



FLACSO
BRASIL

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA

RENATA MONTECHIARE E
AMANDA MARQUI (ORGS.)

Série Cadernos FLACSO

N21

www.flacso.org.br

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

Desenvolvimento integral e educação intercultural
na América Latina [livro eletrônico] /
Renata Montechiare, Amanda Marqui (orgs.). --
Brasília, DF : Faculdade Latino-Americana
de Ciências Sociais, 2023. -- (Série cadernos
FLACSO ; 21)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87718-41-5

1. Comunidades indígenas - Brasil 2. Comunidades
quilombolas - Brasil 3. Direito à educação
4. Educação integral 5. Educação intercultural
6. Políticas públicas I. Montechiare, Renata.
II. Marqui, Amanda. III. Série.

23-161652

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Série Cadernos FLACSO

N21

www.flacso.org.br





FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

Número 21

Flacso Brasil

Diretora: Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA

Renata Montechiare e Amanda Marqui (Orgs.)

ISBN: 978-65-87718-41-5

Junho, 2023

Flacso Brasil (da Série Cadernos Flacso)

Brasília, 2023

Editora: Flacso Brasil

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: Margareth Doher

Flacso Brasil

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

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: flacsobr@flacso.org.br

Série Cadernos FLACSO

N21

www.flacso.org.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
<i>Renata Montechiare e Amanda Marqui</i>	
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: AVANÇOS E DESAFIOS	8
<i>Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)</i>	
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO PROJETO NÓS - INICIATIVA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS	22
<i>Renata Montechiare e Amanda Marqui</i>	
TÃO LÁ, TÃO CÁ: ANÁLISE DA METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO EUETU – GRÊMIOS E COLETIVOS ESTUDANTIS COMO ESTRATÉGIA DE DESCOLONIZAR A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	34
<i>Andressa Pellanda e Marcele Frossard</i>	
O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL COMO BASE PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A MITIGAR AS INIQUIDADES EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS	49
<i>Fernando Mendes, João Gabriel do Nascimento Nganga e Luana Maria Monteiro Campos</i>	
A ESCUTA DE DIFERENTES ATORES ESCOLARES EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO	69
<i>Patrícia Díaz, Renata Grinfeld e Thaís Ciardella</i>	
INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS INVISIBILIZADAS: VULNERABILIDADE E TERRITÓRIO	83
<i>Andressa Pellanda, Eduardo Moura e Marcele Frossard</i>	
ADOLESCENCIA Y SECUNDARIA RURAL, ALCANCES PARA SU RENOVACIÓN MIRANDO EL TERRITORIO	100
<i>Martín Vegas e Alex Ríos</i>	

APRESENTAÇÃO

Renata Montechiare

Amanda Marqui

O Caderno Flacso N. 21, Desenvolvimento Integral e Educação Intercultural na América Latina, tem como intuito explorar os aprendizados do projeto “Nós - Iniciativa pela Educação Integral em territórios amazônicos” e reunir trabalhos apresentados no Eixo 4 “Educação, Inovação, Ciência e Tecnologia” no *V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales*, realizado de 16 a 18 de novembro de 2022, em Montevideo. O Congresso da Flacso no Uruguai possibilitou o encontro de organizações que atuam com educação no Brasil, Colômbia e Peru, participam do projeto Nós e da “Comunidade de Prática - Desenvolvimento Integral e Educação Intercultural na América Latina”. Essa rede específica de ações para a educação integral de crianças e adolescentes de comunidades rurais na América Latina vem sendo fomentada pela Porticus.

Os artigos desta edição dos Cadernos Flacso pretendem aprofundar os conhecimentos e aprendizados sobre experiências de educação escolar do campo/rural, indígena, quilombola/afrodescendente. Compreendemos a importância da discussão sobre as políticas públicas específicas adequadas aos contextos rurais para a oferta de educação escolar de qualidade para as comunidades e populações tradicionais no Brasil, Colômbia e Peru.

Rita Potyguara, diretora da Flacso Brasil, abre o Caderno com uma análise sobre os avanços e desafios da educação para indígenas e quilombolas no país. Partindo dos direitos específicos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e demais normativas que garantem a educação diferenciada para indígenas e quilombolas, a pesquisadora apresenta um panorama da situação das escolas destas populações. Argumenta sobre a necessidade do Estado brasileiro avançar na construção das políticas e ações de valorização e promoção das diferenças.

Renata Montechiare e Amanda Marqui dão sequência e debatem sobre a produção de conhecimentos do projeto “Nós - Iniciativa pela Educação Integral em territórios amazônicos”. A partir das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2022, apresentam a metodologia, o diálogo e os aprendizados junto às organizações

parceiras que executam as atividades nos territórios, especialmente a situação de reabertura das escolas no contexto da pandemia de covid-19 e o período eleitoral.

Dando continuidade às análises sobre produção de conhecimentos em projetos, Andressa Pellanda e Marcele Frossard, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, refletem acerca da metodologia da pesquisa do projeto Euetu sobre os Grêmios e coletivos estudantis nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão. Este projeto busca compreender a participação de estudantes das escolas públicas tendo como princípio a gestão democrática de suas escolas para fomentar o fortalecimento e criação de grêmios estudantis.

O processo de construção de diagnósticos participativos em comunidades tradicionais é o tema do artigo de Patrícia Diaz, Renata Grinfeld e Thaís Ciardella, da Comunidade Educativa Cedac. As autoras descrevem as experiências nos municípios de Grajaú e Parnarama, no Maranhão, para sistematizar os aprendizados dos Grupos de Trabalho (GTs) formados por representantes das comunidades escolares. Tratam dos desafios e potencialidades indicados pela comunidade para compor uma análise que contemple outras perspectivas, além dos indicadores educacionais oficiais.

O artigo de Fernando Mendes, João Nganga e Luana Campos, do Centro de Referência em Educação Integral (Crei), nos apresenta a contribuição do desenvolvimento integral para a formulação de políticas públicas como uma proposta para diminuir as iniquidades nos territórios amazônicos. Considerando que a oferta, em geral, não contempla as especificidades dos territórios em termos de abordagem pedagógica e gestão democrática, o Crei analisa o trabalho em fase de realização. O diálogo com as secretarias municipais de educação se alinha à incorporação dos contextos locais para garantia da formação integral dos sujeitos.

A equipe da Campanha Nacional pelo Direito à Educação apresenta outra linha de análise no âmbito do Nós, dessa vez com os autores Andressa Pellanda, Eduardo Moura e Marcele Frossard. Produzem uma revisão bibliográfica sistemática sobre infâncias e adolescências invisibilizadas nos seus territórios pela via institucional e de mobilização. A partir dos dados investigados foi possível identificar infâncias e adolescências em situação de vulnerabilidade, sua relação com o direito à educação e desdobramentos.

Por fim, a perspectiva do desenvolvimento territorial como uma abordagem articulada com os projetos educacionais para adolescentes e jovens de comunidades rurais é a proposta do artigo de Martin Viegas e Alex Ríos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) Peru. A partir da experiência do Programa Horizontes de Educação Secundária realizado desde 2018 em seis regiões no Peru, os autores analisam a contribuição do olhar para os territórios como uma ferramenta para construção de respostas para os dilemas da juventude. E nos apontam perspectivas que se assemelham aos contextos variados nos países latino-americanos.

Esperamos que este número dos Cadernos Flacso contribua para o debate sobre o desenvolvimento integral e educação intercultural na América Latina de crianças e adolescentes de povos e comunidades tradicionais. No âmbito das políticas públicas, os trabalhos analisam as ações instauradas para o enfrentamento das desigualdades de oferta educacional para crianças e adolescentes que vivem longe dos grandes centros urbanos. Seus modos de vida específicos demandam atualizações na concepção de políticas públicas adequadas, e, na medida em que docentes e dirigentes escolares locais passam a ocupar posições estratégicas na administração pública, as necessidades das crianças indígenas, quilombolas e do campo se tornam mais visíveis. Este Caderno, portanto, assume a tarefa de difundir conhecimentos sobre educação rural e desenvolvimento integral na América Latina, trazendo aqui experiências brasileiras e peruanas de qualificação profissional de profissionais da educação dedicados aos povos e comunidades tradicionais da região.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: AVANÇOS E DESAFIOS

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)¹

Resumo

A educação escolar diferenciada é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação educacional brasileira aos indígenas e quilombolas. Apesar disso, a situação das escolas destes povos e comunidades demonstra que o Estado brasileiro ainda precisa avançar na construção de políticas e ações de valorização e de promoção das diferenças. A mudança de governo ocorrida no ano de 2019 agravou a situação de desrespeito aos direitos coletivos particulares de indígenas e quilombolas. Mas, com o fortalecimento do regime de colaboração, das políticas indigenistas e quilombolas e o enfrentamento do racismo institucional poder-se-á construir um País efetivamente democrático, socialmente mais justo e culturalmente comprometido com as sociodiversidades que o compõem.

Palavras-chave: Direitos e políticas educacionais. Escolas indígenas e quilombolas. Democracia e justiça social.

Resumen

La educación escolar diferenciada es un derecho garantizado por la Constitución Federal de 1988 y por la legislación educativa brasileña a los pueblos indígenas y quilombolas. Apesar de eso, la situación de las escuelas de estos pueblos y comunidades demuestra que el Estado brasileño todavía necesita avanzar en la construcción de políticas y acciones para valorar y promover las diferencias. El cambio de gobierno ocurrido en 2019 agravó la situación de irrespeto a los derechos colectivos privados de los pueblos indígenas y quilombolas. Pero, con el fortalecimiento del régimen de colaboración, de las políticas indígenas y quilombolas y el enfrentamiento al racismo institucional, será posible construir un país efectivamente democrático, socialmente más justo y culturalmente comprometido con las sociodiversidades que lo componen.

Palabras clave: Derechos y políticas educativas. Escuelas indígenas y quilombolas. Democracia y justicia social.

Introdução

Para indígenas e quilombolas o direito à igualdade e à diferença se dá, dentre outras formas, por meio da garantia de uma educação escolar diferenciada que os habilite para o exercício de uma cidadania plena. Convém destacarmos que o caráter diferenciado desta educação está intrinsecamente articulado aos seus projetos societários de presente e de futuro.

Todavia, este direito nem sempre tem sido respeitado ou atendido de forma adequada. Podemos dizer que os problemas existentes na educação escolar de

¹ É indígena do povo Potiguar de Crateús, cidade localizada no estado do Ceará, no Nordeste brasileiro. É doutora em Educação, com pós-doutorado em estudos interdisciplinares. É diretora da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) no Brasil e coordenadora do Programa de estudos e pesquisas sobre educação, direitos humanos e diversidade étnico-racial.

indígenas e de quilombolas refletem, de modo geral, aqueles postos pela inoperância do regime de colaboração entre os entes federados, pela fragmentação das políticas indigenistas e quilombolas e, sobretudo, pelo racismo institucional que estrutura a sociedade brasileira. O enfrentamento destes problemas requer a articulação de questões como a da universalização e a de promoção das especificidades no campo das políticas educacionais, com especial atenção para a melhoria das estruturas de gestão e a superação de situações de racismo e preconceito no trato com a diversidade.

