanto para ampliar a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental quanto para implantar novas escolas indígenas com oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em terras indígenas (PALADINO, 2012).

A implantação do ensino médio nas escolas das aldeias é um fator para o aumento da demanda por formação superior à população indígena, que, ao passar a ofertar esse nível de ensino, cria demanda de acesso à formação superior. Ou seja, a formação no ensino médio ou no magistério resulta, naturalmente, no aumento da demanda por formação superior aos indígenas. A formação de professores indígenas e gestores escolares é o desafio que deve ser superado para a consolidação da educação escolar indígena. O movimento indígena, que coloca a educação escolar como uma questão de prioridade, tem evidenciado a preocupação com os processos de formação nos cursos específicos e reivindica ações políticas que garantam que o professor indígena conclua a formação para que, assim, seja viabilizada a oferta da educação básica nas aldeias.

Considerando que a formação de professores indígenas tem como premissa a formação diferenciada, ela tem o desafio de dar conta de qualificar os professores indígenas para assumir a escola como um espaço de construção de significados. Se, por um lado, a escola indígena tem como princípio a valorização de conhecimentos

tradicionais, por outro, articula os conhecimentos formulados em outras sociedades.

A escolarização é uma das principais reivindicações do movimento indígena e as políticas de ingresso da população indígena nas universidades devem considerar as duas vertentes principais: uma é referente à formação específica para professores indígenas em nível superior para garantir a construção de projetos autônomos de educação escolar, e outra está relacionada ao processo de territorialização que resultou nas demarcações que, hoje, geram demandas por profissionais indígenas com conhecimentos acadêmicos que possam exercer o papel de tradutor, articulador e interlocutor das populações indígenas com os órgãos de políticas públicas (SOUZA LIMA; BARROSO HOFFMANN, 2004).

Com base no estudo desenvolvido pelo IBGE, a partir da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a presença de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior teve aumento gradativo: na Região Norte, cresceu de 17,6% em 2004 para 40,2% em 2014 (IBGE, 2015, p. 51). E se considerarmos o número de estudantes pretos e pardos e indígenas, com a mesma faixa etária, houve aumento de 16,7% para 45,5% no ensino superior (CARDENES, 2018).

Apesar dos dados serem referentes a 2014, eles mostram que, com as políticas de acesso e permanência de alunos indígenas no ensino superior, o aumento da presença desses povos passa a ser mais efetivo nas Instituições de Ensino Superior (IES). Ao mesmo tempo em que devemos ressaltar que o desafio da ampliação da presença indígena no ensino superior passa

necessariamente pelo direito ao acesso ao ensino básico, é presente ainda, nas terras indígenas, a demanda por implementação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas indígenas, o que, conseqüentemente, é uma dificuldade posta ao aluno indígena para concluir a educação básica e alcançar o ensino superior.

A formação no ensino superior sempre foi uma questão desafiadora para o movimento indígena. Apesar de ter se tornado cada vez mais uma demanda prioritária, o movimento registra que há dificuldades entre os indígenas de acessar o ensino superior, pelo fato da pouca ou total falta de oferta da formação em ensino médio, o que inviabiliza, para a grande maioria dos jovens indígenas, o direito de acesso. Outra questão pontuada na II Coneei sobre o acesso e permanência de jovens indígenas no ensino superior, que, quando vencida a barreira do alcance da formação necessária para alcançar o ensino superior, os jovens alunos indígenas encontram nas IES a falta de políticas efetivas de acolhimento e apoio à permanência dos estudantes indígenas.

Um dos desafios para garantir a presença e a permanência de indígenas no ensino superior é a criação, pelas universidades, de mecanismos de acesso e de propostas educativas que dialoguem com a diversidade. Para tanto, é preciso superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico.

É certo afirmar que os desafios da presença indígena nas universidades são muitos e estão nos questionamentos de uma parcela da sociedade sobre as políticas elaboradas para atender a diversidade de povos no Brasil, tais como os sistemas de cotas e os cursos específicos, nas

dificuldades da permanência de indígenas nos cursos, devido às questões linguísticas e à compreensão do funcionamento das instituições. Muitos indígenas estudaram somente em suas aldeias e precisariam de um programa específico de acolhimento. É fato que existe resistência à presença indígena no espaço das universidades, resistência à presença da diversidade, notadamente porque no ensino superior prevalece a visão monolítica que resiste ao reconhecimento de outras epistemologias. Entretanto, o movimento indígena tem consciência da necessidade da apropriação dos códigos culturais e desses espaços, pois a universidade se constitui como um espaço de formação educacional e política (SOUZA LIMA, 2007).

## **OS NOVOS PARADIGMAS DAS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO NORTE**

Nos últimos 40 anos, os movimentos indígenas passaram a investir em iniciativas de educação escolar, com o objetivo primeiro de definir e autogerir seus processos educacionais. Cabe destacar que a questão da educação escolar sempre esteve entre as pautas mais reivindicadas pelo movimento indígena organizado e que os povos indígenas possuem suas formas próprias de educação e reclamam formulações de políticas que atendam seus interesses e necessidades na realidade atual.

O processo histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena é marcado com grande força na luta do movimento indígena,

tendo como principal meta a implementação de uma educação diferenciada e específica, e a partir da década de 80 passa-se a registrar as iniciativas dos próprios povos indígenas visando definir e autogerir seus processos de educação escolar, experiências que ressaltam um posicionamento de protagonismo dos povos indígenas frente às ações de políticas públicas. Apesar de serem poucas experiências, são apontadas como inovadoras, o que pode configurar um tema novo na história da educação escolar indígena no Brasil.

A inovação desses processos escolares indígenas se encontra principalmente no formato participativo que essas experiências escolares propiciam, envolvendo os alunos, os pais, os professores e as pessoas da comunidade a discutir desde o currículo até as definições administrativas e organizativas. As experiências escolares geridas por povos indígenas que formularam uma escola diferenciada, garantindo que os povos sejam os protagonistas, assumem principalmente o desafio de ofertar às crianças e aos jovens indígenas uma educação escolar que, de algum modo, esteja articulada à sua realidade, ao mesmo tempo em que concluam seus estudos nas suas aldeias, com condição de dar continuidade em outras instituições escolares.

Na Região Norte são diversas as situações de oferta da educação escolar em terras indígenas. Os registros, ano a ano dos censos, apontam para a ampliação da oferta de escolas à população indígena, em todos os níveis de ensino, na maioria dos casos em resposta às demandas dos povos. Mas há casos em que o ensino escolar não é ofertado à população indígena, mesmo havendo demanda, principalmente no que se refere

aos níveis de ensino dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. E outra situação é a oferta do ensino escolar por organizações indígenas e indigenistas que apesar do direito à formulação de seus projetos educacionais, enfrentam dificuldade com o reconhecimento dessas ações pelos sistemas de ensino.

As escolas indígenas são na grande maioria escolas públicas<sup>5</sup>, e apesar de serem escolas implantadas pelo Estado, os povos indígenas buscam adequar seus projetos de educação visando construir autonomia, gestão própria e poder de decisão, numa clara contraposição ao propósito histórico da educação escolar indígena. Muitas das experiências de educação escolar indígena na região norte, que são múltiplas e distintas, estão articuladas aos projetos societários de cada povo que desenvolve projetos escolares, marcam uma ruptura político-pedagógica com o sistema educacional que impõem conteúdos dissociados aos projetos de vida dos povos indígenas.

Em comum, as experiências educacionais indígenas não se prendem a modelos escolares convencionais, e permitem articular suas memórias histórico discursivas com os conhecimentos de outros povos, que interessam à população, por serem úteis na lide com questões atuais. Sendo

que um dos grandes avanços desta estratégia de educação escolar é o fato dela possibilitar que a gestão administrativa e pedagógica possa ser exercida pelos próprios indígenas.

Na Região Norte, o levantamento realizado na pesquisa “Educação e práticas comunitárias”, desenvolvida pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil, com o objetivo de identificar e mapear experiências de práticas educativas para garantir a visibilidades dessas ações, apontou dez experiências educacionais inovadoras, localizadas em seis estados da região<sup>6</sup> (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima). Não serão aqui abordadas em detalhes todas as experiências relatadas na pesquisa, entretanto, serão destacadas algumas ações educacionais que são referências de projetos educacionais exitosos, que contam com a participação ativa da população indígena, com docência e gestão de indivíduos indígenas e que assumem a perspectiva da formação que promove encontros de saberes, com valorização dos conhecimentos indígenas.

Uma das experiências é o Projeto de Educação na Terra Indígena Alto Rio Negro<sup>7</sup>, que iniciou em 1999, com apoio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e do Instituto

5 Há registro de escolas indígenas privadas no Censo Inep, na maioria dos casos é por erro de preenchimento do formulário, na Região Norte. O Censo Inep 2018 aponta apenas uma escola indígena privada, o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, que é gerida por indígenas e tem seu projeto político-pedagógico reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima.

6 A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a maio de 2020, no mês de março deste ano foi instituído o isolamento social no país, por conta da pandemia da COVID-19, o que inviabilizou viagens para a realização da pesquisa *in loco*. Os dados foram obtidos de fontes bibliográficas, tendo como referência ações educacionais que obtiveram reconhecimento social, seja por premiação ou projetos financiados e ainda com entrevistas e conversas com representantes indígenas e indigenistas.

7 A Região do Alto Rio Negro localizada no noroeste do estado do Amazonas é formada por um sistema complexo de pluralismo étnico. Nesses povos indígenas se destaca a diversidade linguística, que é refletida na organização social, na ocupação de territórios, no papel dentro da cultura material e simbólica e no acesso a recursos naturais. (DIAS CABALZAR, 2012).

Socioambiental (ISA), atenderam demandas dos povos indígenas da região, que tinham formulados projetos próprios de educação escolar e buscaram recursos financeiros para apoiarem as ações educativas. As ações visavam escolas adaptadas às realidades locais, que formassem pessoas responsáveis, envolvidas e interessadas no presente e no futuro das comunidades situadas nas terras indígenas demarcadas na Região do Alto Rio Negro.

As escolas indígenas que tiveram maior evidência neste projeto foram as escolas Ütapi-ponona (escola Tuyuka) e Pamáli (escola Baniwa), que construíram os seus próprios projetos político-pedagógicos, instituíram a experiência exitosa de autogestão do funcionamento da educação escolar dentro das suas aldeias, vinculando o processo educativo da instituição escola aos interesses atuais da população indígena, garantindo o funcionamento de todas as etapas escolares em terra indígena e diminuindo o grande êxodo de jovens que migravam para os centros missionários ou cidades, em busca da continuidade do ensino.

Outra experiência é o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol<sup>8</sup>, um projeto inovador no sentido de que rompe com o modelo de organização instituído no ensino escolar, que tem como finalidade o ensino de

conhecimentos definidos e se organiza em carteiras enfileiradas, lousa e tempo de aulas para repassar saberes. É uma escola inovadora principalmente por considerar diferentes tempos e processos de aprendizagem coordenados por todos os agentes envolvidos com a escola. O envolvimento dos alunos com a sua realidade é a base de toda a produção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Tem como principal objetivo contribuir com a formação e capacitação de jovens indígenas enviados e apoiados pelas aldeias indígenas para procurar formas alternativas de sustentabilidade e ajudar na recuperação das terras e a garantia dos direitos, a partir dos próprios costumes, tradições e modos de organização social (CIFCRSS, 2009, p. 55).

No estado do Acre<sup>9</sup>, as populações indígenas têm participado ativamente das conquistas ao direito à educação diferenciada, intercultural e bilíngue, não somente no estado, mas em todo o país. Uma das experiências escolares apontada foi a escola Ixübbây Rabuñ Puyana, que no ano de 2016 completou cem anos, uma escola do povo Puyanawa que durante boa parte desse centenário promoveu a formação escolar na língua portuguesa e com professores não índios, definidos pelos proprietários da fazenda, os quais consideravam as crianças e suas famílias trabalhadores, com condições similares à escravidão. A escola passou por uma reformulação ao longo

8 Localizado na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Região Nordeste do estado de Roraima, oferta o ensino médio e atende a jovens dos povos indígenas Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang e Wapixana. Ressalta-se que essa é uma região marcada por conflitos entre indígenas e não indígenas, por decorrência do processo de demarcação da Terra Indígena (SANTOS; GODOY, 2011).