Para tanto, o Estado brasileiro, por meio de suas instituições e órgãos governamentais, precisa adotar políticas e ações de valorização e de promoção das diferenças na construção de um Estado verdadeiramente democrático. No entanto, lamentavelmente, suas respostas a estas demandas têm se baseado na monorreferencialidade e na ideia de sujeito universal, sustentadas no princípio da igualdade liberal. Lembramos que nem sempre a justiça social e, no caso da educação escolar, a justiça cognitiva são alcançadas por meio da promessa de igualdade para todos. Sendo assim, destacamos que embora indígenas e quilombolas possuam direitos educacionais iguais aos demais brasileiros, eles também são detentores de direitos diferenciados na condição de coletividades distintas de outros segmentos da população nacional.

A educação escolar indígena

A política nacional de educação escolar indígena no Brasil vem se transformando nas últimas três décadas. Até 1990, ela estava sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai). A partir de 1991 é iniciado um processo de descentralização, ficando suas competências e ações compartilhadas entre União, Estados e Municípios. Esta mudança ocorreu em virtude do Decreto Presidencial nº 26 que delegou ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação nacional das ações e às secretarias de educação dos estados e dos municípios a atribuição de desenvolvê-las. Com a inserção das escolas nos sistemas de ensino, começou a ser definida a política nacional de educação escolar indígena. A partir de então ocorreu uma série de mudanças: orientações e diretrizes foram formuladas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); instâncias de gestão e de participação social foram

instituídas, como a criação de uma Coordenação Geral e de uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, bem como foram inseridas ações específicas nos planejamentos orçamentários deste órgão federal.

As bases formais da política nacional estão assentadas nos princípios da diferenciação, especificidade, bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade e organização comunitária. Estes princípios foram construídos no campo dos embates e negociações entre os coletivos indígenas, suas organizações e órgãos governamentais, organizações indigenistas da sociedade civil, dentre outros. Resultado da agência dos atores sociais que fazem este campo, a Constituição Federal 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, conforme estabelecido em seus Artigos 210 e 231.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de ser reafirmado o que diz a Carta Magna, são explicitadas as diretrizes para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural. Há determinações relacionadas aos usos das línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental (Art. 32, § 3º), bem como o uso da língua indígena no ensino médio, mesmo frente à obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa (Art. 35A, § 3º). Nos seus artigos 78 e 79 são destacados aspectos que orientam a gestão da educação escolar indígena pelos sistemas de ensino, tais como: o papel do Sistema de Ensino da União no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa; a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas no desenvolvimento destes programas; o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino; a participação dos indígenas no planejamento das ações e dos programas; a necessidade de programas de formação de pessoal especializado em educação escolar indígena; a inclusão dos programas de ensino e de pesquisa nos Planos Nacionais de Educação; a elaboração e a publicação sistemática de material didático específico e diferenciado. Além disso, nos mesmos artigos, também estão definidos os objetivos para essa modalidade de ensino: proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; garantir aos indígenas o acesso às informações,

conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades; fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Outro dispositivo legal que orienta a política nacional de educação escolar indígena é o Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que cria os Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Ele estabelece que os TEEs devem ser criados com a participação dos povos indígenas, observadas as suas territorialidades, línguas e relações culturais e políticas. Isto significa que a criação destes territórios se dá independente da divisão político-administrativa do País, obedecendo às concepções de território construídas pelos povos indígenas. Além disso, a criação dos TEEs visa o fortalecimento do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a intenção de evitar que ações fragmentadas e descontextualizadas sejam implementadas, buscando ainda ampliar ou instituir espaços de participação e de controle social indígena.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, reconhece a importância da gestão etnoterritorializada ao estabelecer a necessidade de regime de colaboração específico “para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais”, em razão das especificidades socioculturais e linguísticas das comunidades envolvidas, assegurando-lhes ainda a consulta prévia e informada (Art. 7º, §4º). Aparecem ainda, entre as metas e estratégias deste PNE, temas importantes para a educação escolar indígena, tais como: uso da língua materna no ensino, respeito à articulação entre escolas e comunidades, desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas, promoção do fortalecimento das práticas socioculturais, produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, dentre outros.

Em consonância com as legislações acima citadas estão as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE. A atuação de indígenas como membros desse colegiado foi decisiva para colocar em sua agenda as questões da educação escolar indígena. Apesar de na atualidade não haver a presença indígena neste colegiado, é importante destacarmos que as normativas vigentes são de autoria

indígena e resultaram das participações indígenas em espaços instituídos para esse fim².

Assim, em 2012, por meio do Parecer nº 13 e da Resolução nº 5, o CNE ratificou o direito a uma educação nos moldes requeridos pelos indígenas. Reafirmou o direito à diferença, à consulta livre e informada, bem como à centralidade dos territórios para os seus projetos de bem viver. Buscou dar coerência e harmonia entre as etapas e modalidades educacionais coexistentes nas escolas indígenas. Reiterou a importância do papel do professor indígena e da necessidade de sua formação e profissionalização; deu ênfase para a autonomia indígena na elaboração dos projetos pedagógicos, com currículos culturalmente pertinentes e calendários escolares adequados às particularidades das comunidades. Dentre outras orientações, enfatizou a necessidade de ações colaborativas, cooperativas e concorrenciais desenvolvidas pela União, Estados e Municípios na garantia do direito à educação.

A educação escolar indígena também está ancorada em documentos do direito internacional que visam assegurar a educação como um direito humano e social. Entre tais documentos destacam-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 e a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. Tais dispositivos apresentam compromissos que deverão ser cumpridos pelos Estados-nações que as adotaram.

No que se refere mais especificamente às políticas de educação, o primeiro destes documentos reafirma o direito dos povos indígenas à igualdade de condições por meio de programas e serviços de educação desenvolvidos e implementados em cooperação com eles. Sendo assim, tais programas e serviços precisam abranger a história, os conhecimentos e técnicas, os sistemas de valores e aspirações sociais, econômicas e culturais, incluindo os conhecimentos gerais que lhes permitam participar na vida da comunidade nacional. É reconhecido o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação em consonância com as legislações

² Desde 2003, havia representação indígena no CNE. Mas, em julho de 2020, com o fim do mandato deste representante, o governo Bolsonaro rompeu com esta prática, gerando repúdio das entidades representativas dos povos indígenas e de seus apoiadores. Sobre o assunto ver, dentre outros, disponível em: <<http://ipol.org.br/nota-de-repudio-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena-fnee/#more-15083>>; <<https://cimi.org.br/2020/07/nota-repudio-exclusao-povos-indigenas-conselho-nacional-educacao/>>. Acesso em: 07 abril 2023.

nacionais, devendo haver recursos apropriados para esta finalidade. As crianças devem ser ensinadas a ler e a escrever na língua do seu povo ou na mais comumente falada pelo grupo a que pertençam. É indicada ainda a necessidade de adoção de medidas educativas aos não indígenas a fim de se eliminar preconceitos, abordando uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas indígenas nos materiais didáticos da educação nacional.

Por seu turno, a Declaração da ONU de 2007 afirma e reconhece o direito destes povos à igualdade e à diferença, permitindo a eles estabelecerem e controlarem seus sistemas e instituições educativos, oferecendo educação escolar em seus idiomas, de acordo com suas formas de ensino e aprendizagem. Reitera ainda o direito dos indígenas a terem a diversidade e a dignidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações refletidas na educação e nos meios de informação públicos. De acordo com o documento, os Estados nacionais devem cumprir com suas obrigações em relação a estes povos resultantes dos instrumentos internacionais, em particular os que dizem respeito aos direitos humanos, em consulta e cooperação com os mesmos.

Como podemos ver, no plano formal, há um *corpus* jurídico que assegura o direito dos povos indígenas a uma educação escolar não apenas adequada às suas realidades, mas também promotora de relações mais igualitárias com a sociedade nacional. Todavia, entre a letra da lei e a sua efetivação há um fosso abissal. É o que pode ser evidenciado pela situação das escolas indígenas que, ao longo da história, vêm apresentando problemas recorrentes, não obstante as pressões do movimento indígena e as conquistas obtidas nesse campo.

Situação das escolas indígenas

Os dados de 2019 do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) informam que havia 3.376 escolas indígenas, com 278.484 estudantes matriculados. Destes 13% estavam na educação infantil; 66,6% no ensino fundamental – sendo 40,6% nos anos iniciais e 26% nos anos finais – e apenas 12% no ensino médio “regular”³. A concentração de matrículas no ensino fundamental e a pouca evolução para o ensino médio nos indicam que muitos jovens indígenas estão sem estudar ou se deslocando para as escolas fora de suas

³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 10 abril 2022.

comunidades. As duas possibilidades representam uma violação de direitos que incidem negativamente nos territórios indígenas.

Um dos indicadores da não oferta para aqueles que demandam o ensino médio parece estar associado à precariedade da infraestrutura física e tecnológica das escolas indígenas. De acordo com o INEP, 26% delas funcionam em locais improvisados, como igrejas, centros comunitários, galpões ou casas de farinha. Onde existem prédios próprios, de modo geral, estes estão sem bibliotecas, laboratórios de ciências, acesso à internet e a computadores. Os dados ainda revelam a existência de escolas que funcionam sem o reconhecimento dos sistemas de ensino. Muitas delas não têm projeto político-pedagógico, sem calendário próprio, com professores contratados temporariamente e de modo precário, além de demandarem maior e efetiva assistência técnica e pedagógica das secretarias de educação. Entre os 20.659 professores, apenas 41,6% (8.577) possuem formação superior, sendo 53,7% (11.105) com formação no ensino médio, 3% (630) com o fundamental completo e ainda 1,6% (327) com o fundamental incompleto. Não obstante o MEC, a partir de 2005, apoiar a formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais, os números nos mostram que iniciativas como esta precisariam ser mais bem qualificadas e ampliadas para todas as regiões do País.

Embora os dados não sejam animadores, a sua existência orienta a tomada de decisão no campo das agências governamentais e permite o controle social do movimento indígena. Ademais, comparado ao primeiro censo realizado em 1999, é possível observarmos alguns avanços: o crescente número de escolas e de matrículas, o uso de materiais específicos em alguns contextos, e, mesmo ainda não adequado, o número significativo de professores que passaram por formações específicas sejam elas as iniciais ou as continuadas. Também, na dimensão dos avanços está o fato de que a maioria dos professores é indígena, pertencente às comunidades nas quais estão situadas as suas escolas.

É da parte destes profissionais, na condição de docentes ou gestores, que temos tido conhecimento das muitas inovações e práticas disruptivas que vêm sendo realizadas nas escolas indígenas. Modelos de gestão que prezam a coletividade e os princípios democráticos de participação e controle social; o desenvolvimento de currículos alternativos aos oficiais; a produção de materiais didáticos nas línguas

indígenas; o desenvolvimento de metodologias para o ensino bilíngue; práticas pedagógicas que articulam a escola com as questões das comunidades, são algumas das realizações⁴. Uma amostra delas foi mapeada pela Flacso Brasil, por meio da pesquisa “Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil” em 2020⁵. De uma maneira geral, estas 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 (NASCIMENTO, 2020, p. 177).

Nesse aspecto, a educação escolar diferenciada tem muito a ensinar e a contribuir com a educação nacional. Mesmo em condições geralmente adversas, o protagonismo de seus professores, as iniciativas das lideranças, mestres e sábios tradicionais em apoio à escola, a persistência e o gosto pelo estudo de muitos de seus estudantes, inclusive ao formarem agremiações estudantis ou outros coletivos de jovens, são forças mobilizadoras que fazem a educação escolar indígena acontecer. Destaque especial deve ser dado para os professores que vêm se mobilizando por meio de organizações representativas que atuam em defesa da escola e da política de educação escolar indígena no geral, e em particular, de seus direitos de se constituírem em uma categoria profissional com garantias e direitos trabalhistas assegurados.

A educação escolar quilombola

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os direitos culturais e materiais das comunidades quilombolas e, principalmente, seus direitos territoriais, expressos no

⁴ Ver, dentre outros exemplos, a 20ª edição do Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita, na qual Elisângela Dell-Armelina Suruí, de 38 anos, foi agraciada por seu projeto de alfabetização na língua indígena Paiter Suruí em Cacoal, município localizado no centro-leste do estado de Rondônia. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/premio-educador-do-ano-vai-para-professora-de-aldeia-indigena-de-rondonia.ghtml>>. Acesso em: 10 nov 2019.

⁵ A pesquisa teve como objetivo mapear iniciativas e projetos comunitários que buscam garantir direitos educacionais a essas populações. Disponível em: <<http://praticaseducativas.org.br/>>. Acesso em: 10 dez 2020.

dever do Estado em proteger suas manifestações culturais (Art. 215, § 1º), na salvaguarda dos documentos e dos lugares de reminiscências históricas (Art. 216, § 5º) e, finalmente, no reconhecimento da propriedade de suas terras, por meio de titulação (Art. 68). É então na articulação dos direitos territoriais, culturais e de outros voltados à garantia da cidadania plena que se constrói a educação escolar quilombola.

Do ponto de vista formal, a instituição da educação escolar quilombola como modalidade nos marcos normativos da educação nacional se deu a partir das diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica definidas em 2010 pelo CNE. Conforme estas diretrizes, tal modalidade é

desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010).

Na continuidade, o mesmo órgão regulador estabeleceu as diretrizes próprias para a modalidade considerando as experiências teóricas e práticas acumuladas nacionalmente. Tais experiências decorrem do fato da existência de escolas quilombolas serem anteriores a sua regulamentação formal. Assim, em 2012 foram aprovadas, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Tal conquista foi fruto da atuação das organizações quilombolas e do movimento negro que, dentre outros espaços, reivindicaram o reconhecimento da educação e das escolas quilombolas durante a Conferência Nacional de Educação de 2010.

Os movimentos que resultaram nessa conquista são históricos e foram realizados em diferentes frentes de lutas contra a escravização, o racismo, as violências sofridas em prol da garantia dos territórios quilombolas, dentre outras. Por este motivo, os princípios e as garantias da educação escolar quilombola, estabelecidos pelas diretrizes, têm amparo nos marcos jurídicos do campo do direito brasileiro e internacional, dentre eles a já referida Constituição Federal de 1988, a LDB, a Convenção 169 da OIT, a Lei nº 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, bem como o Decreto nº 6.040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Conforme as diretrizes do CNE, a educação escolar quilombola se fundamenta na memória coletiva; nas línguas remanescentes; nos marcos civilizatórios; nas práticas culturais; nas tecnologias e formas de produção do trabalho; nos acervos e repertórios orais; nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e nas suas territorialidades.

Além de definir princípios e orientações, o documento elenca ações prioritárias para a consolidação da educação escolar quilombola, tais como a construção e a adequação da estrutura física dos prédios escolares ao contexto quilombola; a atuação preferencial de professores e gestores quilombolas com a garantia da formação inicial e continuada; a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar e de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades quilombolas; a efetivação da gestão democrática; a garantia de alimentação escolar específica; a produção e a distribuição de material didático e de apoio pedagógico; a implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos do Artigo 26A da LDB. Ressaltamos ainda que as diretrizes orientam que a educação escolar quilombola deverá ser implementada nas escolas dentro das comunidades quilombolas e nas que atendam um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo fora de suas comunidades.

Por fim, destacamos que as diretrizes dão ênfase às competências de cada ente federado, destacando que as políticas de educação escolar quilombola deverão ser realizadas por meio das formas de colaboração estabelecidas legalmente no pacto federativo para o desenvolvimento da política educacional.

Situação das escolas quilombolas

O Censo do INEP de 2019 registra a existência de 2.554 escolas nas redes de ensino municipais e estaduais. Nelas, estavam matriculados 273.403 estudantes, sendo 17,1% (46.663) deles na educação infantil, 64,9% (177.546) no ensino fundamental (103.837 nos anos iniciais e 73.709 nos anos finais) e 0,8% (23.112) no ensino médio “regular”. Podemos afirmar que há uma cobertura relativa da educação infantil, mas, assim como entre os indígenas, há uma fraca cobertura do ensino médio. Sobre as dificuldades vivenciadas pelos quilombolas para terem seus direitos educacionais

garantidos, assim se expressa Nádia Cardoso da Silva, professora, pesquisadora e ativista negra:

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 algumas famílias a não matricularem seus filhos na sede do 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 (SILVA, 2020a, p. 113-114).

No geral, atuam nessas escolas 17.122 professores, com 70,1% (12.007) deles possuindo formação superior, 31,9% (5.463) com especialização, 1,5% (257) com mestrado e 0,2% (33) com doutorado. Apesar da formação elevada, os professores e demais profissionais das escolas quilombolas demandam formações iniciais e continuadas específicas. Da mesma forma que os indígenas, cobram do poder público a efetivação dos professores e professoras nos quadros de magistérios.

As conquistas e os desafios a serem continuamente enfrentados para a garantia do direito educacional dos quilombolas têm servido para gestar práticas inovadoras e significativas nesse campo. Experiências desse tipo foram mapeadas pela pesquisadora e liderança quilombola Givânia Maria da Silva em publicação da Flacso, descrevendo o processo de construção do projeto político-pedagógico para o conjunto de escolas existentes no Quilombo de Conceição das Crioulas, localizado no município de Salgueiro, em Pernambuco:

O Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola (PPPTQ), comum às quatro escolas do quilombo, foi construído em diálogo com a comunidade. A origem e a construção do PPPTQ estão relacionadas com o processo histórico do povo que, desde o início da caminhada, percebeu que a luta coletiva proporciona conquistas. Por isso, conquistar a autonomia, no que se refere à educação escolar, tem sido para o povo quilombola de Conceição uma busca constante. A autogestão do território pelo qual tanto se lutou e continuam lutando só é possível se a educação escolar assumir a missão definida no estatuto da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas

(AQCC), que é “promover o desenvolvimento integral do quilombo de Conceição das Crioulas, fortalecer a luta política, a identidade étnica e a causa quilombola” (SILVA, 2020b, p. 31).

Apesar dos movimentos das organizações comunitárias quilombolas, especialmente as lutas dos professores e lideranças, ainda não se tem definida uma política nacional para essa modalidade. Tanto o MEC quanto as secretarias de educação, quando o fazem, atuam por meio de ações fragmentadas e muitas vezes descontextualizadas em detrimento do que é reivindicado e do que seria legalmente garantido às comunidades quilombolas.

Considerações

As ameaças e os retrocessos observados nos últimos anos no campo dos direitos dos povos indígenas e quilombolas reeditam problemas políticos antigos e recorrentes. Os sucessivos ataques aos direitos territoriais se somam aos educacionais, agravados a partir de 2019 quando foram extintos espaços de controle e de participação sociais, constituídos democraticamente, segundo um modelo de democracia participativa adotado pelas gestões anteriores do governo federal. Em um contexto político de crises, de diferentes naturezas, foram promovidas, a partir de 2016, reformas antidemocráticas no ensino médio; revogadas portarias e outras “engavetadas”, como a que fomentava ações afirmativas na pós-graduação para estudantes indígenas, negros e com deficiência; alterada a LDB para incluir o novo ensino médio e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Como já apontado, foi a partir do ano de 2019 que o cenário de retrocessos foi recrudescido com a ascensão ao poder de um governo que não executou “nem um centímetro” da política nacional de educação escolar indígena, construída ao longo dos últimos 30 anos, e tampouco implementou ações de promoção da educação escolar quilombola. Destacou-se neste cenário a inoperância do MEC representada pela baixa execução do orçamento destinado a programas e políticas constitucionalmente garantidos e o desprezo pelos problemas causados pelo impacto da pandemia da covid-19 nos contextos educativos.

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>. Acesso em: 1 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 fev. 1991. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18. 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>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, 22 de junho 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>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais.** Genebra: OIT, 1989b. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** 2008. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2021.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Escolas indígenas na articulação de saberes e práticas comunitárias: as experiências curriculares e de gestão entre os Tremembé no Ceará e os Pankará. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). **Educação e práticas comunitárias:** educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p. 177-190.

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Educação escolar quilombola: o processo de construção da política de educação escolar quilombola e os dez anos do fórum permanente de educação. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). **Educação e práticas comunitárias:** educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p. 107-142.

SILVA, Givânia Maria da. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). **Educação e práticas comunitárias:** educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. p. 85-106.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO PROJETO

NÓS - INICIATIVA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

Renata Montechiare⁶ e Amanda Marqui⁷

Resumo

A Iniciativa Nós é um projeto desenvolvido por organizações apoiadas pela Porticus com o objetivo de ampliar a equidade na educação para populações tradicionais nos territórios amazônicos brasileiros a partir do trabalho em conjunto com as secretarias municipais e estaduais de educação, escolas do ensino fundamental II e ensino médio. As organizações da Iniciativa Nós são Comunidade Educativa Cedac, Centro de Referências em Educação Integral, Unicef, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Flacso Brasil que realizam atividades em 34 municípios nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão. O escopo da Flacso Brasil no projeto é o apoio técnico-institucional, produção de conhecimentos, educomunicação, monitoramento e avaliação. Neste artigo serão analisados os resultados preliminares do projeto, considerando as atividades realizadas no primeiro semestre de 2022, tendo em vista a reabertura das escolas no contexto da pandemia da covid-19 e a conjuntura sociopolítica em ano eleitoral. Pretendemos sistematizar alguns aprendizados do Nós considerando as políticas educacionais aos povos e comunidades tradicionais e os desafios para o fortalecimento de uma educação de qualidade e contextualizada para as populações tradicionais.