9 O estado do Acre está situado no sudoeste da Região Norte, fazendo divisa com o estado do Amazonas ao norte, com Rondônia à leste, com a Bolívia ao sudeste e Peru ao sul e à oeste. O estado é regionalmente organizado em duas mesorregiões geográficas – Vale do Juruá e Vale do Acre 2 – e cinco microrregiões geográficas. A mesorregião do Vale do Juruá é formada pelas microrregiões de Cruzeiro do Sul e Tarauacá e a do Vale do Acre, pelas microrregiões Brasileira, Rio Branco e Sena Madureira.

da história e ganhou força como uma instituição que luta e resiste em favor do povo Puyanawa.

De acordo com trabalhos de pesquisa desenvolvidos sobre a educação escolar Puyanawa (SOARES, 2011; WALKER, 2012), a escola adequou o currículo e incluiu os conhecimentos indígenas como o principal eixo de ensino, passou a ser um espaço de referência para a aldeia Puyanawa, para o desenvolvimento de ações de fortalecimento dos conhecimentos e cultura do povo, mas, principalmente pelo valor do ensino bilíngue. O ensino da língua puyanawa, chamada pelos falantes de *Ûdikuî* (língua verdadeira) foi praticamente extinta, chegou a ter somente três falantes, a escola tem como política o esforço do ensino da língua, apesar dos alunos serem monolíngues em português. Os resultados ainda são poucos, os alunos não conseguem manter um diálogo na língua puyanawa, mas há resistência e os processos são valorosos de afirmação de identidade e dos conhecimentos do povo Puyanawa.

A experiência da escola Dr. Jacobina<sup>10</sup> tem como pressuposto o ensino diferenciado, a partir da especificidade existente na comunidade escolar e nas questões de valorização dos conhecimentos Mura, toda a formulação pedagógica tem participação ativa da aldeia, e, definem que a formação das crianças e jovens esteja relacionada às questões importantes para o povo Mura. No projeto político-pedagógico é dado ênfase aos processos de pesquisa que reuniu um farto material que possibilitou o desenvolvimento do ensino diferenciado, onde informações sobre a história e aspectos da cultura Mura serviram como base

essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais abrangentes e significativas, tanto para os professores quanto para os alunos, tornando-se, a partir de então, um currículo flexível e ao mesmo tempo real (SEMEC, 2003, p. 12). Cabe destacar que a escola municipal Dr. Jacobina ampliou a oferta da educação escolar, em todos os segmentos da educação básica, após a promoção de formação dos professores indígenas, nas licenciaturas interculturais.

Há ainda a experiência do Projeto Ibaorebu de Formação Integral Munduruku, ao longo de oito anos, o projeto se constituiu como um espaço privilegiado de exercício da autonomia e do protagonismo do povo Munduruku, da Região do Alto Tapajós, no estado do Pará. O projeto foi coordenado pela Funai, juntamente com os Munduruku, formou 210 cursistas, divididos em turmas de magistério intercultural, técnico em enfermagem e técnico em agroecologia. A inovação está na formação que instrumentaliza os jovens indígenas em desenvolver projetos próprios, muito além das ações de sala de aula, a estratégia pedagógica viabilizou aos jovens durante o curso a formulação e execução de projetos comunitários. Os cursistas de magistério intercultural elaboraram planos de aula que inovavam nas abordagens temáticas e articulavam os conhecimentos indígenas nas escolas Munduruku. Os cursistas de técnico em agroecologia realizaram atividades de recuperação de frutíferas e quintais agroflorestais, além do apoio ao projeto de meliponicultura nas aldeias. Os cursistas de técnico em enfermagem desenvolvem atividades de apoio

10 Localizada na Aldeia São Felix, na Terra Indígena Patauí, no município de Autazes, no estado do Amazonas.

à melhoria das condições de saúde nas aldeias e acompanhamento às famílias. Essa experiência criou estratégias pedagógicas próprias e apoio à formulação de documentos de apoio ao povo Munduruku na luta pelos seus direitos, marcando a relação de um ensino intercultural crítico.

Essas experiências inovadoras de educação escolar indígena na Região Norte promovem ações que romperam velhas práticas pedagógicas, são projetos que ressaltam a importância da gestão escolar a ser desenvolvida por indígenas, do conselho escolar funcionar com a participação dos velhos, adultos, jovens e crianças, garantindo o espaço de tomada das decisões que afetam a escola e a vida das pessoas, sejam estas questões administrativas ou pedagógicas.

Nessas experiências é perceptível como objetivo da escola a promoção do diálogo entre as áreas de conhecimento e da interculturalidade, a escola é esse espaço do diálogo entre saberes de origens culturais diferentes. É importante enfatizar, que em momento algum, estes projetos escolares consideram que o saber científico ocidental é o único saber. Em seus currículos são consideradas áreas de conhecimento necessárias para a formação das crianças e jovens, que englobam conhecimentos amplos e principalmente focados em suas formas próprias de classificação, uso e relação. O que justifica a formação de indivíduos comprometidos com os projetos comunitários. A participação dos conhecedores indígenas promove a construção de uma formação específica, além de assegurar a interculturalidade e, ainda permitir a interação entre os sistemas educacionais, o tradicional indígena e o escolar.

São experiências escolares articuladas ao movimento indígena, o qual defende a ampliação destas propostas às demais escolas indígenas, afirmando que a implementação de mais escolas indígenas com gestão autônoma e projetos específicos por povos indígenas, promoveria uma profícua expansão de uma educação escolar voltada para a formação integral do cidadão, a formulação de conhecimentos tendo desafios concretos de projetos societários dos povos, traria uma reformulação ao ensino muito mais profunda, como um ensino que considera diferentes conhecimentos e estabelece a relação de todos os conhecimentos necessários para a formação do sujeito cidadão.

A inovação desses projetos escolares está na articulação de conhecimentos, que não tem como objetivo único e central a formação para o ingresso ao ensino superior, apesar de também ser uma demanda crescente dos povos indígenas, consideram, sobretudo, a formação para a melhoria de vida nas aldeias, uma formação fundamentada na busca de saberes que garantam e melhorem os processos tradicionais de produção e a formação esteja articulada ao bem viver da população indígena.

Atender a demanda do movimento indígena são projetos escolares com o propósito de articular o ensino com projetos comunitários, ou seja, que visem contribuir na solução de problemas enfrentados pela população e principalmente garantam formação para que os jovens atuem em suas comunidades. Como ficou registrado no Documento Final da I Coneei, representantes indígenas apontaram como prioridade a garantia dos órgãos responsáveis pela implantação

e regulamentação de diretrizes para o ensino médio (regular e/ou profissionalizante) a serem debatidas por cada povo dentro de suas aldeias, e deste modo identificarem as reais demandas e possibilitar a construção de propostas de ensino que articulem conhecimentos e práticas indígenas com outros conhecimentos de interesse da população indígena, capazes de contribuir para os projetos societários e socioambientais dos povos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação do movimento indígena nas discussões de políticas públicas e a presença nos conselhos de educação são estratégias importantes para conquistas de direitos, no âmbito legal, político-pedagógico da educação escolar indígena. No entanto, apesar dos avanços da política nacional de educação indígena no Brasil, há muito que se fazer para que essas políticas se concretizem.

A conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois, é a partir destas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação. Além disso, os povos indígenas ganham amparo político-jurídico em suas iniciativas. Ou seja, nos casos em que o Estado não cumpre seu papel de promotor e garantidor dos direitos, os povos indígenas podem, por iniciativa própria e amparados pela lei, implementá-los. Isso acontece muito no caso da educação escolar indígena. As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de

ensino. Mas no plano estratégico é importante considerar a necessidade premente que o Estado cumpra e faça cumprir e garantir de fato os direitos indígenas. Deve haver, portanto, um esforço comum de indígenas, governos e da sociedade brasileira no sentido de garantir a implementação concreta dos direitos indígenas (LUCIANO, 2013, p. 3).

É fato que a oferta da educação escolar não tem o necessário investimento para alcançar as crianças e jovens indígenas, notadamente no que se refere à implementação de escolas em locais longínquos e à formação de quadro de profissionais indígenas para a devida ampliação. Superar esses obstáculos irá romper, definitivamente, o fato do acesso à educação básica no país não alcançar a população indígena como um todo. E, apesar de ser recente a implantação da educação escolar entre os povos indígenas, o número de escolas indígenas vem ano a ano crescendo, conseqüentemente, a demanda pelo ensino superior vem se expandindo.

Apesar dos direitos reconhecidos, que possibilitam aos povos construir suas propostas de escolas, segundo seus próprios princípios, processos e práticas educativas, poucos foram os avanços, de fato, para retirar a legislação do papel e implementá-la nas escolas indígenas para consolidar uma educação escolar articulada aos interesses e às necessidades dos povos indígenas. As poucas experiências são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelo movimento indígena, em alguns casos com a parceria de organizações civis e universidades.

As experiências escolares, tais como o Projeto de Educação, na Terra Indígena Alto Rio Negro; o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol; a Escola Ixübbây Rabuĩ Puyana, na Terra Indígena Puyanawa; a Escola Dr. Jacobina, na Terra Indígena Patauí e o Projeto Ibaorebu de Formação Integral Munduruku, nas Terras Indígenas Munduruku e Saí Cinza, desenvolvem a formação de crianças e jovens indígenas, entretanto, os recursos que recebem dos sistemas de ensino não consideram suas especificidades e para desenvolverem as ações inovadoras dependem de recursos externos. É necessário criar uma linha de financiamento específico para essas escolas, a fim de que mantenham o caráter inovador e possam efetivamente influenciar a formulação da política de implementação da educação escolar indígena.

O desafio da política nacional de educação é estabelecer uma gestão administrativa que garanta o acesso à formação na educação básica aos jovens indígenas. As escolas indígenas devem ter o direito de implantar os segmentos da educação básica de acordo com seus programas de ensino, na medida em que ofereçam um projeto pedagógico e condições de gestão escolar compatíveis com as escolas indígenas e com os anseios dos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da I Coneei**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3f1zst1>>. Acesso em: 2 mai. 2020.
- CARDENES, Luciano. **Da tutela à interculturalidade: projetos indigenistas, educação superior e autonomia Tikuna**. 359 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSASERRADO SOL. **Projeto Político-Pedagógico**. Boa Vista/RR, 2009.
- DIAS CABALZAR, Flora (Org.) **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 2012.
- DINIZ, Laise; GARNELO, Luiza. Política indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da Escola Indígena Pamáali, Alto Rio Negro. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Orgs.). **Amazônia em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. p. 226-246.
- FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Projeto de educação escolar indígena do Alto Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: ISA; Foirn, 2000.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Relatório técnico: diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do Censo Inep, referente à questão indígena**. Ministério Público Federal, 2015.
- SANTOS, Raimunda M. Rodrigues; GODOY, Marília G. Ghizzi. A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 20, p. 215-239, jan./jun. 2011.
- SOARES, Maria Dolores de Oliveira. **Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixbây Rabu Puyanawa**. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

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

\_\_\_\_\_; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

# 9. ESCOLAS INDÍGENAS NA ARTICULAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS: AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES E DE GESTÃO ENTRE OS TREMEMBÉ NO CEARÁ E OS PANKARÁ

Rita Gomes do Nascimento<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta duas experiências realizadas no campo da educação escolar indígena. Trata-se da prática de gestão curricular desenvolvida pelos índios Tremembé de Almofala (Itarema/Ceará) na Escola Maria Venâncio e da gestão comunitária experienciada pelos Pankará (Carnaubeira da Penha/Pernambuco) no conjunto de suas escolas. As práticas podem ser consideradas emancipadoras ao atualizarem os sentidos da educação escolar em contraposição ao modelo homogeneizador de escola historicamente imposto aos indígenas. Também buscam fortalecer a luta destes povos pela garantia de direitos específicos, principalmente os territoriais. Neste sentido, as escolas indígenas têm se constituído em espaços privilegiados de conscientização e de articulação comunitárias, ajudando a reconfigurar as relações de poder localmente estabelecidas. Em que pese o papel das práticas pedagógicas e de gestão descritas na construção da autonomia das comunidades indígenas, a pesquisa revelou que elas nem sempre gozam do reconhecimento por parte dos sistemas de ensino. Desse modo, muitas vezes não são contempladas nos planejamentos e programações oficiais das secretarias ou conselhos de educação. Isto é, a transformação das práticas educativas dos indígenas em políticas públicas a eles endereçadas parece ainda permanecer como um problema a ser enfrentado pelos próprios indígenas e, sobretudo, pelos sistemas de ensino.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena; Currículo; Gestão comunitária.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta duas experiências realizadas no campo da educação escolar por indígenas no Nordeste. São práticas de gestão curricular e administrativa que buscam promover o diálogo entre a escola e os saberes e práticas comunitárias dos povos Tremembé no Ceará e Pankará em Pernambuco. O currículo diferenciado e a gestão comunitária das escolas são exemplos de como estes povos têm buscado construir seus processos educativos em consonância com as necessidades da realidade sociocultural e política de suas comunidades.

A descrição destas experiências faz parte de uma investigação coletiva maior de mapeamento de ações educativas no País que integram e promovem valores comunitários nas regiões Norte e Nordeste<sup>2</sup>. O objetivo é identificar as práticas de educação que fortaleçam os laços e valores comunitários, tais como exemplificados pelo currículo diferenciado da Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio e a gestão comunitária das escolas Pankará, empreendida por meio de uma organização criada pelo povo Pankará no começo dos anos 2000. De maneira geral, são práticas que podem ser consideradas emancipadoras, pois atualizam os sentidos da educação escolar indígena em contraposição ao modelo homogeneizador de escola, historicamente presente entre os indígenas, além de fortalecer a luta destes povos pela garantia dos seus direitos.

Sendo assim, pode-se dizer que o que está em evidência são as formas de construção do protagonismo indígena no campo educativo como expressão das lutas do seu movimento social. Neste sentido, embora a atuação dos professores figure em primeiro plano, ela faz parte de uma mobilização política maior que integra lideranças políticas, religiosas e culturais de suas comunidades de pertencimento. Isto é, as práticas curriculares e de gestão que buscam fortalecer os processos educativos entre os Tremembé e os Pankará também estão a serviço da luta do movimento indígena local no enfrentamento das situações de adversidade.

De certo, estas ações devem orientar as políticas educacionais e sua legislação, uma vez que demandam o reconhecimento das especificidades educativas dos indígenas como um direito. As suas experiências educacionais, sobretudo quando se considera o contexto pós Constituição Federal de 1988, têm orientado de algum modo a formulação das normativas educacionais que hoje servem de parâmetros para os povos indígenas, de um lado, para os sistemas de ensino, de outro. No entanto, se no plano legal, há o reconhecimento do direito à especificidade dos processos de ensino e aprendizagem próprios dos indígenas, na prática a efetivação da política encontra muitos entraves.

Com isso, as escolas indígenas e aqueles que a fazem se deparam com dificuldades frente aos órgãos reguladores e mantenedores dos sistemas de ensino em desrespeito, justamente,

2 Trata-se da pesquisa “Educação e práticas comunitárias: identificando práticas educativas que integram e promovem os valores comunitários” fruto da parceria entre a Flacso Brasil e a entidade filantrópica Porticus. O foco são as escolas indígenas, quilombolas, do campo e em áreas de fronteira internacional.

às especificidades dos diferentes povos. A necessidade de adequação das escolas indígenas a sistemas de avaliação universalizantes e, por conseguinte, o não reconhecimento das práticas pedagógicas e currículos diferenciados ligados a realidades coletivas particulares de cada povo, por exemplo, são postos como desafios constantes para os professores, para os estudantes e para as lideranças indígenas.

O conjunto destas questões são apresentadas a seguir a partir dos dois casos indicados, começando por uma apresentação dos fundamentos legais que garantem o direito à especificidade dos processos de escolarização dos indígenas. Assim, após uma breve apresentação das normativas que dão sustentação legal às práticas, são descritas as ações educativas dos Tremembé e dos Pankará no que se refere à organização curricular e de gestão de suas escolas.

Por fim, é bom reiterar que o investimento dos indígenas na produção de currículos interculturais e em formas de gestão comunitária tem o intuito de promover suas autonomias a partir de processos de escolarização culturalmente referenciados em suas histórias, memórias e lutas políticas.

## **1. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO UM DIREITO: FUNDAMENTOS LEGAIS**

Nas normativas do sistema educacional brasileiro, a Educação Escolar Indígena (EEI) é definida, na atualidade, como uma modalidade da educação básica realizada em escolas indígenas. Até o início dos anos de 1990 essas escolas eram

mantidas pela Fundação Nacional do Índio (Funai), passando, por meio do Decreto nº 26 de 1991 da Presidência da República, a serem geridas pelos sistemas de ensino. Com esta mudança, a coordenação das ações de Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ficou a cargo do Ministério da Educação (MEC). Nesta nova configuração, a Funai passou a desempenhar o papel de órgão de consulta. Às secretarias de educação dos estados e dos municípios coube o desenvolvimento dessas ações, em consonância com os princípios e diretrizes definidos pelo MEC. Pode-se dizer, com isso, que a educação escolar indígena ganhou outro *status* pois perdeu o caráter de mera assistência, tornando-se obrigação do Estado brasileiro a sua oferta. A partir de então, nacionalmente, vêm sendo definidos os marcos normativos que visam garantir a EEI como um direito dos povos indígenas.

Organizada de forma sequenciada por meio da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, essa modalidade possui ordenamentos jurídicos específicos, tais como as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os ensinos fundamental e médio são etapas que podem ser ofertadas também como educação de jovens e adultos e educação profissional técnica. Isto significa que a educação escolar indígena pode ser organizada internamente por meio de outras modalidades. Dito de outro modo, trata-se de uma modalidade de educação que possui diferentes modos de organização e de oferta.

As últimas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena na educação básica se fundamentaram no Parecer CNE/CEB nº 13

de 2012 e foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 5 do mesmo ano. Tais diretrizes reiteram o estabelecimento do direito dos povos indígenas a uma educação intercultural, diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e comunitária, tal como definem a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei nº 9.394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Orienta a referida Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012 que a educação escolar indígena deve ser ofertada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Na condição de instituições próprias para a oferta dessa modalidade, as escolas indígenas deverão ser criadas pelo poder executivo estadual ou municipal em atendimento às reivindicações das comunidades indígenas ou com a sua anuência. Localizadas nos territórios indígenas, independentemente da situação fundiária estar regularizada oficialmente como Terra Indígena (TI) ou não, o seu atendimento é exclusivo para os indígenas.

Diante do exposto, tais escolas, no plano formal, gozam de autonomia na definição dos seus projetos político-pedagógicos e na organização da oferta de seu ensino. Este último pode ser organizado em ciclos, seriação, módulos, etapas, regime de alternância, tempo integral ou outra forma que melhor atenda às especificidades de cada escola e da sua respectiva comunidade. Orienta-se que os currículos das escolas indígenas sejam construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades

indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola. Para a organização curricular também as escolas gozam de flexibilidade, podendo se dar por eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais. O calendário escolar poderá ser organizado independente do ano civil, observando as atividades produtivas, socioculturais e religiosas das comunidades. Entretanto, tais escolas terão a obrigação de cumprir com a duração mínima de 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas, tal como ocorre com as escolas não indígenas.

As diretrizes curriculares do CNE advogam ainda que o ensino e a gestão das escolas indígenas devam ser exercidos preferencialmente pelos professores indígenas, como forma de se garantir a qualidade sociocultural dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nessas instituições. Nesse sentido, a formação destes profissionais, aliada às iniciativas que visem assegurar condições dignas para o exercício da docência, tais como a regularização da carreira do magistério indígena e a contratação, por meio de concurso, são basilares para a estruturação e consolidação da educação escolar indígena no sistema educacional brasileiro.

Além de diretrizes curriculares nacionais próprias e de outras estabelecidas no âmbito de cada estado e município, a educação escolar indígena, como já indicado, está ancorada legalmente na Constituição Federal, na LDB e em outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. No campo do direito internacional, podem ser citadas a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho

(OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, sendo o Brasil, signatário de ambas.

Em linhas gerais, a Carta Magna de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reconhecendo ainda suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre suas terras (Artigos 210 e 231).

Na LDB, além de ser reafirmado o que diz a Constituição, são explicitadas diretrizes quanto ao papel da União para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, conforme disposto em seu artigo 78 e 79.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Importa destacar que a definição desses marcos legais é fruto do protagonismo e da mobilização do movimento indígena em um contexto de redemocratização que reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direito e com autonomia para a defesa de seus interesses. Entretanto, em que pese o caráter inovador e progressista das normativas há um descompasso entre o que a letra da lei procura garantir e o que de fato vem sendo assegurado na prática. Por exemplo, são conhecidas as precariedades das estruturas físicas da maioria dos prédios escolares, nos quais faltam bibliotecas, mobiliários, computadores, internet, energia elétrica, água potável e até mesmo a inexistência, em determinados contextos, de locais próprios ao funcionamento das escolas, uma vez que o ensino é realizado em espaços improvisados.

Além disso, cabe ressaltar que as normativas da EEI têm amparado apenas o atendimento educacional de indígenas que estão matriculados

nas escolas indígenas que, como dito anteriormente, se constituem em instituições próprias. Todavia, em todas as regiões do País há estudantes indígenas matriculados em escolas não indígenas que possuem os seus direitos educacionais negados. Não existem políticas públicas para o atendimento de suas demandas tais como o uso de suas línguas maternas, de materiais didáticos bilíngues e até mesmo o uso de livros didáticos que não reproduzam estereótipos e preconceitos contra os indígenas. Não se sabe oficialmente nem ao menos quantos são e onde estão matriculados. Estes estudantes são invisibilizados nas estatísticas das escolas não indígenas.

Mais grave ainda é a condição dos que estão fora da escola. As situações que promovem essa exclusão são diversas. Dentre elas estão a falta de escolas nas aldeias, de transporte escolar e de documentação civil para as matrículas. Os mais atingidos por esse tipo de exclusão são os indígenas aldeados, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 que mostram que a maioria dos indígenas de mais de 10 anos de idade não alfabetizados se encontra dentro das Terras Indígenas (107.916 vivendo nas aldeias contra 44.452 indígenas situados fora de seus territórios). Por esta razão, ainda é comum a saída de muitas famílias indígenas de suas aldeias para as cidades em busca de escola.

Tal situação evidencia a premência das demandas por escolas nas próprias comunidades, justificando a reivindicação crescente dos povos indígenas por maior atendimento educacional com pertinência sociocultural. Mas, apesar deste cenário adverso, em muitas escolas indígenas

estão sendo desenvolvidas práticas pedagógicas, curriculares e de gestão consideradas inovadoras que buscam realizar o sentido dos aspectos diferenciados, interculturais e comunitários dos projetos educativos dos povos indígenas estabelecidos em lei e, por conseguinte, reconhecidos como um direito.

## **2. PRÁTICAS CURRICULARES E DE GESTÃO EM ESCOLAS INDÍGENAS NO NORDESTE**

No Nordeste brasileiro, de maneira geral, a instituição das escolas indígenas com suas práticas pedagógicas diferenciadas tem se dado como respostas dos povos indígenas às situações de preconceito e discriminação. Tais situações se referem aos processos históricos de negação de suas identidades e, por extensão, de seus direitos territoriais. Lamentavelmente, ainda é recorrente a ideia do desaparecimento desses povos ou da perda de marcadores identitários e culturais como um resultado inexorável do intenso contato estabelecido desde o período colonial com a população regional. Assim, o reconhecimento da existência ou da presença destes grupos étnicos tende a ser projetado no passado, alimentando o questionamento de suas indianidades hoje.