Palavras-chave: Educação Integral. Povos e comunidades tradicionais. Políticas públicas de educação.

Resumen

La Iniciativa Nós es un proyecto desarrollado por organizaciones asociadas a Porticus con el objetivo de ampliar la equidad de la educación de poblaciones tradicionales en los territorios de la Amazonía brasileña desde el trabajo conjunto con los departamentos de educación municipales y estatales, escuelas de la enseñanza básica. Las organizaciones de la Iniciativa Nós son Comunidade Educativa Cedac, Centro de Referências em Educação Integral, Unicef, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Flacso Brasil que realizan actividades en 34 municipios de los estados de Amazonas, Amapá y Maranhão. El campo de Flacso Brasil en el proyecto es el apoyo técnico-institucional, producción del conocimiento, educomunicación y monitoreo y evaluación. Esta ponencia analizará los resultados preliminares del proyecto, considerando las actividades realizadas en el primer semestre de 2022, con vistas a la reapertura de las escuelas en el contexto de la pandemia del Covid-19 y la coyuntura sociopolítica en año electoral. Pretendemos sistematizar algunos aprendizajes del Nós considerando las políticas educativas para los pueblos y comunidades tradicionales y los desafíos para fortalecer una educación de calidad y contextualizada para las poblaciones tradicionales.

Palabra clave: Educación Integral. Pueblos y comunidades tradicionales. Políticas públicas de educación.

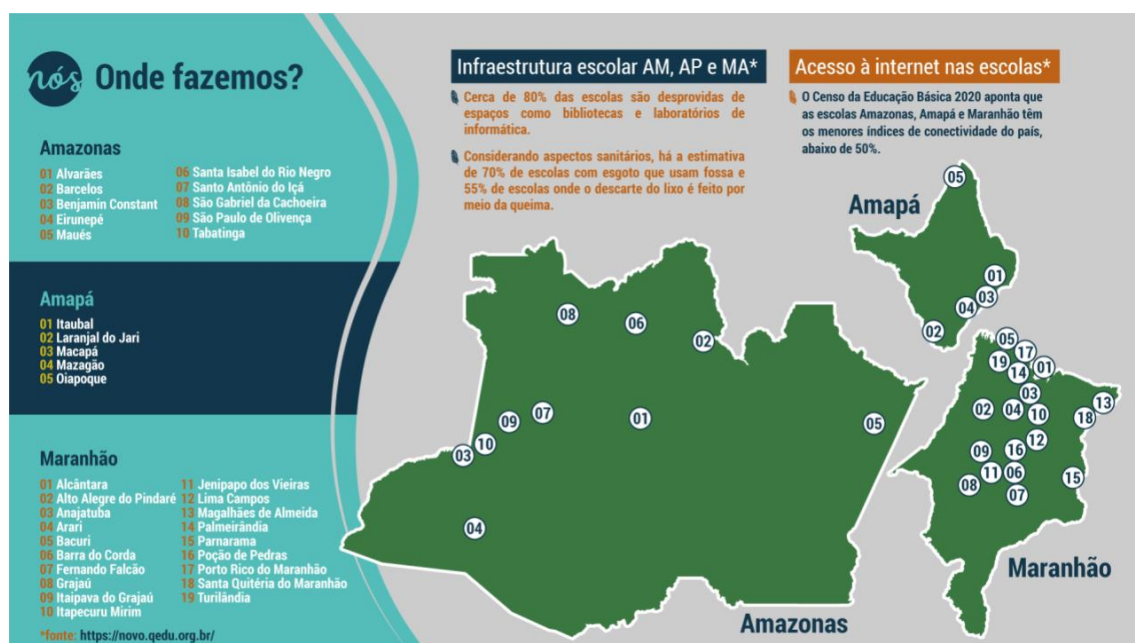
⁶ Coordenadora do Programa de Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade na Flacso Brasil. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁷ Assessora técnica do Programa de Estudos e Políticas de Cultura e Diversidade na Flacso Brasil. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos.

Introdução

O projeto “Nós - Iniciativa pela Educação Integral em territórios amazônicos” se constitui como trabalho colaborativo, realizado por organizações sociais brasileiras em 34 municípios dos estados do Maranhão, Amapá e Amazonas. Em parceria, Comunidade Educativa Cedac, Centro de Referências em Educação Integral (Crei), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil), com apoio da Porticus, buscam ampliar a equidade na educação, especialmente para populações tradicionais nos territórios amazônicos brasileiros. As atividades do projeto foram iniciadas em janeiro de 2022 e seguem em desenvolvimento, com duração prevista de 18 meses de trabalho.

Figura 1 - Mapa Municípios do Nós



Fonte: Apresentação (ppt) *Sobre Nós*, 2022.

O projeto vem sendo desenvolvido em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de educação de 34 municípios, com foco nos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio. As organizações parceiras do “Nós” desenvolvem ações formativas para docentes, técnicos e gestores educacionais, tomando o desenvolvimento integral da criança como conceito norteador do trabalho. Compreender de que forma a educação integral acontece e pode ser promovida em

escolas indígenas, quilombolas e do campo na região amazônica tem sido o principal desafio do grupo de parceiros.

O ponto de partida da presente análise será parte do escopo de trabalho da Flacso Brasil⁸ no projeto. Responsável por três áreas: produção de conhecimento, educomunicação, monitoramento e avaliação, a Flacso vem apoiando institucionalmente a Porticus na orientação das ações. Nesta análise, buscamos apresentar os primeiros resultados do trabalho que vem sendo realizado e, especialmente, descrever e analisar o que aprendemos coletivamente até aqui.

Desenvolvimento integral da criança

O trabalho que vem sendo desenvolvido pelos parceiros do Nós tem como base comum a promoção do desenvolvimento integral da criança. Esta proposição de ação direta na escola envolve a ideia de que este é um espaço privilegiado de formação dos estudantes em diferentes dimensões. Entende que o currículo é parte das ferramentas que possibilitam a formação humana interessada num saber ético, plural, diverso, afetivo, socialmente comprometido. E capaz de despertar na criança suas capacidades cognitivas, motoras e criativas.

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral,

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CREI, 2017).

Neste sentido, os conhecimentos e experiências vivenciados pela escola são uma parte dos aprendizados importantes para crianças e adolescentes viverem no mundo. Há uma série de outros saberes necessários para as crianças e adolescentes conhecerem sobre seu mundo de modo que participem ativamente de sua comunidade/sociedade. Se por um lado entende que quatro horas de permanência na

⁸ A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) é um organismo internacional, autônomo e de natureza intergovernamental, fundado em 1957 pelos Estados Latino-Americanos que acolheram uma recomendação da IX Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Atualmente, é composta por 18 Estados-membros que desenvolvem atividades acadêmicas, pesquisas e modalidades de cooperação em 13 países da América Latina e do Caribe. Todas essas unidades compõem o Sistema Flacso.

escola são insuficientes para dar conta do que envolve promover uma educação integral, e daí a defesa da escola em tempo integral, por outro alerta para o perigo da composição curricular preencher as horas com atividades regulares de reforço escolar. Não se trata de mais tempo para mais aulas de português ou matemática, e sim para a vivência entre colegas e educadores em um espaço seguro de acolhimento, experiências e aprendizagens. Ainda assim, reconhece que a escola sozinha tem poucos recursos para cumprir a tarefa: a gestão democrática e a participação familiar e comunitária são, portanto, pilares essenciais para a qualidade da educação ofertada.

O Nós entende que o instrumento de trabalho da escola para a definição das prioridades e estratégias para a educação integral articulada ao seu contexto e território é o projeto político-pedagógico (PPP). Por meio dele é possível tornar públicas as intenções e expectativas da escola sobre as aprendizagens dos estudantes. Quando realizado de forma coletiva, ouvindo e recebendo contribuições de crianças e adolescentes, das famílias, dos profissionais da escola e da comunidade, torna-se um compromisso compartilhado, em que muitos estão implicados em promover. Nesse sentido, o trabalho dos parceiros do Nós, em linhas gerais, gira em torno da composição dos PPPs e demais instrumentos legais que possibilitem a efetivação do direito à educação de qualidade e contextualizada. O diálogo é feito, portanto, essencialmente com as instâncias estatais responsáveis pela educação pública: secretarias estaduais e municipais de educação, de direitos humanos e juventude, e escolas, além de conselhos estaduais e municipais de educação.

Tratando-se de um projeto de tempo limitado de intervenção, o Nós optou por restringir a articulação local aos entes públicos, embora reconheça a proeminência da atuação dos movimentos sociais, coletivos e demais organizações sociais e comunitárias. Estes são, efetivamente, os que mais uma vez demonstraram permanecer em defesa das crianças, adolescentes e suas comunidades quando o Estado recua. As observações de campo realizadas pelas organizações parceiras do Nós indicam que, durante a pandemia da covid-19 e o fechamento das escolas, as comunidades mais articuladas às escolas foram as capazes de manter alguma coerência em meio ao caos. No caso de escolas indígenas em que os professores são parte da comunidade, as experiências pedagógicas observadas apontam para a manutenção da aprendizagem, ainda que em condições adversas.

Este é um ponto que merece destaque porque o Nós trabalha com um recorte específico nos 34 municípios de atuação nos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão. Povos e comunidades tradicionais são o foco do interesse dos parceiros que atuam juntos nesse projeto.

Povos e comunidades tradicionais nos estados de atuação do Nós

De acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)⁹, povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. O território amazônico é habitado por uma diversidade de povos e comunidades tradicionais¹⁰ que historicamente enfrentam os efeitos da ocupação e invasão de suas terras, extermínios, epidemias, racismo, preconceitos e opressões das mais diversas. É tarefa central garantir o direito dessas populações, bem como dar visibilidade às suas práticas e soluções encontradas.

No âmbito da Iniciativa Nós, o foco em povos e comunidades tradicionais tem como objetivo fortalecer o direito à educação pública contextualizada e de qualidade, por meio de atividades direcionadas aos profissionais da educação – professores, coordenadores, técnicos e gestores – que atuam nas escolas do campo, indígena e quilombola nos 34 municípios do projeto. Os dados do Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) demonstram que as escolas do Amazonas, Amapá e Maranhão são as mais precárias do país considerando a infraestrutura, como aspectos sanitários¹¹ e espaços educativos como bibliotecas e laboratórios de informática¹². Em relação à conectividade, o Censo Escolar 2020 do Inep aponta que as escolas destes três estados têm os menores

⁹ Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

¹⁰ Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas, pescadores e pescadoras artesanais, agricultores familiares, piaçabeiros, peconheiros e outros.

¹¹ Há estimativa de 70% de escolas com esgoto que usam fossa sanitária e 55% de escolas onde o descarte de lixo ocorre por meio da queima.