Mas, em sentido inverso, a existência ou a presença dos indígenas na região é a expressão das suas resistências aos projetos de integração que visaram, desde a época da colonização, apagar as diferenças internas do País. Sendo assim, os preconceitos e discriminações que buscam estigmatizar os povos e comunidades indígenas são, na verdade, compreensões desatualizadas

sobre as suas histórias e culturas, reproduzindo um imaginário colonial a respeito dos povos indígenas.

Nos processos recentes de afirmação identitária destas coletividades sociais, os movimentos de apropriação ou retomada de escolas, transformando-as em indígenas, ou mesmo a criação de novas, a defesa de organizações curriculares e de modelos de gestão próprios se convertem em formas de luta destes povos pela defesa dos seus direitos. Em outras palavras, é no contexto da luta pela garantia dos seus direitos diferenciados que estes grupos étnicos têm acionado a escola como lugar de afirmação identitária, de construção de processos de ensino-aprendizagem emancipadores e de mobilização política da comunidade.

Nos últimos anos diversas experiências têm sido desenvolvidas como estratégias dos indígenas na produção de um outro sentido e significado à escola. Este é o caso do currículo da Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio dos Tremembé no Ceará e do modelo de gestão comunitária realizado nas escolas dos Pankará em Pernambuco considerados adiante.

## 2.1 O CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIO

Os Tremembé foram citados em documentos do período colonial para a região que compreende os estados do Maranhão, Piauí e Ceará, sobretudo quando em referência aos aldeamentos missionários ali existentes. O principal destes foi o de Almofala, no município de Itarema<sup>3</sup>, no litoral cearense, onde mantiveram a tradição do ritual do Torém<sup>4</sup>, importante sinal diacrítico do grupo. No Ceará, além da praia de Almofala, os Tremembé também estão presentes nos municípios de Acaraú<sup>5</sup> e Itapipoca<sup>6</sup>. De acordo com a Funai, 2.113 pessoas viviam nela em 2011. Vale dizer que o processo de identificação desta TI, que possui 4.900 hectares, encontra-se paralisado, embora tenha se iniciado ainda na década de 1980.

No que se refere à Escola Indígena Tremembé Maria Venâncio, na praia de Almofala, situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelas crianças Tremembé que estudavam em escolas não indígenas motivaram a sua criação no ano de 1991. Eram criadas, assim, as primeiras

3 Itarema possui uma população estimada (2019) em 37.471 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 96,6% e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2017) corresponde a R\$ 18.676,21. Apenas 12,2% da população possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itarema/panorama>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

4 Torém é uma dança ritualística realizada em cerimônias de cunho religioso e político. Nela, os participantes fazem uma roda e entoam cantos ao som de maracás e tambores. Geralmente, durante a dança é servido o morocoró, bebida feita de caju fermentado, considerada sagrada para os índios no Ceará.

5 Acaraú possui uma população estimada (2019) em 62.641 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 96,8% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 10.192,64. Apenas 16,5% da população possui acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/acarau/panorama>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

6 Itapipoca possui uma população estimada (2019) em 129.358 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 97,9% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 12.239,16. Apenas 32,9% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapipoca/panorama>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

práticas educativas na região através da agência, tanto das lideranças indígenas – dentre elas uma professora voluntária –, quanto dos pais e dos alunos dispostos a experimentar uma escola própria, mantida por eles e por doações de parceiros. Concebida desta maneira, a escola indígena serviria não apenas para “ensinar as crianças a ler e escrever”, mas também para “ensinar a elas a cultura do próprio povo Tremembé”, como pode ser lido no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Apesar de ter sido criada no início dos anos de 1990, foi apenas no começo dos anos 2000 que a Escola Maria Venâncio foi incluída no sistema oficial de ensino, sendo regularizada por meio de ato de criação e credenciada para funcionamento pelo poder executivo estadual. Passou, com isso, a ser mantida e regulada pela Secretaria da Educação (Seduc) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo então que submeter os seus instrumentos de gestão (PPP, Regimento Escolar, Currículo) às normativas e diretrizes de tais órgãos.

Na produção destes instrumentos a escola construiu um currículo intercultural, valorizando os conhecimentos tradicionais e expressões culturais do povo Tremembé. Assim, em sua organização curricular, além das disciplinas consideradas convencionais – tais como Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física –, estão também presentes, para o ensino fundamental, aquelas relacionadas às suas especificidades – Arte, Expressão Corporal, Cultura e Espiritualidade Indígena; História Tremembé; Medicina Tradicional Tremembé; Torém e Espiritualidade Tremembé. No ensino médio, organizado pelos eixos

Linguagem, seus Códigos e Tecnologia; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas, compostos pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazem parte do currículo Arte Tremembé; Pesquisa da Linguagem Tremembé; Torém e Espiritualidade; Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar; História Tremembé; Medicina Tradicional Tremembé. Além disso, os conteúdos produzidos pelos próprios Tremembé, bem como a partir das pesquisas realizadas sobre eles, são transversalizados em disciplinas como Filosofia, Sociologia, Geografia, Educação Física, dentre outras.

Na operacionalização da parte diferenciada do currículo há ainda a realização da Marcha Tremembé no dia 7 de setembro de cada ano. A marcha é uma atividade que envolve toda a comunidade e as demais escolas indígenas da região, consistindo em uma manifestação política em defesa dos direitos indígenas, principalmente pela demarcação e preservação do seu território. Neste mesmo dia são realizados, no âmbito da escola, jogos, brincadeiras e noite cultural com a apresentação do Torém. Da escola a marcha segue para o centro de Almofala, ao som de cantos e entoadas de maracás. Durante todo o percurso os indígenas dançam e discursam para chamar a atenção da população local para as situações de injustiças a que estão submetidos.

Estas práticas curriculares constituem a proposta educacional definida no PPP da escola. Este documento apresenta os objetivos específicos para o ensino na escola, dentre eles destacam-se:

- promover o respeito de si mesmo, da comunidade, da sociedade não indígena, e a confian-

ça, através da troca de experiências com lideranças e pessoas idosas da comunidade;

- criar consciência crítica acerca do preconceito e discriminação da sociedade envolvente a respeito da cultura indígena, defendendo os valores inerentes à mesma;

- proporcionar conhecimentos interculturais para que o aluno possa se colocar com segurança e propriedade diante de situações da sociedade não indígena, tornando-se um verdadeiro leitor da realidade que o cerca.

Todavia, estes esforços de construção de uma educação diferenciada, com um currículo articulado às demandas socioculturais e políticas da comunidade, encontram dificuldades relacionadas ao atendimento das exigências dos órgãos mantenedores e reguladores do sistema de ensino estadual. Isto é, ao apresentar uma organização curricular própria, com conteúdos contextualizados e calendário adequado às especificidades culturais, econômicas e políticas da comunidade, a Escola Maria Venâncio, semelhante a outras escolas indígenas, é marcada pelas tensões com os órgãos do sistema de ensino estadual que ainda operam segundo a lógica da não diferenciação e da universalidade dos conhecimentos, dos saberes e das práticas na configuração dos currículos e da política educacional de modo geral.

Um exemplo das dificuldades enfrentadas pela escola, neste sentido, são as avaliações realizadas pela Seduc por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), criado em 1992. De maneira geral, tais avaliações têm se mostrado inadequadas quanto às práticas educativas das escolas

indígenas, uma vez que privilegiam apenas o ensino dos conteúdos convencionais em detrimento dos conhecimentos indígenas e demais práticas pedagógicas específicas em cada contexto étnico particular.

Desse modo, como as avaliações estão centradas apenas em um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, são desconsiderados os componentes que os indígenas elegem como diferenciado. Além disso, estas avaliações terminam por caracterizar a educação escolar indígena como inferior à ofertada nas escolas não indígenas, uma vez que a maioria das escolas indígenas não têm alcançado, de acordo com os critérios de avaliação atualmente em vigor, os níveis estabelecidos de aprendizagem dos alunos.

Diante desta situação, os atores sociais que fazem as escolas Tremembé de Almofala tomaram a decisão, em 2019, de não mais se submetem à avaliação do SPAECE, não participando de sua última edição. É importante destacar que, no caso desta escola, as avaliações aplicadas dizem respeito apenas ao ensino fundamental, uma vez que o ensino médio vem sendo ofertado apenas como uma iniciativa comunitária sem o respaldo dos órgãos de manutenção e de regulação educacional. Com isto, a Seduc foi levada a adotar estratégias, em diálogo com a comunidade, para solucionar esse problema. Nestes diálogos, os indígenas demandaram do órgão que fossem abordados também conteúdos sobre a história e a cultura dos povos indígenas cearenses. Além de adequado ao currículo da escola Tremembé, também estaria sendo atendida dessa maneira a Lei nº 11.645/2008 que determina a inclusão

destes conteúdos nos currículos da educação básica em todos os estabelecimentos de ensino.

Apesar das adversidades apontadas, os Tremembé avaliam que o ensino na Escola Maria Venâncio, “[...] vem se consolidando cada vez mais na prática da partilha dos saberes tradicionais [...], na interação entre saberes tradicionais e saberes acadêmicos e na construção da identidade étnica das novas gerações, através da participação coletiva e do fortalecimento da autonomia”, conforme dito no seu PPP (2015, p. 7).

## 2.2 GESTÃO COMUNITÁRIA NAS ESCOLAS PANKARÁ

Localizados na Serra do Arapuá, no município de Carnaubeira da Penha<sup>7</sup>, sertão pernambucano, os Pankará passam por um complexo processo de territorialização marcado por fortes relações interétnicas e conflitos com os poderes locais. Como no caso de outros grupos indígenas da região, foi em torno de práticas culturais como a do ritual do Toré que eles buscaram afirmar sua identidade diferenciada frente aos questionamentos da sua condição étnica.

Em 2018, o relatório de identificação da TI dos Pankará foi aprovada pela Funai, reconhecendo-a então como sendo de ocupação tradicional deste povo. Com extensão de 15.114 hectares, a TI possui 53 aldeias que contava, em 2011, com 4.716

pessoas, segundo dados da Organização Interna de Educação Escolar Indígena Pankará (OIEEIP). Esta organização atua na gestão comunitária das escolas dos Pankará desde o período denominado por eles de “retomada da educação”, ocorrido a partir do início dos anos 2000.

Este período ocorre quando a Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco (Copipe)<sup>8</sup> articula um movimento que reivindicava a estadualização das escolas indígenas, com a realização de amplos debates em assembleias e em outros encontros com participação dos indígenas, instituições da sociedade civil e do governo. O processo culmina com a publicação do Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002, que “estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco, e dá outras providências”.

É no âmbito deste movimento que os Pankará decidem “retomar” as escolas municipais localizadas em seu território, tornando-as indígenas, com gestão pedagógica e administrativa própria a partir do ano de 2004. Como motivação para esta retomada é importante dizer ainda que as práticas de escolarização e de gestão não indígenas estão relacionadas ao contexto de não reconhecimento de suas identidades com impactos na negação de direitos, entre eles os territoriais. A presença deles na região fica sujeita, então, a contestações e violências praticadas

7 Carnaubeira da Penha possui uma população estimada (2019) em 12.932 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 98,1% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 6.022,06. Apenas 14,2% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/carnaubeira-da-penha/panorama>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

8 A Copipe, criada no ano de 1999, tem atuação destacada no âmbito do movimento indígena no estado, realizando “encontros” nos quais são debatidas questões relacionadas aos direitos indígenas e às políticas indigenistas.

pelos latifundiários, sobretudo levando-se em consideração o fato de que o processo de demarcação da TI Pankará encontra-se paralisado.

Por estas razões, os Pankará irão realizar o que chamam de “retomada da educação”, inaugurando uma nova fase na história dos seus processos de escolarização, ao assumirem a gestão das escolas, até então exercida por não índios. Neste contexto é criada a OIEEIP que se caracterizará por uma atuação mais ampla, não se restringindo apenas ao campo da educação. Isto é, a organização vem se constituindo como um importante espaço de decisão das 53 comunidades Pankará em assuntos de diferentes naturezas. Por exemplo, em 2010, por ocasião dos trabalhos do Grupo Técnico constituído pela Funai para realizar o estudo Identificação e Delimitação da Terra Indígena, a OIEEIP exerceu o papel de principal interlocutora, fornecendo os subsídios para o desenvolvimento das atividades. Na ocasião, ela produziu o recenseamento da população indígena que divergia dos dados apresentados por outras agências governamentais responsáveis pela política indigenista.

Os impactos da criação da OIEEIP estão relacionados ao fato de que os Pankará compreendem que os projetos educativos não se esgotam na escola e que a função desta ultrapassa os processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos, demonstrando que a “escola é mais do que escola”.

Observa-se, com isso, que as iniciativas dos Pankará em suas lutas, inclusive por reconhecimento étnico, têm no que eles chamam de “retomada da educação” um ponto de inflexão. Neste processo foi atribuído à escola um outro sentido. Ao invés de lugar de subjugação dos índios – em consonância com as relações de poder político e econômico localmente estabelecidas –, a escola passou a ser o espaço da conscientização etnopolítica e cultural, protagonizada pelos Pankará.

Além disso, a OIEEIP, contando com o apoio de entidades como o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF)<sup>9</sup>, articulou diversas ações junto às escolas Pankará, tais como a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) unificado para todas as escolas; a criação e a construção de escolas – chegando, inclusive, a mantê-las durante o processo de transição administrativa do município para o Estado – e a escolha dos professores indígenas que substituíram os professores não indígenas.

Nessa nova fase da história da educação escolar do povo Pankará foi criado um modelo de gestão em que se destacaram as lideranças políticas e religiosas, professores/as e outros agentes da comunidade como sujeitos ativos. A iniciativa rompe, desse modo, com os modelos impostos pelos sistemas de ensino convencionais, caracterizados pela existência de um núcleo gestor constituído pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelo secretário. Isto é, toda a comunidade educativa (anciãos, pajé, cacique,

9 O CCLF é uma organização não governamental (ONG) de direitos humanos, localizada em Pernambuco, criada em 1972, que vem atuando junto aos povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais na promoção de atividades culturais e projetos de desenvolvimento comunitário. Disponível em: <<http://cclf.org.br/>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

conselho tribal, liderança de aldeia, pais, alunos e os agentes comunitários de saúde) passa a integrar a Gestão das Escolas. É evidenciada assim a centralidade da educação escolar para os Pankará, o que fez com que a comunidade indígena procurasse exercer coletivamente a gestão dos projetos educativos desenvolvidos. Afinal, como apresentado no PPP das escolas,

Na gestão escolar, os professores/as e coordenadores/as não atuam sozinhos ou por conta própria. A educação escolar está submetida à organização do povo, ou seja, o conselho de anciãos, cacique, pajé, lideranças de aldeias e a própria comunidade. Porém, todos/as têm responsabilidades específicas, de acordo com o perfil de cada um (2012, p. 14).

Assim, por meio da atuação da OIEEIP é construída uma forma de gestão democrática que passa a ser praticada nas 23 escolas Pankará e nos seus três anexos, localizadas em 26 de suas aldeias. Neste processo, como já referido, ganhou destaque a formulação coletiva de um novo PPP para o conjunto de escolas estruturado em cinco eixos: terra, identidade, organização, história e interculturalidade.

A OIEEIP também organizou as escolas em seis núcleos, de acordo com a distribuição territorial, a organização social Pankará e as condições relacionadas aos deslocamentos dos professores para que estes possam realizar um melhor acompanhamento pedagógico. Os seis núcleos foram assim distribuídos:

- Núcleo 1: Pé da Serra do Catolé;
- Núcleo 2: Agreste;
- Núcleo 3: Chapada;

- Núcleo 4: Lagoa;
- Núcleo 5: Pé da Serra da Cacaria;
- Núcleo 6: Pé da Serra Grande e Comunidade Quilombo Tiririca.

Para cada um destes núcleos há uma escola polo, onde se encontra toda documentação das demais escolas dos núcleos de ensino.

Pode-se dizer que os Pankará, ao assumirem, estrategicamente, os postos de trabalho na escola, passaram a ocupar novos lugares de disputa nos embates com seus antagonistas históricos. Todavia, a despeito da conquista que representa o modelo de gestão realizado pelos Pankará na construção do seu protagonismo, a retomada da gestão tem sido marcada por disputas e conflitos relacionados tanto às dinâmicas políticas que a questão indígena possui localmente, quanto aos entraves burocráticos junto à Secretaria de Educação (Seduc). Embora a secretaria seja a responsável pelo pagamento dos profissionais que atuam como professores, coordenadores pedagógicos e secretários, o modelo de gestão não obteve o reconhecimento oficial. Mas, a despeito da gestão comunitária das escolas Pankará não ser uma iniciativa formalizada por meio de ato jurídico – como, por exemplo, o registro da associação – e a própria Seduc não ter criado mecanismos de reconhecimento da iniciativa como um modelo de gestão, a OIEEIP vem cumprindo seu objetivo maior de organizar e gerir as escolas com ampla participação de diversos setores da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas indígenas, sobretudo no Nordeste, têm se constituído em espaços coletivos privilegiados de conscientização e de articulação comunitárias. Isto se dá por meio de práticas pedagógicas, curriculares e de gestão que buscam promover o diálogo entre diferentes saberes e suas formas de expressão, conforme aqui exemplificado pelos casos dos Tremembé e dos Pankará. Por causa disso, estas escolas vêm se convertendo em importantes palcos de construção e apresentação das demandas das comunidades na esfera pública, fortalecendo assim as bandeiras do movimento indígena na luta pela garantia dos seus direitos.

Além disso, a despeito dos problemas enfrentados, são instituições que têm ajudado a reconfigurar de algum modo as relações de poder localmente estabelecidas, uma vez que o reconhecimento formal das suas existências por meio das políticas públicas destinadas a suas escolas fortalece as presenças física e simbólica dos grupos em suas terras ou mesmo fora delas. Por isso, as escolas indígenas estão relacionadas de alguma maneira à luta pela terra, fazendo-se presente nas comunidades que ainda não possuem seus processos de demarcação concluídos como forma de fortalecer o reconhecimento público de suas presenças nestes locais.

Assim, estes casos, não obstante suas especificidades, apontam para as estratégias comuns do fortalecimento dos processos de escolarização como modo de enfrentamento de situações adversas e de consequente construção de protagonismos e autodeterminações dos povos.

Um destes elementos recorrentes é a não regularização dos territórios que potencializa os conflitos e deixa as comunidades em situação de vulnerabilidade, incluindo os diferentes atores sociais que fazem a escola indígena (estudantes, professores e lideranças). Além disso, as escolas possuem o desafio de lidar com a pouca abertura dos órgãos do sistema de ensino para implementar as inovações que consideram adequadas para atender aos objetivos propostos em seus PPPs. Isto é, as iniciativas comunitárias nem sempre gozam do reconhecimento dos sistemas de ensino, não sendo contempladas, por vezes, nas ações de suas programações oficiais tais como os planejamentos orçamentários e financeiros, as diretrizes e orientações curriculares e de gestão administrativa estabelecidas para a rede de ensino, os modelos de avaliação, bem como na definição de marcos normativos locais que regulam as próprias escolas indígenas. A transformação das práticas educativas dos indígenas em políticas públicas a eles endereçadas parece assim ainda permanecer como um problema a ser enfrentado pelos povos indígenas e, sobretudo, pelos sistemas de ensino.

Apesar disto, os indígenas continuam a construir as suas resistências, propondo soluções particulares aos problemas enfrentados, tais como o currículo diferenciado e a prática de gestão coletiva de suas escolas. Por meio destas ações há a ampliação da participação comunitária e o fortalecimento da escola como um lugar em que se busca produzir soluções para os problemas da comunidade. Dessa forma, dadas as suas especificidades, as escolas indígenas pretendem romper com os modelos de currículo

e de gestão hegemônicos nos sistemas de ensino, contribuindo para a ressemantização das imagens historicamente associadas aos povos indígenas e reproduzidas nos espaços escolares não indígenas.

Para tanto, estes grupos étnicos têm lançado mão de diferentes formas de fazer a educação escolar indígena. Exemplo disso pode ser visto na utilização da pedagogia da alternância, no uso de materiais da região para a confecção de objetos rituais e de expressão cultural, tais como palha, sementes, dentre outros elementos da natureza; na inclusão dos sábios, anciãos e lideranças como formadores tanto nas atividades letivas da sala de aula quanto dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Como consequência, há forte compromisso dos professores com o projeto educativo desenvolvido e maior envolvimento dos estudantes com a escola, além da implicação das lideranças na criação e na manutenção das escolas. A formação dos estudantes se dá de maneira mais integral ou “holística”, por meio de práticas pedagógicas de fato interculturais, construídas no diálogo entre diferentes saberes, fortalecendo assim marcadores identitários e os sentidos de coletividade. Saberes disciplinares e religiosos, por exemplo, são trazidos para o espaço da sala de aula e seu pátio onde são realizados rituais e manifestações culturais tradicionais das comunidades. Por fim, nas práticas pedagógicas aqui descritas os indígenas constroem os sentidos interculturais, específicos, diferenciados e comunitários das suas escolas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 13 de 2012. Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-10806-pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Presidência da República**. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

ESCOLA INDÍGENA MARIA VENÂNCIO. **Projeto Político-Pedagógico**. TI Tremembé de Almofala, Ceará, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PANKARÁ. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Pankará**. TI Pankará, Pernambuco, 2012.

# 10. A ESCOLA EM FRONTEIRA INTERNACIONAL: UM ENTRELUGAR ONDE O FAZER PEDAGÓGICO PODE APROXIMAR, INCLUIR E ACOLHER

Zuila Guimarães Cova dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo traz resultados parciais de uma pesquisa realizada nas fronteiras internacionais do norte do Brasil com o objetivo de identificarmos projetos e práticas de inclusão e acolhimento em escolas de fronteira. Viver e conviver em um espaço fronteiriço brasileiro, em uma zona geográfica entre dois ou mais países, é compreender que nesses espaços as relações são estabelecidas a partir de dinâmicas pessoais e coletivas. A escola nesse contexto tem uma importância fundamental, além da sua função social de ensino e aprendizagem, ela representa para os alunos imigrantes a possibilidade do acolhimento e da aceitação no novo país, sinalizando o início de uma nova etapa de vida. Representa para os alunos brasileiros uma oportunidade de aprender uma nova língua e conhecer um nova cultura, novas histórias e novos saberes. Para a coleta das informações realizamos pesquisa em documentos e conversas informais. Como resultados descrevemos alguns dos projetos desenvolvidos em cinco estados da Região Norte e apontamos a importância de políticas que valorizem e apoiem os trabalhos desenvolvidos nas escolas de fronteira.

**Palavras-chave:** Fronteira; Escola; Acolhimento.

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2016. Mestre em Ciências da Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2009. Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das fronteiras Amazônicas.

## INTRODUÇÃO

O Brasil é o maior país da América do Sul e possui uma extensa área de fronteira. São 15.719 km que delimitam o território brasileiro com o Uruguai, a Argentina, o Paraguai, a Bolívia, o Peru, a Colômbia, a Venezuela, a Guiana, o Suriname e a Guiana francesa. Apenas o Chile e o Equador não possuem fronteira com o Brasil.