¹² No mapa dos municípios do Nós são apresentados dados do Censo Escolar do Inep que subsidiam as observações sobre a infraestrutura escolar e a conectividade na região Norte do Brasil.

índices de conectividade do Brasil. Considerando que as condições das escolas das comunidades indígenas, quilombolas e rurais são mais vulneráveis e precarizadas das redes municipais e estaduais, o Nós busca incidir neste contexto educacional para garantia do direito à educação de povos e comunidades tradicionais.

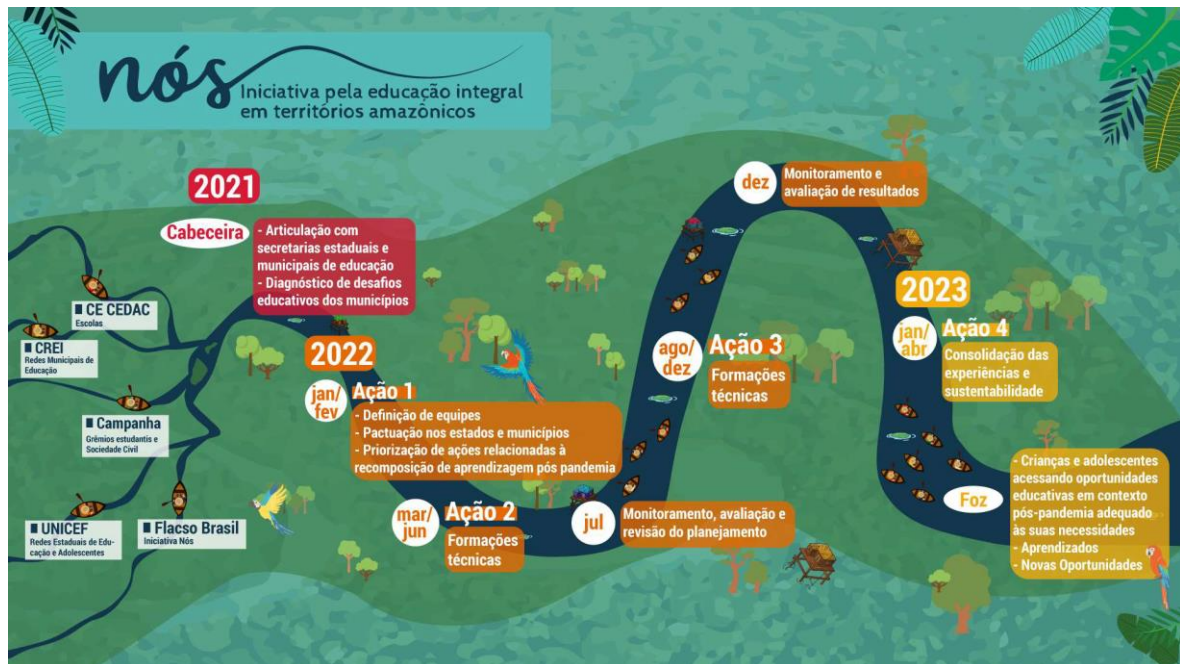
Material e métodos

A metodologia adotada para esta análise foi a revisão sistemática de documentos técnicos do projeto “Nós - Iniciativa pela Educação Integral nos territórios amazônicos” produzidos pela Flacso Brasil. A partir da leitura e sistematização dos relatórios de monitoramento e avaliação foram observados os processos de produção de conhecimentos do projeto. É importante ponderar que o conceito de lições aprendidas (HOLLIDAY, 2007) é uma ferramenta que tem como objetivo analisar as informações e registrar quais pontos positivos podem se tornar padrão para os próximos ciclos e quais pontos negativos configuram novos riscos dentro do desenvolvimento de um projeto. Sendo assim, a proposta desta análise é descrever os processos de produção de conhecimentos do projeto “Nós” considerando os aprendizados das atividades desenvolvidas no primeiro semestre a partir da leitura do relatório semestral de monitoramento e avaliação (FLACSO, 2022), do documento de “Propostas para aprimoramento da nossa Atuação - “Nós” (FLACSO, 2022a) e das deliberações das reuniões técnicas com as organizações parceiras e a Programme Manager-PM do projeto. Além da leitura dos documentos, é preciso destacar que nossa atuação no projeto corresponde ao apoio técnico-institucional em três eixos: produção de conhecimentos, educomunicação, avaliação e monitoramento. Deste modo, a proposta deste artigo também é analisar nossos aprendizados ao longo da jornada do “Nós” a partir da sistematização dos materiais e dados das organizações parceiras que atuam nos territórios¹³.

¹³ É preciso esclarecer que a Flacso Brasil é a única organização do projeto que não executa atividades diretamente nos municípios. Deste modo, a produção de conhecimentos é feita a partir da análise e sistematização dos materiais compartilhados pelas outras organizações.

Primeiras observações

Figura 2 - Ilustração: o percurso metodológico do Nós



Fonte: Apresentação (ppt) Sobre Nós, 2022.

O projeto “Nós” foi iniciado em janeiro de 2022 com um cronograma de viagens para realização de reuniões de *kick off* com as organizações parceiras do projeto e secretarias estaduais e municipais de educação do Amazonas, Amapá e Maranhão. No entanto, com o avanço da variante ômicron da covid-19 no Brasil¹⁴ houve a necessidade de replanejar as reuniões de *kick off* nos territórios e, consequentemente as primeiras viagens para os municípios para as atividades formativas das equipes das secretarias de educação. Durante o período de replanejamento das ações (janeiro a março de 2022), as organizações parceiras mantiveram o contato com as equipes das secretarias de educação por meio de reuniões *online* com professores, técnicos e gestores.

Em março foram realizadas as reuniões de *kick off* nos estados e as atividades formativas foram iniciadas nos municípios no mês seguinte. As atividades formativas são feitas em dois formatos – presencial e *online* – a fim de manter o contato e acompanhar o desempenho das equipes das secretarias de educação. Dentre os

¹⁴ Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/variante-omicron-ja-e-dominante-em-13-estados-brasileiros>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

principais desafios para a realização das atividades formativas, as organizações sinalizaram a conectividade dos professores para acompanhar as reuniões *online* e a dificuldade de deslocamento para os municípios-sede¹⁵ onde as reuniões presenciais foram realizadas.

Sobre a conectividade é necessário registrar que, de acordo com o Censo da Educação Básica 2020 feito pelo Inep, a Região Norte possui os menores índices de conectividade do país, abaixo de 50%. Em relação ao deslocamento entre os municípios da abrangência do projeto é necessário compreender as dinâmicas dos territórios amazônicos a partir de alguns fatores como o clima¹⁶, caracterizados por duas estações bem definidas, inverno e verão, o fluxo das águas e as calhas dos rios. Durante o inverno, o nível das águas nos rios pode subir de modo a dificultar o deslocamento entre os municípios, fato que ocorreu nas atividades planejadas para março no Amapá.

Em razão das dificuldades de conectividade, principalmente no Amazonas, as organizações desenvolveram outras técnicas para disponibilização de materiais de estudo aos professores, como fornecendo *pen drive* para os municípios com os arquivos a serem estudados. No caso das dificuldades no deslocamento para os municípios-sede das reuniões presenciais, a proposta das organizações foi o agendamento de reuniões no período de verão (segundo semestre) para facilitar o transporte das equipes. De modo breve podemos considerar que estes dois fatores apresentados, a conectividade e o deslocamento, são interessantes para demonstrar a necessidade de um conhecimento prévio sobre o território onde o projeto será executado. Vale lembrar que todas as organizações são especialistas em suas áreas de atuação, no entanto, nunca desenvolveram projetos de médio prazo na Região Norte e, por isso, desconheciam as dinâmicas locais da área de abrangência do projeto.

As reuniões técnicas mensais de monitoramento e avaliação com as organizações parceiras do projeto também foram oportunidades para troca de experiências e conhecimentos sobre a execução do projeto, no que diz respeito às atividades presenciais e remotas, ao interesse e engajamento do público-alvo, aos

¹⁵ Devido à abrangência do projeto foram selecionados municípios-sede com maior infraestrutura para realização das reuniões presenciais com as organizações parceiras.

¹⁶ Disponível em: <<http://climanalise.cptec.inpe.br/~rclimanl/boletim/cliesp10a/fish.html>>. Acesso em: 15 out. 2022.

desafios e estratégias para aprimoramento das ações nos territórios. No mês de julho de 2022 também foi realizada uma reunião semestral de avaliação e replanejamento do projeto, a fim de orientar a atuação nos meses seguintes. Dentre as questões levantadas pelas equipes parceiras, a necessidade de maior aderência das ações no território foi destacada, tendo em vista a execução do projeto e a melhora da comunicação interna entre os parceiros. A partir das deliberações e acordos entre as organizações parceiras nesta reunião foi elaborado o documento “Propostas para aprimorar nossa atuação – Nós” (FLACSO, 2022a) considerando os seguintes eixos de atuação do projeto: 1. Território; 2. Escolas; 3. Relação projeto e execução e 4. Comunicação. Neste documento foram indicadas as responsabilidades e tarefas de cada organização parceira para o segundo semestre de 2022. Com isto pretende-se aprimorar o desenvolvimento das ações do projeto e a comunicação interna entre as equipes das organizações parceiras.

O que aprendemos coletivamente até aqui?

A experiência de campo das instituições parceiras da Iniciativa Nós nos estados do Maranhão, Amapá e Amazonas reforça a suposição de que haverá alterações significativas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2022. Há a percepção de que existem escolas que, durante o ano letivo de 2022, permaneceram fechadas ou sem funcionamento regular. Essa hipótese foi corroborada em consulta ao grupo de pesquisadoras indígenas, quilombolas, do campo e de fronteira da Flacso Brasil¹⁷, que apontou alguns indicadores que poderão ser aplicados numa pesquisa futura sobre este tema. A inexistência de contrato de transporte escolar, o período de reformas estruturais nas unidades escolares, o número de atestados médicos apresentados às secretarias municipais e estaduais por parte de docentes e demais profissionais da educação são alguns dos fatores mais comentados.

Ainda não há, no entanto, estudos com o mapeamento do funcionamento das escolas a partir de 2022. O Unicef publicou um estudo sobre evasão escolar (UNICEF; IPEC, 2022), afirmando que 2 milhões de estudantes entre 11 e 19 anos deixaram a escola sem concluir a educação básica. A pesquisa foi realizada em agosto de 2022 em

¹⁷ O grupo é formado pelos seguintes participantes: Givânia Silva, Rita Potyguara, Nadia Cardoso, Laise Diniz, Kamila Wanderley, Karla Fornari, Zuila Santos, Débora Mate e Rafael Xukuru-Kariri.

todo o Brasil e 29% dos evadidos afirmaram que suas escolas não tinham retornado às atividades presenciais. Cerca de 11% dos estudantes da Região Norte afirmaram ter aulas remotas. Os dados são, portanto, preocupantes e merecem aprofundamento de modo a orientar as decisões de gestores públicos sobre a garantia do direito à educação.

Destacamos a seguir observações feitas pelas organizações parceiras nas reuniões de monitoramento e avaliação, considerando as atividades realizadas nos 34 municípios da Iniciativa Nós:

- demandas locais de formação continuada para professores de salas anexas e multisseriadas, existentes em quantidade numerosa na educação escolar indígena, quilombola e do campo;
- interesse local na aprendizagem sobre projeto político-pedagógico nas escolas;
- escassez de escolas de ensino médio dentro das comunidades para atendimento aos adolescentes de povos e comunidades tradicionais na região amazônica. A situação atual demonstra constantes deslocamentos, inclusive de famílias inteiras migrantes para as cidades onde há escolas de ensino médio;
- as escolas que atendem povos e comunidades tradicionais apresentam outras formas de organização infantojuvenil que não os tradicionais grêmios. Estas outras condições vêm sendo pesquisadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação no âmbito da Iniciativa Nós, com previsão de conclusão em 2023;
- conjuntura política e escalada de violência e violações de direitos nos territórios amazônicos ao longo do ano de 2022, especialmente durante o período eleitoral;
- o agravamento da violência nos territórios desincentiva afirmações identitárias, aspecto verificado em comunidades quilombolas maranhenses, em que as populações relatam insegurança quando da afirmação de seus territórios e identidades;
- as condições ambientais da região amazônica são parâmetros indispensáveis ao planejamento da política pública educacional.

Considerações finais

Neste artigo buscamos apresentar os resultados preliminares do projeto Nós - Iniciativa pela Educação Integral em territórios amazônicos a partir das atividades realizadas nos 34 municípios durante o ano de 2022. As organizações parceiras da

Iniciativa – CE-CEDAC, CREI, Unicef, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Porticus – têm discutido o planejamento e execução de suas atividades na área de avaliação e monitoramento do projeto, coordenada pela Flacso Brasil. Os aprendizados a partir das atividades formativas nos 34 municípios do Nós demonstram a atenção às metodologias de trabalho nos territórios amazônicos, considerando aspectos como a sazonalidade para atividades presenciais e *online*, as demandas das secretarias de educação (estaduais e municipais) no contexto de pós-pandemia da covid-19 e o período das eleições.

As análises aqui apresentadas compõem os estudos e pesquisas em andamento conduzidos pela Flacso Brasil em parceria com as organizações que compõem a Iniciativa Nós. Além dos documentos, infográficos e relatórios internos produzidos, a Flacso tem como base regular de consulta e investigação as reuniões técnicas realizadas com pesquisadores, gestores e lideranças de organizações sociais da educação nas Regiões Norte e Nordeste.

A Iniciativa Nós está em fase de finalização das atividades nos municípios e sistematização de experiências e aprendizados. A Flacso Brasil, responsável pela produção de conhecimento e educomunicação, está produzindo dois materiais para o projeto: uma publicação, dirigida aos profissionais das secretarias de educação dos municípios da Iniciativa Nós e o documento de aprendizados e recomendações para os parceiros envolvidos no projeto. Estes materiais pretendem sistematizar os aprendizados e subsidiar as futuras tomadas de decisões e ações da Porticus em projetos com povos e comunidades tradicionais nos territórios amazônicos.

Referências

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Educação Integral Na Prática**. Conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Caderno 1. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 15, de 6 de outubro de 2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 out. 2022.

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Nós:** monitoramento & avaliação. Relatório Semestral. Jan./Jul. 2022. Brasília: Flacso, 2022.

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Propostas para aprimoramento da nossa atuação** – NÓS. 2. sem. 2022. Brasília: Flacso, 2022a.

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Nós:** monitoramento & avaliação. Relatório Semestral. Ago./Out. 2022. Brasília: Flacso, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA. **Educação brasileira em 2022:** a voz de adolescentes. Set. 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>>. Acesso em: 13 out. 2022.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de experiências:** aprender a dialogar com os processos. Rio de Janeiro: CIDAC, 2007.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** 2. ed. Brasília: MMA, 2006. 128 p.

MATUOKA, Ingrid. **Ideb 2021:** o que os dados dizem e o papel da educação integral nos próximos passos. Centro de Referências em Educação Integral, 11 out. 2022. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/ideb-2021-o-que-os-dados-dizem-e-o-papel-da-educacao-integral-nos-proximos-passos/>>. Acesso em: 12 out. 2022.

MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (Orgs.). **Educação e práticas comunitárias** [livro eletrônico]: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. Disponível em: <http://praticaseducativas.org.br/documentos/Livro_Digital_Pesquisa.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023.

PORTICUS. **Brasil:** Educação Intercultural na Amazônia Legal. São Paulo: Flacso, 2021.

PORTICUS. **Whole Child Development and Ethnic-Racial Relations.** *Seminar.* Relatório do Seminário. São Paulo, 2022.

TÃO LÁ, TÃO CÁ: ANÁLISE DA METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO EUETU – GRÊMIOS E COLETIVOS ESTUDANTIS COMO ESTRATÉGIA DE DESCOLONIZAR A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Andressa Pellanda¹⁸

Marcele Frossard¹⁹

Resumo

Projeto Euetu – Grêmios e Coletivos Estudantis é coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação²⁰. O objetivo do projeto, desde o início, é compreender o quanto estudantes de escolas públicas nos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão têm participado da gestão democrática de suas escolas para, então, apoiar o fomento de fortalecimento e criação de grêmios estudantis. Neste artigo, o projeto e sua relação com a gestão democrática nas escolas é apresentado para situar o leitor e permitir a discussão sobre a metodologia desenvolvida no trabalho de pesquisa de campo. Devido às circunstâncias relacionadas com a pandemia da covid-19, a pesquisa foi realizada à distância desafiando as noções de estar lá e estar aqui, por isso tão lá e tão cá. Ainda, a metodologia desenvolvida foi dialogada com estudantes dos estados que são foco da pesquisa, assim como os parceiros dos projetos. Nessa perspectiva de compreensão das epistemologias do Sul e sua relação com o questionamento de metodologias que não consideram os saberes locais, a metodologia do Projeto Euetu se apresenta como uma estratégia para descolonizar a produção de conhecimento e fortalecer a diversidade e o espírito democrático.

Palavras-chave: Participação estudantil. Gestão Democrática. Metodologia. Educação. Descolonial.

Resumen

Proyecto Euetu – Uniones y Colectivos de Estudiantes es coordinado por la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación. El objetivo del proyecto, desde el inicio, es comprender cuánto los estudiantes de las escuelas públicas de los estados de Amapá, Amazonas y Maranhão han participado en la gestión democrática de sus escuelas, para apoyar la promoción del fortalecimiento y la creación de sindicatos. En este artículo se presenta el proyecto y su relación con la gestión democrática en las escuelas para situar al lector y permitir la discusión sobre la metodología desarrollada en el trabajo de investigación de campo. Debido a las circunstancias relacionadas con la pandemia de la Covid-19, la investigación se realizó a distancia, desafiando las nociones de estar ahí y estar aquí, por eso tan allá y tan aquí. Asimismo, la metodología desarrollada fue discutida con estudiantes de los estados foco de la investigación, así como con los

¹⁸ Coordenadora-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Doutoranda em ciências (IRI/USP), pós-graduada em ciência política (FESP/SP), bacharel em comunicação social com habilitação em jornalismo (ECA-USP), educadora popular e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.

¹⁹ Assessora de programa e políticas sociais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. É doutora em ciências sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e bacharel em ciências sociais pela UERJ.

²⁰ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma rede de organizações e pessoas presente em todo o território nacional. Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

socios del proyecto. En esta perspectiva de comprensión de las epistemologías del Sur y su relación con el cuestionamiento de metodologías que no consideran los saberes locales, la metodología del Proyecto Euetu se presenta como una estrategia para descolonizar la producción de saberes y fortalecer la diversidad y el espíritu democrático.

Palabras clave: Participación estudiantil. Gestión democrática. Metodología. Educación. Decolonial.

Introdução

A pandemia da covid-19 parou o mundo em 2020. Pela primeira vez, o mundo globalizado, conectado por diferentes vias e com uma movimentação sem igual na história da humanidade, assistiu uma redução drástica no trânsito de pessoas. Por outro lado, o fluxo de comunicação entre as pessoas, através da Internet, assumiu proporções também nunca antes vistas. E foi neste contexto, ainda em 2020, que o Projeto Euetu – Grêmios e Coletivos Estudantis²¹ surgiu. Coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação²², o objetivo do projeto, desde o início, é compreender o quanto estudantes de escolas públicas nos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão têm participado da gestão democrática de suas escolas para, então, apoiar o fomento de fortalecimento e criação de grêmios estudantis. Os três estados a serem focalizados inicialmente foram selecionados a partir de uma pesquisa preliminar, que identificou características de interesse como a presença de escolas indígenas, quilombolas, de comunidades ribeirinhas, do campo, assim como indicadores sociais e educacionais desafiadores.

O Projeto Euetu surge, portanto, a partir de uma inquietação ainda mais evidenciada durante a pandemia da covid-19: a capacidade dos estudantes de participarem politicamente, organizados e garantindo aprendizado e continuidade a partir de suas ações, como também de como políticas públicas se beneficiam da participação de seus sujeitos em sua formulação e monitoramento, especialmente em casos de emergências. A fim de garantir a redução na taxa de transmissão da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o governo brasileiro, especialmente os

²¹ Informações sobre o Projeto Euetu disponíveis em: <<https://campanha.org.br/gremios/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

²² A Campanha Nacional pelo Direito à Educação é uma rede de organizações e pessoas presente em todo o território nacional. Disponível em: <<https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

governos estaduais e municipais, recomendaram o isolamento social. Como parte desta estratégia, as instituições educacionais, como escolas e universidades, foram umas das primeiras a fecharem²³. Durante os dois primeiros anos da pandemia da covid-19, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação desenvolveu consultas, materiais e se manteve envolvida em debates que envolviam educação, saúde, proteção social e garantia de direitos humanos, com foco no período de emergência e em políticas estruturais.

Um exemplo deste grau de capilaridade e atuação foram os Guias Covid-19²⁴, desenvolvidos em colaboração com a rede da Campanha, para orientar estudantes, responsáveis, profissionais de educação, gestores e tomadores de decisão. Este esforço conjunto identificou uma lacuna: a dificuldade de envolver estudantes da educação básica, de consultá-los e conhecer a realidade escolar em que estão imersos. Embora a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), que é parceira da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realize o papel de representar os estudantes do ensino básico, naquele momento percebeu-se que a conhecida precariedade da escola pública estava ainda maior durante o governo de Jair Bolsonaro como consequência do processo de desinvestimento da educação que ocorria desde 2016 com o governo de Michel Temer, impactando, inclusive as possibilidades de organização dos estudantes.