O termo fronteira deriva do Latim *fronteria* ou *frontaria* e significa parte do território situado em frente ou nas margens. As fronteiras internacionais são espaços singulares, demarcam territórios políticos, mas também, demarcam o espaço das diversidades, dos múltiplos significados simbólicos, do movimento e do intercâmbio.

Ferrari (2010), esclarece que quando a fronteira é associada à zona geográfica, significa área ou lugar de contato e de integração espontânea baseada nas ações e iniciativas cotidianas da população fronteiriça, sobretudo em pontos constituídos por cidades-gêmeas. Então, enquanto o limite é criado para controlar e regular atividades e interações, a fronteira por sua vez, pode ser concebida como espaço de construção social.

Viver e conviver em um espaço fronteiriço brasileiro, em uma zona geográfica entre dois ou mais países, é compreender que nesses espaços as relações são estabelecidas a partir de dinâmicas pessoais e coletivas. Dinâmicas que procuram ultrapassar não apenas a fronteira geográfica e os limites territoriais, mas também, as fronteiras culturais e as fronteiras políticas.

As fronteiras culturais se estabelecem a partir da língua, das crenças, dos valores e as

fronteiras políticas são estabelecidas a partir das leis, dos códigos de conduta, dos acordos. São formas simbólicas e complexas que permeiam as interações humanas, promovendo uma maior ou menor aproximação dos diferentes.

Para existir a diferença é necessário que existam margens, os limites que separam o eu do outro, possibilitando a proximidade e a distância ao mesmo tempo, novos conhecimentos e a abertura de um diálogo. No entanto, nem sempre isso é possível, depende de como cada um vê o outro. Assim, se a diversidade se torna barreira, surge o sentimento de medo, de insegurança e distanciamento.

Na fronteira, o encontro dos diferentes está envolvido por relações que se constroem ou são desconstruídas através de uma multiplicidade de práticas complementares ou confrontantes, tendo em vista a diversidade cultural presente em cada lado da fronteira e as experiências que cada sujeito traz. Viver no espaço de fronteira internacional tem possibilitado percebermos e vivenciarmos processos de trocas e intercâmbios que se firmam em negociações linguísticas, culturais e identitárias. São processos onde a identidade cultural não se perde, conserva-se, assim, a tensão e o equilíbrio entre a diversidade e a unidade cultural, em um constante movimento interativo de se conhecer e conhecer o outro em sua própria história (SANTOS, 2016, p. 68-69).

Ao imaginar a extensa área de fronteira brasileira pensamos na dinâmica do encontro, do ir e vir, de histórias de vidas que se cruzam, das redes, dos fluxos de pessoas, de produtos e de ideias. A escola nesse contexto pode e deve

construir práticas que estimulem o estudo do meio que a cerca. Conhecer o país vizinho, a história, a cultura, a língua, a política enfim, há tanto a se perceber, a se conhecer, a se viver!

Na busca desse conhecimento fomos encontrando experiências muito interessantes nas diferentes fronteiras. Sabemos que há muita coisa sendo feita. Apresentamos a seguir um recorte sobre os projetos e práticas que envolvem escolas das regiões fronteiriças de cinco estados da Região Norte.

## **1. UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO PARA AS ESCOLAS DE FRONTEIRA**

A escola deve prover condições para a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, com o objetivo de contribuir para uma emancipação humana e para uma transformação social que promova condições para uma vida digna e de qualidade. No entanto, este modelo ideal não é o que se apresenta hoje, na maioria das escolas públicas do nosso país. Nossas escolas possuem várias lacunas de ordem material e imaterial em seus espaços de atendimento, não conseguem responder às demandas de uma sociedade tão desigual e excludente. Uma sociedade com problemas de várias ordens: econômicos, políticos, sociais e culturais, com muitas crianças, adolescentes e adultos em situação precária, com muitos professores desestimulados, engessados por uma rotina diária e exaustiva do cumprimento de diretrizes baseadas em políticas de governanças

fragmentadas que, em sua maioria, não atendem às reais necessidades das múltiplas situações que a escola enfrenta.

Nas diversas porções do território brasileiro, a escola é constituída por pessoas de diversas origens espaciais, tendo em vista, o nosso processo de colonização e os sucessivos fluxos migratórios. Nesse sentido, a prática educativa deveria convergir para a pluralidade de identidades de maneira a possibilitar uma troca de saberes entre grupos tão diversos, com histórias e memórias tão diferentes.

Na fronteira internacional brasileira, as nacionalidades específicas impõem alguns desafios para uma convivência harmônica, mas apresentam também, uma riqueza de saberes e conhecimentos que, se bem aproveitados podem auxiliar no desenvolvimento de uma consciência integradora e de respeito ao outro, em um mundo onde devemos reaprender a coabitar. Aprender a conviver, dar espaços às relações humanas, permitindo a aproximação através da empatia, do respeito, de alternativas de vida, do diálogo, da fraternidade, entre outras formas que estimulem a construção de uma relação com o diferente, sem qualquer preconceito.

As fronteiras, como já apontado, são linhas imaginárias representadas por um rio, uma rua, ou um grande espaço desértico, por exemplo. Assim, quando pensamos o cotidiano dos sujeitos fronteiriços, pensamos em grupos de identidades distintas que coabitam o mesmo espaço e precisam pensar coletivamente todo o ambiente que os cercam para uma integração efetiva e de qualidade. A escola, nesse contexto, tem um

papel relevante. Por ter possibilidade de construir uma pedagogia de integração consciente, abrindo caminho e facilitando o encontro entre pessoas com diferentes perfis históricos, étnicos, culturais e econômicos.

Se trata de una enseñanza más activa, más social, más creativa, donde aprendemos en conjunto y desarrollamos a la misma vez una capacidad de relación social, de comprensión y tolerancia. Un sentimiento colectivo. Se trata en definitiva de la creación y adaptación de la enseñanza y las condiciones y exigencias de esa sociedad, puesta al servicio de la integración (SOUZA, 2018, p. 90-91)<sup>2</sup>.

A escola brasileira de fronteira ganhou uma atenção maior a partir das políticas de integração bilíngue do setor da educação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e pela implantação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). A seguir apresentamos uma breve abordagem sobre as respectivas políticas.

Em 26 de março de 1991 foi firmado pelos governos da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, o Tratado de Assunção, oficialmente institucionalizado em 1994 como Mercosul<sup>3</sup>.

No artigo 23 do Tratado ficou declarado o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercosul. Como parte desse processo, o Setor Educacional do Mercosul (SEM) apontou, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias o fortalecimento da identidade regional. Dessa forma, fomentar o conhecimento mútuo à uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação.

A partir das diretrizes apresentadas através do plano de ação do SEM/Mercosul, o Brasil firmou com a Argentina, em 23 de novembro de 2003, a Declaração Conjunta de Brasília. Nesta declaração, a educação foi reafirmada como espaço cultural para o fortalecimento de uma consciência favorável à integração regional, passando-se a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina.

Equipes técnicas da Argentina passaram a pensar metodologias de apoio ao processo de aquisição das segundas línguas e a estudar sobre temas de fronteira que conduziram à elaboração

2 O trecho correspondente na tradução é: “Trata-se de um ensino mais ativo, social e criativo, onde aprendemos em conjunto e desenvolvemos capacidade de relação social, compreensão e tolerância simultaneamente. Um sentimento coletivo. Trata-se definitivamente da criação e adaptação do ensino, das condições e exigências dessa sociedade, a serviço da integração”.

3 A configuração atual do Mercosul encontra seu marco institucional no Protocolo de Ouro Preto, assinado em dezembro de 1994. O Protocolo reconhece a personalidade jurídica de direito internacional do bloco, atribuindo-lhe, assim, competência para negociar, em nome próprio, acordos com terceiros países, grupos de países e organismos internacionais. O Mercosul caracteriza-se, ademais, pelo regionalismo aberto, ou seja, tem por objetivo não só o aumento do comércio intrazona, mas também o estímulo ao intercâmbio com outros parceiros comerciais. São Estados Associados do Mercosul: Bolívia (em processo de adesão), Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia e Equador (desde 2004). Guiana e Suriname tornaram-se Estados Associados em 2013. Com isso, todos os países da América do Sul fazem parte do Mercosul, seja como Estados Parte, seja como Associado. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercossul>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

de um documento de trabalho que cristalizasse os objetivos da Declaração Conjunta. Os resultados do trabalho levaram à construção do “Projeto Piloto de Educação Bilíngue. Escolas de Fronteira Bilíngues – Português-Espanhol”.

Em 9 de junho de 2004 foi assinada, em Buenos Aires, uma nova Declaração Conjunta, que referendou o que já estava estabelecido anteriormente e incluiu, em anexo, o plano de trabalho que referenciava o programa para educação intercultural com ênfase no ensino do português e do espanhol, com o objetivo de servir como modelo em escolas de zona de fronteira. O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) foi apresentado na XXVI Reunião de Ministros da Educação do Mercosul, Bolívia e Chile, realizada em Buenos Aires, em 10 de junho de 2004. Dentre as várias ações propostas, destaca-se.

[...] desenvolvimento de um modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol, uma vez cumprido seus dispositivos legais para sua implementação (BRASIL-Escolas de Fronteira, 2008).

O Ministério da Educação (MEC) brasileiro a partir do aporte legal acima, passou a identificar o interesse de escolas públicas dos municípios de Uruguaiana/RS e Dionísio Cerqueira/SC, que fazem fronteira com Corrientes e Misiones no lado argentino, respectivamente, a participarem do programa. Em 2005, o programa passou a ser implementado nas escolas escolhidas, tanto no Brasil quanto na Argentina.

Posteriormente, o programa definiu que as cidades-gêmeas eram ideais para os processos de intercâmbio e cooperação. Elegeu-se então sete pares de cidades fronteiriças, todas localizadas na Região Sul do Brasil.

Conforme Sagaz (2013), até 2009 o nome do projeto não era composto pela palavra intercultural, ela passou a fazer parte do nome do programa a partir de uma reunião entre o Ministério da Educação e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, que perceberam a necessidade da inserção da palavra, para dar destaque às práticas linguísticas, mas também ao processo de integração cultural das comunidades fronteiriças. Então a sigla do programa passou de PEBF para PEIBF.

O plano de ação do Setor Educacional do Mercosul (2011-2015) apontou importância significativa para as Escolas Bilíngues de Fronteira como espaços estratégicos para o processo de integração da região.

[...] no que tange à integração regional, observa-se que as políticas educacionais incluem conteúdos e ações comuns para a formação de uma identidade regional, com vistas a alcançar uma educação de qualidade para todos, comprometida com o desenvolvimento social e que dá atenção especial aos setores mais vulneráveis e que reconheça a importância do respeito à diversidade cultural dos povos da região (MERCOSUL, 2011, p. 5).

Em 19 de junho de 2012, o ministro de Estado da Educação Aloizio Mercadante Oliva alterou através da portaria ministerial nº 798, a nomenclatura do programa. Este passou a ser

denominada Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), apesar da alteração do nome, os acordos firmados no passado continuaram contemplados na nova portaria.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem a integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

§ 1º. As Escolas Interculturais de Fronteira são as escolas públicas estaduais e municipais situadas na faixa de fronteira e instruídas pelo “Modelo de ensino comum de zona de

fronteira, a partir do desenvolvimento de um Programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”, da Declaração Conjunta de Brasília, firmada em 23 de novembro de 2003 pela Argentina e pelo Brasil, e do Plano de Ação do Setor Educativo do Mercosul 2006-2010 (PEIF, 2012, p. 1).