Como saber a percepção dos estudantes sobre o que acontecia em suas escolas? Ou entender que outras dificuldades estavam acometendo suas comunidades escolares através de suas vozes? Não seria possível uma pesquisa presencial, mas poderíamos utilizar a tecnologia que estava garantindo a comunicação e o contato entre as diferentes partes do país e do mundo. Mas isso também não seria tão simples, como veremos mais adiante.

Dito isto, o objetivo deste texto é apresentar um relato de experiência sobre uma modalidade de pesquisa desenvolvida durante a pandemia da covid-19 e as estratégias metodológicas utilizadas para alcançar os resultados previstos. Além disso,

²³ Veja as medidas que cada estado está adotando para combater a covid-19. 28 mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

²⁴ Os Guias Covid-19 estão disponíveis em: <<https://campanha.org.br/covid-19/guias-covid-19/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

o texto apresenta uma breve reflexão sobre estar lá e estar aqui a partir da “simultaneidade espacial” promovida pelas tecnologias de comunicação.

Participação estudantil e gestão democrática

A história da participação estudantil no Brasil é marcada pela luta de reconhecimento deste direito. Como etapa preliminar do Projeto Euetu Grêmios e Coletivos Estudantis foi realizado um mapeamento de legislações, projetos e programas de governo e de referências bibliográficas sobre o tema, que culminou no Guia Grêmios e Participação Estudantil na Escola²⁵, lançado pela Campanha em março de 2023. O Guia Grêmios e Participação Estudantil na Escola apresenta a história do movimento estudantil e a relação com a garantia de direitos dos estudantes, através da relação com a concretização do direito à participação. Abaixo apresentamos os principais aspectos deste processo, relacionando a participação estudantil com a gestão democrática.

A participação democrática é a ideia de que a educação deve ser feita também através da participação popular na e da comunidade educacional, desenvolvendo uma gestão democrática da escola. A participação democrática através da escola significa abrir as escolas para um processo dialógico que envolva estudantes; profissionais da educação; mães, pais e responsáveis; e a comunidade escolar em geral.

De acordo com Paulo Freire (2001, p. 14), participação deve ter quatro objetivos: 1. ampliar o acesso e permanência dos setores populares; 2. democratizar o poder pedagógico e educativo; 3. incrementar a qualidade da educação, mediante construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; e 4. contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos. A formação de grêmios e coletivos estudantis é *locus* central e parte das práticas participativas e mecanismos institucionais que possibilitam uma participação e escuta ativa, consciente e construtiva.

O Guia Grêmios e Participação Estudantil na Escola também informa sobre obras como a de Artur José Poemer, “O Poder Jovem”, de 1979, e os guias e cartilhas

²⁵ O Guia Grêmios e Participação Estudantil na Escola (PELLANDA; FROSSARD, 2022) está disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/guia-gremios-e-participacao-estudantil-na-escola/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

produzidos pelo movimento estudantil ao longo da história, que são exemplos do quanto a juventude e os estudantes se relacionam com as mudanças sociais e políticas do país, constituindo-se enquanto atores fundamentais neste processo. A formação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e a presença constante nos principais eventos políticos do país atestam essa relação.

A lei federal nº 7.398, de 4 de novembro de 1985²⁶, conhecida como “lei do grêmio livre” foi uma conquista dos grêmios estudantis nas escolas que sofreram repressão e perseguição na ditadura militar. O direito dos estudantes de participar na organização da escola foi reconquistado por essa lei que assegura ter grêmio estudantil nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a sua organização como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes com finalidades “educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”.

A Constituição Federal de 1988²⁷ em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Portanto, os grêmios são constitucionais, visto que em seu texto, a Constituição declara a importância daquilo que lhe é constituinte, como espaço de participação política na escola.

Outra lei importante que garante a participação estudantil foi o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁸ que em seu artigo 206 afirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Portanto, os grêmios são constitucionais, visto que em seu texto, a Constituição declara a

²⁶ Lei nº 7.398, de 4 novembro de 1985, ou lei do Grêmio Livre. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.398%2C%20DE%204%20DE%20>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

²⁷ Constituição Federal (CF) de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

²⁸ Lei nº 8.069, de 13 de julho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

importância daquilo que lhe é constituinte, como espaço de participação política na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação²⁹ também assegura as diretrizes e bases da educação nacional, conferindo atenção à educação inclusiva, educação para o combate ao racismo e em favor da inclusão. A partir dela estão garantidas a criação de pelo menos duas instituições, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, cabendo à Direção da Escola criar condições para que os alunos se organizem no Grêmio Estudantil. A lei determina ainda a participação de alunos no Conselho de Classe e Série. Os artigos 12, 13 e 14 estabelecem diretrizes para uma educação democrática e participativa nas Unidades Escolares.

O Estatuto da Juventude³⁰, aprovado em 2013, é outra peça legislativa fundamental para garantir a participação de estudantes. Apresenta as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve) e visa promover e garantir o direito do jovem, sua autonomia e emancipação, sua participação social e política por suas representações, além de definir as obrigações da família e da sociedade na execução dos seus direitos. No parágrafo segundo, do artigo nº 2, o Estatuto prevê “a valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações”, confirmando a importância dos grêmios e demais espaços de participação estudantil.

Por fim, a legislação mais recente relacionada ao tema é o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 e com vigência até 2024. O Plano Nacional de Educação tem diretrizes, metas e estratégias para aprimoramento e execução da política pública educacional por dez anos em nosso país. Algumas delas são: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, gestão democrática na educação pública, superação e redução das desigualdades educacionais na promoção por justiça social, entre outros desafios da política educacional brasileira. O PNE não vem sendo cumprido, como apresentado no último balanço publicado pela Campanha Nacional

²⁹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

³⁰ Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

pelo Direito à Educação³¹, e se inicia uma nova fase, em que será planejado um novo plano. Os estudantes são fundamentais neste processo, tanto na cobrança pela execução do plano, quanto na construção de um novo.

A participação dos estudantes é uma maneira de promover uma aproximação entre a escola e os interesses dos estudantes, realizando de fato uma gestão democrática das escolas. Assim, os estudantes podem apresentar propostas para que a gestão escolar discuta temas relacionados com os territórios em que as escolas estão inseridas, ou ainda temas de relevância como desigualdade de gênero e inclusão de povos e comunidades tradicionais, através da garantia do direito à uma escola consciente da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil³². Existem leis e diretrizes nacionais que garantem que a escola seja um espaço de produção de conhecimento, difusão e discussão sobre uma educação antirracista, como a lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, e a lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

Esta breve apresentação sobre a legislação vigente atesta que existem leis e diretrizes nacionais que garantem o direito dos estudantes de se organizarem em grêmios e de participarem politicamente em suas escolas; o que não é necessariamente verdade na prática.

Projeto Euetu – Grêmios e Coletivos Estudantis

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação lançou, em 2021, o Projeto Euetu - Grêmios e Coletivos Estudantis. A iniciativa busca mapear grêmios e coletivos escolares das redes municipais e estaduais de forma a conhecer sobre a participação e a organização de estudantes na gestão escolar para a gestão democrática e educação inclusiva para, então, apoiar o fomento de fortalecimento e criação de grêmios estudantis. O projeto é desenvolvido em sua primeira fase com foco nos estados do

³¹ Balanço do Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2022, disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

³² O Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 12 de abril de 2023.

Amazonas, Amapá e Maranhão e, em um segundo momento, será expandido para o restante do país – Roraima, Rio de Janeiro e São Paulo são os estados elegidos para a segunda fase.

A proposta do projeto é fortalecer grupos e movimentos locais – especialmente junto às juventudes negras quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do campo, e de grandes centros urbanos e suas periferias, comumente excluídas do sistema educacional – e conhecer sobre a participação e organização de estudantes na gestão escolar para a gestão democrática, assim como fortalecer esses movimentos.

Ciente da força que são os estudantes organizados, a Campanha Nacional pelo Direito à Organização realizou, inicialmente, um mapeamento nacional por meio de dados desagregados das pesquisas oficiais, com o objetivo de produzir um diagnóstico macro sobre a participação estudantil. O estado do Maranhão foi o estado eleito para ser o primeiro na fase de pesquisa qualitativa, ouvindo estudantes, gestores e educadores. A pesquisa é a primeira etapa deste projeto que tem como principal visão incentivar a comunidade escolar a agir de maneira propositiva e ativa para a garantia da participação de estudantes, construindo emancipação, autonomia, e prática da liberdade, através dos grêmios estudantis e dos conselhos de escola e de participação mais ampla, em fóruns, conselhos, conferências e demais espaços de participação social.

Tão lá, tão cá: desafios metodológicos

Realizar uma pesquisa sobre participação estudantil durante a pandemia da covid-19 e no contexto de isolamento social e de fechamento das escolas foi desafiador. Desde a concepção do projeto, o objetivo era realizar uma escuta com os próprios estudantes, mas experiências anteriores de consulta tinham demonstrado que o uso de formulários digitais não era a melhor ferramenta, devido à dificuldade de alcance e também de produzir respostas válidas.

Por isso, o primeiro passo era encontrar metodologias que não poderiam implicar no estar lá e estar aqui – a pesquisa seria desenvolvida aqui e deveria estar lá simultaneamente, por isso tão lá e tão cá. O uso do termo é uma reflexão sobre o

dilema antropológico “estar lá” e “estar aqui”, analisado por Clifford Geertz³³ (1998). A pesquisa realizada no âmbito do Projeto Euetu – Grêmios e Coletivos Estudantis não tinha a pretensão de realizar uma etnografia das escolas, mas de visitar os territórios e conversar com estudantes, gestores e professores para compreender como acontece a participação nas escolas públicas de ensino fundamental II e ensino médio.

Em 2021, a partir de encontros realizados com estudantes de todo o país foi constatado que uma das melhores maneiras de alcançar os estudantes seria através da realização de uma consulta por aplicativo de mensagens de texto, como o WhatsApp. Os estudantes indicaram que os pacotes de dados fornecidos pelas empresas de telefonia de modo pré-pago muitas vezes incluem de maneira contínua permissões para este tipo de aplicativo; o que não acontece quando se trata de acessar páginas na internet ou até mesmo ferramentas de busca, como o Google.

Assim, o primeiro passo do projeto foi construir esta ferramenta, que terminou por ser um *chatbot* para aplicativos de mensagens de texto. Essa tecnologia permite a interlocução com o usuário, de modo que automaticamente são apresentadas as perguntas e o participante responde, de forma rápida, simples e acessível. Para garantir que as perguntas endereçassem o objetivo da pesquisa, foram realizadas oficinas com estudantes, professores e também integrantes da rede da Campanha para construir as perguntas do questionário. Em outubro de 2021, a primeira versão do *chatbot* foi lançada e amplamente divulgada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e seus parceiros. Apesar desses esforços o número de respostas foi abaixo do esperado.