O PEIF passou a fazer parte das políticas da Educação Integral e de acordo com os dados publicados no portal do MEC, o objetivo do programa foi promover a integração regional por meio da educação intercultural e a formação integral das crianças e dos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. Aderiram ao programa 16 cidades-gêmeas, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 - Escolas brasileiras que fazem parte do Programa Escola Interculturais de Fronteira

MUNICÍPIO	UF	NOME DA ESCOLA
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Brembatti Calvoso
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni
Ponta Porã	MS	Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Geni Marques Magalhaes
Foz do Iguaçu	PR	Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental Adele Zanotto Scalco
Pacaraima	RR	Escola Municipal Casimiro De Abreu
Pacaraima	RR	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima
Chuí	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental General Artigas
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Soles
Itaqui	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Otávio Silveira
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correa Ribas
Jaguarão	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias
Santa Vitória do Palmar	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bernardino de Souza Castro
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Goulart
São Borja	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorriilha Da Costa
Uruguaiana	RS	Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti - CAIC
Dionísio Cerqueira	SC	Escola Estadual de Educação Básica Dr. Theodureto de Faria Souto

Fonte: Ministério da Educação, portal da educação integral. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Observando a tabela verifica-se que na fronteira norte do país apenas duas escolas foram escolhidas para fazer parte do PEIF, ambas localizadas no estado de Roraima, especificamente na cidade de Pacaraima, que faz fronteira com a cidade de Santa Elena de Uairén na Venezuela.

Entretanto, desde 2016 o PEIF foi perdendo espaço dentro do MEC, não houve novas articulações para firmar novas parcerias com os governos locais das cidades-gêmeas e aos poucos as práticas de formação e intercâmbios de alunos e professores fronteiriços deixaram de acontecer. Atualmente o projeto está suspenso, algumas escolas sedes dos programas localizadas na Região Sul do país mantêm práticas transfronteiriças, no entanto são práticas sustentadas pelos governos locais. Algumas dessas experiências foram estudadas e viraram dissertações e teses de programas de pós-graduações, as práticas mais estudadas estão localizadas em escolas de fronteira do Rio Grande do Sul e escolas de fronteira do Mato Grosso do Sul.

Destaca-se que a Região Norte do Brasil tem um número bem reduzido de pesquisas que apontem estudos sobre escolas de fronteira, apesar desta região apresentar o mais extenso segmento fronteiriço do Brasil. Conforme Becker (2009, p. 57), “Esta dimensão constitui um dos aspectos que responde pela sua importância estratégica, que é também ditada pela própria posição da Amazônia em relação ao restante do país e ao exterior”. Por esta condição, entendemos que precisa ganhar mais atenção do Estado, não apenas com políticas de controle e segurança, mas principalmente com políticas que atendam às demandas no âmbito da saúde e educação.

## 2. APRESENTANDO A PESQUISA

A condição de pouco conhecimento sobre as práticas das escolas de fronteira do Norte do Brasil foi a problemática que gerou nosso interesse em participar do grupo de pesquisadores da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), sede Brasil, no Projeto Porticus: realização de pesquisa de mapeamento de práticas, iniciativas, políticas, programas e projetos que garantam direitos educacionais para grupos vulneráveis nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Pesquisar, conhecer e refletir sobre a realidade da escola localizada na fronteira entre dois ou mais países faz parte das temáticas de estudos que pesquisamos ao longo dos últimos 12 anos. Portanto, ser convidada a mapear projetos, práticas e ações das escolas da fronteira do Norte, que garantissem um melhor atendimento e a inclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade foi, sem dúvida nenhuma, uma chance ímpar de crescimento humano e profissional. Acrescenta-se também, o importante espaço de socialização e divulgação que o projeto está proporcionando. Os resultados abrem espaço para um cenário pouco conhecido, abre um importante canal para que as vozes das escolas fronteiriças do norte do Brasil sejam ouvidas, sejam conhecidas, e assim, suas demandas possam ser atendidas por políticas educacionais específicas. Tanto na escala local quanto na escala nacional.

São vozes que fazem ecoar as práticas escolares interculturais de uma Amazônia Transfronteiriça, marcada por limites e por margens. Mas também, marcada por interações e por acolhimentos. São práticas escolares que nascem a

partir de um novo olhar, de uma ressignificação do próprio entorno dos educadores que vivem nas fronteiras. Práticas que se constroem a partir de um projeto ousado, idealizado por um professor ou grupos de professores, que lutam e resistem as amarras dos sistemas educacionais de seus países.

Nosso caminho de pesquisa se fez por duas frentes: documentos e entrevistas informais. Assim foi possível localizar projetos e práticas escolares que merecem ganhar maior atenção, tanto dentro do próprio estado quanto a nível nacional. Cada fronteira tem sua singularidade representada por cores, sabores e suas humanidades. Algumas escolas conseguiram compreender isso e construíram caminhos para interagirem com as populações vizinhas, através de projetos comuns, os quais vamos passar a conhecer melhor a partir de agora.

A pesquisa abrangeu seis estados da Região Norte: Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, todos fazem fronteira com países da América do Sul. No entanto, não localizamos nenhum projeto ou prática na escola de fronteira do Pará.

O período da pesquisa ocorreu de fevereiro a maio de 2020. Optamos por utilizar duas estratégias para coleta de informações. A primeira através de contato via e-mail e telefone com as secretarias e instituições de ensino. E a segunda via grupos de pesquisa, publicações científicas que envolvessem a temática pesquisada.

Imagem 1 - Mapa da Região Norte do Brasil



Fonte: Disponível em: <<http://geografialelegalmiro.blogspot.com/2017/11/delimitacao-geografica-amazonia-legal-e.html>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

Quanto à primeira estratégia, foi uma verdadeira odisséia conseguir conversar com técnicos responsáveis pelas informações que precisávamos dentro das secretarias. Há muita burocracia, pouca boa vontade, muito desconhecimento e um pouco de medo. Medo em passar uma informação “indevida”, por exemplo.

Ficou visível que a maioria das secretarias de educação, estaduais e municipais desconheciam qualquer projeto ou práticas de intercâmbio, inclusão, acolhimento a alunos que estivessem em condição de vulnerabilidade, como imigrantes por exemplo. Assim sendo, passamos a contactar diretamente as escolas e professores, dessa forma conseguimos avançar um pouco mais rápido. Uma grande rede de colaboradores foi sendo formada, professores que indicavam outros professores. Assim também ocorreu com os grupos de pesquisas, nossa segunda estratégia, um pesquisador indicava outro, indicava um orientando, um artigo, uma tese e seguimos

garimpendo informação via e-mail, WhatsApp e também nos bancos de dados das universidades.

Tudo corria bem, começamos a receber as devolutivas. Mas, no início de março, as aulas foram interrompidas devido às medidas de isolamento social para prevenir o avanço da COVID-19. O medo, a angústia, a incerteza, o abandono, a fome, a dor, o luto, entre outras situações, passaram a fazer parte da vida de milhões de brasileiros. Conseqüentemente o contato com nossos informantes foi ficando mais difícil. Assim, para garantir a finalização da pesquisa passamos a visitar os sites das secretarias de educação, sites oficiais dos governos de estados, portais de periódicos, enfim, fomos cruzando dados para localizar experiências educacionais que tínhamos como objeto de investigação.

O resultado fluiu e conseguimos identificar projetos interessantes, ousados, criativos e solidários. São projetos com níveis de ações diferentes, alguns mais simples outros mais complexos. Mas todos têm sua importância na dinâmica que as fronteiras vivem na atualidade, uma dinâmica que se modifica a partir da intensidade dos deslocamentos migratórios.

A seguir apresentamos os projetos que passamos a conhecer através da pesquisa. Optamos em apresentar um projeto por estado, um pequeno recorte de um grande mosaico intercultural que começa a ser revelado. Há muita coisa sendo feita pelas escolas situadas nas fronteiras, sejam elas urbanas, rurais, ribeirinhas, indígenas ou quilombolas, mas são poucos os registros, as memórias, as histórias desses fazeres fronteiriços que envolvem pessoas de diferentes nacionalidades,

mas com o mesmo sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem e convivem.

## 2.1 AS PRÁTICAS ESCOLARES DA FRONTEIRA DO AMAPÁ

O Amapá possui uma extensão de fronteira terrestre com a Guiana Francesa, onde estão localizadas as cidades-gêmeas do Oiapoque (Brasil) e Saint Georges de l'Oyapock.

A ação que se destaca nessa fronteira é o projeto Educação Prisional Transfronteiriça. O projeto iniciou em 2010 e foi planejado por profissionais do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN). Envolveu diretamente 100 Educadores Penitenciários, que trabalhavam com uma população encarcerada, aproximadamente 3.000 internos. Os Educadores Penitenciários promoveram atividades de educação formal e profissionalizante, bem como, cursos preparatórios para os Exames de Certificação Nacional, como o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Estas atividades foram responsáveis pela diminuição significativa dos conflitos entre internos e sistema penitenciário, proporcionou um resgate da cidadania, garantiu a diminuição da pena pela educação e aumentou em 25% o retorno dos mesmos à sociedade. Em face desse resultado positivo e articulações administrativas entre as cidades fronteiriças, o projeto foi implementado também no centro de ensino e a estrutura administrativa do Service Pénitentiaire d'insertion et de Probation (SPIP).

## 2.2 AS PRÁTICAS ESCOLARES DA FRONTEIRA DE RORAIMA

A extensão territorial da fronteira de Roraima limita o estado com a Venezuela e a Guiana. Na fronteira estão localizadas as cidades-gêmeas de Pacaraima<sup>4</sup> (Brasil) e Santa Elena de Uairén (Venezuela); Bonfim<sup>5</sup> (Brasil) e Lethem (Guiana). Nestas duas últimas cidades encontramos o projeto Intercâmbio Intercultural das Escolas da Fronteira Brasil/Guiana. Este projeto de intercâmbio intercultural está inserido no projeto “Novos Espaços Educacionais: Construindo Possibilidades de Aprendizagem”, organizado pela Escola Estadual Aldébaro José Alcantara. Tem o apoio da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e da Universidade Estadual de Roraima (UERR). O objetivo do projeto é realizar ações educacionais entre alunos brasileiros e guianenses.

Ao longo de dois dias de encontro, os alunos das escolas envolvidas participam de palestras, exposições, mostras e jogos. São alunos que estudam na Escola Municipal Maciel Ribeiro Vicente

da Silva, município do Bonfim, e no St. Ignatius Secondary School, da cidade de Lethem, Guiana.

## 2.3 AS PRÁTICAS ESCOLARES DA FRONTEIRA DO ACRE

O estado do Acre faz fronteira com dois países da América do Sul, o Peru e a Bolívia. Na extensão territorial da fronteira internacional acreana encontram-se as cidades-gêmeas de Assis Brasil<sup>6</sup> (Brasil) e Iñapari (Peru); Santa Rosa do Purus<sup>7</sup> (Brasil) e Santa Rosa (Peru). Na extensão territorial da fronteira com a Bolívia temos as cidade-gêmeas de Assis Brasil (Brasil) e Bolpebra (Bolívia); Brasiléia<sup>8</sup> (Brasil) e Cobija (Bolívia). Nesse entre-lugar, de tríplice fronteira, identificamos o projeto Mostra Viver Ciência Itinerante, executado pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre. A Mostra circula por diferentes municípios no decorrer do ano letivo, seguindo um calendário previamente organizado. O evento se consolidou como um espaço para intercâmbio

4 Pacaraima possui uma população estimada (2019) em 17.401 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 93% e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita (2017) corresponde a R\$ 13.880,70. Apenas 21,4% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/pacaraima/panorama>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

5 Bonfim possui uma população estimada (2019) em 12.409 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 91,9% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 22.359,75. Apenas 35,9% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/bonfim/panorama>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

6 Assis Brasil possui uma população estimada (2019) em 7.417 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 85,1% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 13.132,06. Apenas 23,1% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/assis-brasil/panorama>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

7 Santa Rosa do Purus possui uma população estimada (2019) em 6.540 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 63,8% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 11.439,99. Apenas 2,5% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/santa-rosa-do-purus/panorama>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

8 Brasiléia possui uma população estimada (2019) em 26.278 pessoas, sua taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) é de 90,2% e seu PIB per capita (2017) corresponde a R\$ 15.663,67. Apenas 28,4% de sua população têm acesso ao esgotamento sanitário adequado (2010). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/brasileia/panorama>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

cultural e científico entre os estudantes de diversas regiões do Acre e de países vizinhos.

A 1ª edição do evento foi realizada no Centro Estadual de Educação Permanente (CEDUP), uma instituição de ensino superior da área urbana de Brasília. A 2ª edição foi realizada na Escola Estadual Belo Porvir, área urbana de Epitaciolândia e contou com a participação de duas escolas de Cobija (Bolívia), são elas: Escola Brasil Bolívia e a escola Heroes de la Distancia.

Promover a aproximação de alunos e professores dos países fronteiriços, estimulando a troca de conhecimentos e elaboração de projetos comuns, tem sido o principal objetivo deste evento. É uma prática que desafia alunos e professores a pensarem os problemas locais e suas soluções.

## 2.4 AS PRÁTICAS ESCOLARES DA FRONTEIRA DO AMAZONAS

O estado do Amazonas tem limite fronteiro com três países da América do Sul: Venezuela, Colômbia e Peru. É na extensão territorial da fronteira com o Peru e a Colômbia que estão localizadas as maiores cidades-gêmeas da Região Norte, Letícia (Colômbia) e Tabatinga (Brasil), destaca-se também as cidades-gêmeas de Benjamin Constant (Brasil) e Islândia (Peru)

O projeto aqui descrito merece uma atenção especial por ser desenvolvido por uma escola que não está na fronteira, mas está localizada na capital do estado, Manaus. No entanto, o projeto tem uma relevância tamanha na vida dos alunos imigrantes que residem em Manaus. Particularmente, consideramos uns dos projetos mais

significativos que encontrei nesse período de pesquisa. Um projeto que nasce a partir de um olhar humano que vai transformando a escola em um espaço de integração cultural e de respeito às diversidades.

A Escola Municipal Professor Valdir Garcia começou a receber estudantes imigrantes após o terremoto no Haiti, em 2010. Para acolher os estudantes estrangeiros os professores optaram por não olhar para a língua como uma barreira, mas como uma forma de valorização da diversidade cultural. O outro desafio foi a questão da alimentação. Para conhecer os alimentos que os alunos haitianos gostavam e seus hábitos alimentares, a direção da escola e os professores começaram a pesquisar sobre a cultura dos haitianos. A partir dessa necessidade surgiu a ideia do projeto “Temperos e Saberes”, através dele a comunidade escolar apresentava para todos os participantes uma pequena amostra dos pratos pesquisados. Os pais dos estudantes estrangeiros também passaram a se envolver nas atividades.

A escola ousou fazer a diferença, realizou outros projetos, incentivou a pesquisa da história dos alunos imigrantes, abriu espaço para a arte, dança, para as vozes de quem busca um lugar para reiniciar sua vida. Aos poucos a escola foi mudando fisicamente e ideologicamente, tornando-se referência no sistema de educação. Uma escola que conseguiu ultrapassar as fronteiras culturais e linguísticas, apesar de não estar situada na fronteira.

## 2.5 AS PRÁTICAS ESCOLARES NA FRONTEIRA DE RONDÔNIA

A Bolívia é o país com maior extensão de fronteira com o Brasil, são 3.423km que perpassam o estado do Acre, Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Rondônia é o estado com maior fronteira e nela estão situadas as cidades-gêmeas de Guajará-Mirim (Brasil) e Guayaramerín (Bolívia).

O projeto que apresentamos a seguir faz parte de um conjunto de ações de interações e intercâmbios educacionais que são realizados entre as duas cidades. Este projeto de iniciação científica responde algumas demandas identificadas em pesquisas locais feitas com gestores escolares, professores e famílias imigrantes residentes na cidade Guajará-Mirim.

O projeto de iniciação científica “Ruedas de Conversaciones: interações, práticas e saberes da fronteira na formação continuada de professores da educação infantil” é vinculado à Pró-reitoria de pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), objetivou estimular o diálogo e o estudo coletivo em um processo de interação bilíngue (português e espanhol) e intercultural entre os professores das cidades-gêmeas e acadêmicos do curso de pedagogia. Ao aproximar estes profissionais e os acadêmicos que estão em processo de formação, estimula-se novos olhares ao contexto educacional da fronteira, sensibilizando esses sujeitos a repensarem suas práticas, seus lugares formativos e seus conhecimentos sobre a fronteira, de maneira que essa (re)construção gere um impacto positivo no espaço escolar fronteiriço.

Os encontros das aconteciam na Escola Municipal de Educação Infantil Bader Massud Jorge, no município de Guajará-Mirim, no lado brasileiro. Envolveu professores do sistema de educação municipal, acadêmicos do Curso de Pedagogia do Campus da Universidade Federal de Rondônia e professores do Departamento de Educación Distrital de Guayaramerín (Beni/Bolívia). Participaram do projeto de formação 35 professores, dentre eles 17 professores bolivianos que cruzavam a fronteira uma vez por semana para participar dos encontros, 8 acadêmicos e 10 professores brasileiros. Nesses encontros, as atividades eram direcionadas a partir de três eixos pedagógicos: o eixo Linguagem (jogos, música, literatura, poemas em português e espanhol) trabalhada em todos os encontros, o eixo Ludicidade (tendo em vista que eram professores que atuavam na educação infantil) e o eixo história e geografia (que apresentou um pouco da história da formação das cidades-gêmeas a partir dos textos de cada nação).

Nas rodas, a formação humana acontecia a partir das histórias e experiências, num processo de desconstrução e reconstrução, onde reagimos aos movimentos vindos de “fora” e de “dentro”, emoções, reflexões, interpretações e os sentidos que lhes atribuímos. Nessa perspectiva, as *Ruedas* fomentaram o diálogo sobre a educação na fronteira, abriu espaço para reflexões individuais sobre o fazer pedagógico, promoveu reflexões sobre as representações da fronteira. O diálogo bilíngue iniciou de forma tímida, mas foi sendo ampliado à medida que as práticas de formação promoviam novas organizações do grupo, agregando professores brasileiros e bolivianos. Essa

metodologia de trabalho se baseia na experiência de formação humana das “Rodas e Registro” (1993), uma metodologia de formação estudada pela doutora em educação Cecília Warschaude.

As *Ruedas* buscaram responder necessidades e lacunas presentes na formação de professores brasileiros que atuam na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. São nesses níveis que a presença do aluno imigrante boliviano ou brasileiros descendentes de pais bolivianos, é maior. Esta situação requer atenção e dedicação dos professores que atuam diretamente com essas crianças. Pois a maioria chega à escola com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Por outro lado, a maioria dos professores, apesar de morarem na fronteira com um país de língua espanhola, no caso a Bolívia, não dominam o espanhol. Assim passam a ter problemas no processo de interação com o aluno imigrante, não conseguem escutá-lo, acolhê-lo e ensiná-lo. Geralmente esses alunos ficam recolhidos a um canto da sala, silenciados por um currículo escolar e uma prática pedagógica que não contribui para incluí-lo verdadeiramente nas práticas escolares. E ainda, na educação infantil, como não conseguem ser entendidos, choram muito, quebrando a harmonia da sala. O professor estressado e cansado com a dificuldade de comunicação vai negligenciando a atenção ao aluno imigrante, e este vai se isolando, até chegar ao ponto de não ter mais interesse em ir para escola. Consequentemente, a evasão do aluno imigrante acontece e não ganha atenção dentro da escola.

E de forma velada, os problemas que geram a falta de acolhimento aos alunos imigrantes vão sendo esquecidos e não entram nas pautas de discussão das escolas.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver na fronteira, este é o lugar de onde falo, nos permite passar por experiências complexas que muitas vezes não são vivenciadas apenas no espaço geográfico de residência do sujeito que ali vive. Apesar dos limites territoriais estarem demarcados por ícones que representam o poder do Estado (a exemplo das bandeiras nacionais e das instituições de controle e fiscalização), estes limites parecem desaparecer nas rotinas diárias que se incorporam às nossas práticas transfronteiriças. Um ir e vir constante que torna os limites invisíveis. Onde é possível, ir ali, ao outro lado, comprar empanadas e cuñape<sup>9</sup> para o lanche da tarde e nem lembrarmos que atravessamos uma fronteira internacional.

Entretanto, nem sempre tudo é harmonia, há dias de conflitos, marcados muitas vezes por situações ilegais como: tráfico, roubo, fugas, abuso de poder, entre outras questões que envolvem a maioria das fronteiras brasileiras. Essa condição de ilegalidade traz uma representação negativa para as fronteiras. Mesmo que aconteçam coisas boas, grande parte dos meios de comunicação focam nos problemas.

9 Uma espécie de pão de queijo, faz parte da cultura andina.

De fato, sabemos que as fronteiras têm muitos problemas, há clamores pelo direito à habitação, à saúde, à mobilidade, à educação e às condições que garantam uma vida digna. Necessário se faz que as políticas públicas respondam às dificuldades presentes nestes espaços.

As fronteiras estão nas periferias do território nacional, distantes dos grandes centros de decisão do país e dos próprios estados. Precisam ganhar um olhar mais amplo por parte dos nossos representantes políticos, um olhar que ultrapasse a visão limitada de controle aduaneiro e segurança territorial. É urgente que o Estado escute os sujeitos que coabitam estes entre-lugares, em especial os que vivem nas fronteiras amazônicas, homens, mulheres, negros, índios, imigrantes e ribeirinhos. Seres humanos afetados pela destruição do meio ambiente ou pela degradação do serviço público. São inúmeras comunidades espalhadas nas fronteiras amazônicas que lutam diariamente para sobreviver com nenhum ou com um mínimo apoio do Estado.

A escola de fronteira tem uma importância fundamental nessas regiões. Além da sua função social de ensino e aprendizagem, ela representa para os alunos imigrantes a possibilidade do acolhimento e da aceitação no novo país sinalizando o início de uma nova etapa de vida. E representa para os alunos brasileiros uma oportunidade de aprender uma nova língua, conhecer uma nova cultura, novos saberes.

Para concluir, afirmo que atualmente os movimentos de integração cultural e acolhimento ao aluno imigrante nas escolas de fronteira se faz através de educadores que despertam

para atender às necessidades desses alunos. Educadores, que em sua maioria trabalham sem nenhum incentivo financeiro, sem materiais, sem espaços adequados para realizarem seus projetos e práticas. Abrem espaço no território do currículo e promovem os atravessamentos necessários para promover a prática do encontro de culturas e de saberes. Nesse sentido, o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação precisa garantir que as demandas específicas das escolas de fronteiras sejam atendidas e para isso, precisa conhecer estas demandas, garantir o estudo desses espaços para saber o que anda acontecendo por lá. Ter dados científicos que orientem as políticas públicas para cada região do país, pois cada uma tem suas particularidades. Assim talvez, consigamos fazer uma projeção de processos de integração educacional, cultural e linguística com os países da América do Sul.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha. **Amazônia**. Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. **Escolas de Fronteira**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa Escola Interculturais de Fronteira**. Brasília: MEC, 2012.

FERRARI, Maristela. **Conflitos e povoamento na fronteira Brasil-Argentina**: Dionísio Cerqueira (SC), Barracão (PR) e Bernardo de Irigoyen. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

MERCOSUL. **Plano de ação do Setor Educacional do Mercosul (SEM)**: 2011-2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8674-plano-acao-2011-mercosul-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 ago. 2020.

MERCOSUR. **Escuelas de frontera, documento marco referencial de desarrollo curricular**. Disponível em: <www.sic.inep.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SACK, Robert David. O significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela (Orgs.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 63-89.

SAGAZ, Maria Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira**: análise de uma ação política linguística. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos Santos. **Interações e representações sociais**: um estudo do espaço escolar na fronteira do Brasil com a Bolívia. 189 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, Hugo de. Experiência de migración en Suecia: hacia una pedagogía de la integración. In: SANTOS, Gislene; FLORIANI, Nádia P. (Orgs.). **Migrações na América Latina contemporânea: processos de experiências humanas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.



**FLACSO**  
BRASIL

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br) |   /flacsobrasil