Para explicar a baixa adesão ao *chatbot*, a partir de diversas trocas com parceiros e os estudantes, levantou-se as seguintes hipóteses: 1. a divulgação não estaria alcançando escolas, estudantes e professores nos estados; 2. o público de interesse poderia não ter compreendido bem o objetivo da pesquisa; 3. haveria dificuldade de acesso à internet nos locais de interesse. Além dessas hipóteses, percebeu-se que seria fundamental o apoio das secretarias estaduais de educação ou de juventude dos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão para realizar uma ampla divulgação e convocar a comunidade escolar para participar deste processo. Assim

³³ GEERTZ, C. O dilema do antropólogo entre "estar lá" e "estar aqui". In: GEERTZ, C. A interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

seria possível alcançar os territórios que eram cruciais para a pesquisa, como as escolas de comunidades indígenas e quilombolas.

A primeira aproximação aconteceu através de uma articulação com a Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude (SEEJUV) do Maranhão, por ocasião da participação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no 1º Encontro dos Estudantes da Amazônia, que aconteceu na cidade de São Luís do Maranhão nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2021. A partir de encontros com os gestores do Estado, estudantes e professores foi possível identificar os principais gargalos da pesquisa, dentre os quais estava a não reabertura completa das escolas.

Para 2022, a pesquisa foi retomada com algumas modificações. Inicialmente foi prevista a realização de oficinas com estudantes dos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão com o objetivo de apresentar novamente a pesquisa e identificar suas críticas e sugestões. Os estudantes reafirmaram a importância do uso da ferramenta do *chatbot* de mensagem via aplicativo de mensagens de texto, mas sugeriram modificações nas perguntas e sugestões de respostas apresentadas pela tecnologia. Especialmente destacaram a necessidade de adaptar as perguntas para uma linguagem mais local, com gírias e *emojis*, aumentando a aproximação com os estudantes.

Outra oficina também foi realizada com integrantes da rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e parceiros, como a Iniciativa Nós³⁴ e o Projeto Seta³⁵, que apoiam a execução da pesquisa para consultar sobre as perguntas que estruturam o *chatbot* e sobre estratégias de realização da pesquisa. Após a sistematização destas duas oficinas e os ajustes na ferramenta, a parte qualitativa nacional da pesquisa foi também iniciada, em sua primeira etapa, que consistia no levantamento bibliográfico, legislativo e de programas e projetos nos estados que são foco do projeto.

A partir das articulações iniciadas em 2021, a SEEJUV do Maranhão iniciou em janeiro de 2022 o planejamento para que a pesquisa se realizasse no estado. Inicialmente, estava previsto que a SEEJUV ficaria responsável por viabilizar a pesquisa

³⁴ O Projeto Euetu integra a Iniciativa Nós que é formada por Comunidade Educativa Cedac, Centro de Referência em Educação Integral, Unicef, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Flacso Brasil, e apoiada pela Porticus América Latina.

³⁵ O Projeto reúne um conjunto de organizações e movimentos como a ActionAid, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), o Geledés – Instituto da Mulher Negra e a Uneafro Brasil, e é apoiado pela Fundação Kellogg's.

presencialmente nos territórios, acompanhando o retorno das aulas em 2022. Apesar dos esforços realizados pela SEEJUV, este modelo de pesquisa não aconteceu não somente por conta da volta presencial recente às aulas, ainda em estado de adaptação, como devido aos obstáculos jurídicos e contratuais relacionados com a realização de eleições governamentais naquele ano, inviabilizando a realização de parcerias desta natureza.

O mesmo fator impactou a realização da pesquisa nos estados do Amapá e do Amazonas, com os quais a Campanha não efetuou a formalização da parceria e colaboração, já que optou-se por focar em um estado em 2022 e seguir com os demais no ano seguinte.

Frente às novas circunstâncias, a opção foi realizar a pesquisa por telefone e em parceria com a SEEJUV, que faria a articulação com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. A pesquisa por telefone foi realizada com gestores, professores e estudantes e seguiu um Protocolo de Pesquisa produzido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o objetivo de salvaguardar os envolvidos no processo e garantir uma metodologia semiestruturada de forma a possibilitar a geração de pontos de análise comparada. As entrevistas concedidas foram autorizadas pelos participantes através da concordância com o Termo de Autorização. Após a realização da entrevista, as respostas foram sistematizadas e organizadas e sua análise será lançada em uma publicação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação ainda em 2023.

A escuta com estudantes aconteceu, também, através das respostas enviadas pelo *chatbot*. Durante o ano de 2022, a SEEJUV realizou uma campanha de divulgação dos materiais desenvolvidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação convidando os estudantes para participarem da pesquisa através do aplicativo de mensagens de texto. Também durante as entrevistas realizadas por telefone, os gestores e professores foram convidados a compartilharem a pesquisa com os alunos, intensificando o incentivo para que respondessem. Até o fim de 2022, o *chatbot* contava com aproximadamente 1000 respostas, cuja análise irá compor a publicação prevista para 2023.

Com objetivo de produzir uma comparação das duas frentes de pesquisa, a realizada por telefone e a realizada através do *chatbot* do aplicativo de mensagens de

texto, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação também produziu um levantamento quantitativo sobre a existência de grêmios no país, a partir de dados do Censo Escolar. Análise que também estará na publicação prevista para 2023.

A partir desta breve análise sobre a metodologia utilizada, o que se percebeu foi que embora a pesquisa não tenha acontecido presencialmente nos territórios, a articulação com a SEEJUV e com a rede da Campanha – e seus Comitês Regionais presentes nos estados – foi fundamental para que mesmo de longe, “tão cá”, fosse possível acessar essa outra realidade, “tão lá”. O envolvimento deste ator institucional do Poder Público facilitou a participação de gestores, professores e alunos, de modo que durante as entrevistas foi possível identificar desde a presença de grêmios e conselhos escolares, até denúncias sobre infraestrutura e dificuldade de organização das escolas do estado do Maranhão.

A pesquisa entrou em contato com gestores de escolas indígenas, quilombolas, rurais e urbanas. Algumas demonstram intensa participação e envolvimento dos alunos, com desenvolvimento de projetos próprios para debater assuntos como o racismo, como acontece na escola Centro de Ensino Leão Santos, localizada no município de Arari no estado do Maranhão, que desenvolve o projeto Café Filosófico, criado após uma situação de racismo envolvendo alunos da escola, os próprios estudantes criaram este espaço.

Estar lá e aqui envolve, no caso do Projeto Euetu, um diálogo com a própria concepção do fazer da pesquisa criticado por Geertz (1998), que abraça o planejamento em conjunto com os sujeitos, desenvolvendo a metodologia de maneira compartilhada. As oficinas realizadas no início da pesquisa abrangeram um grupo focal de estudantes dos territórios e atores que também têm atuado nos estados que são foco da pesquisa (AM, AP e MA).

Co-laboração e descolonização da produção de conhecimento

Certamente, pelas características da pesquisa em si, realizada à distância e por meios de comunicação como telefone e aplicativo de mensagens, com um roteiro semiestruturado no caso das entrevistas, e em formato de questionário no caso do *chatbot*, o envolvimento do pesquisador com as pessoas que participaram tem limitações, pois não há o contato físico e a dimensão da realização presencial. Por

outro lado, é possível acessar essa realidade, mesmo estando em outra, o que atesta as relações de compressão espaço-tempo preconizadas por David Harvey.

A metodologia desenvolvida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em construção conjunta com os estudantes dos territórios em análise na pesquisa, com os parceiros e com a rede da Campanha, teve como principal objetivo estimular a colaboração. Neste sentido, buscou refletir sobre os estudos que criticam as metodologias tradicionais fundamentadas na relação entre sujeito e objeto.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais apontam para a necessidade de questionamento da hierarquia entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, reconhece-se que o esforço metodológico desenvolvido nesta pesquisa não alcança a desconstrução quase absoluta proposta nestes estudos, mas constitui-se como um avanço nas possibilidades de colaboração em situações excepcionais como na emergência da covid-19 que submeteu os processos ao remoto.

Por outro lado, a discussão sobre descolonização informa sobre a necessidade de uma opção política que envolva a metodologia das pesquisas para que os conhecimentos sejam validados pelos sujeitos nos níveis locais onde atuam as comunidades e os movimentos sociais envolvidos nas suas respectivas lutas. Foi este o intuito inclusive quando, após a produção do Guia Grêmios e Participação Estudantil na Escola, os estudantes e os participantes do projeto validaram o conteúdo produzido, indicando que estavam de acordo com suas sugestões para a produção deste conhecimento. Os jovens, por exemplo, identificaram que o projeto cumpriu a sugestão de incorporar uma perspectiva não adultocêntrica. Segundo Marina Fasanello:

Significa pensar a pesquisa e os métodos na perspectiva de uma cocriação com os sujeitos envolvidos, que deixam de ser simples fontes de informação para assumirem um papel ativo na produção de conhecimentos, ou seja, um co-laborar de natureza simultaneamente ética, política e epistemológica. A ecologia de saberes visa justamente isso, pois a junção da epistemologia em suas dimensões éticas e políticas busca fortalecer os sujeitos oprimidos em suas lutas emancipatórias por reconhecimento e dignidade (FASANELLO, 2019, p. 77).

Assim, tão cá e tão lá reitera o interesse de respeitar os conhecimentos locais e de se relacionar com os sujeitos da pesquisa como parte integrante do projeto e não apenas como objetos ou informantes. A pesquisa buscou seguir os preceitos políticos

que movem a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as instituições parceiras e os estudantes envolvidos nesse projeto, em uma busca real por fortalecer os sujeitos dos territórios pesquisados junto com eles.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Veja as medidas que cada estado está adotando para combater a covid-19.** 28 mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 novembro de 1985 ou lei do Grêmio Livre. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.398%2C%20DE%204%20DE%2>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Constituição Federal (CF) de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação 2014-2024.** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

FASANELLO, M. **O documentário nas lutas emancipatórias dos movimentos sociais do campo:** produção social de sentidos e epistemologias do Sul contra os agrotóxicos e pela agroecologia. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018. Disponível em: <https://neepes.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/tese_final_marina_fasanello.pdf#overlay-context=users/acavalcanti>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, C. (1978). O dilema do antropólogo entre “estar lá” e “estar aqui”. In. GEERTZ, C. (1978). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO SOU DA PAZ (Org.). **Caderno Grêmio em Forma**. São Paulo: Cortez, 2001.

PELLANDA, A.; FROSSARD, M. **Guia grêmios e participação estudantil nas escolas**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023. Disponível em: <<https://campanha.org.br/acervo/guia-gremios-e-participacao-estudantil-na-escola/>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL COMO BASE PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A MITIGAR AS INIQUIDADES EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

Fernando Mendes³⁶

João Gabriel do Nascimento Nganga³⁷

Luana Maria Monteiro Campos³⁸

RESUMO

Na Amazônia brasileira, os estados do Amapá, Amazonas e Maranhão integram muitas comunidades tradicionais³⁹, em particular as indígenas e quilombolas, que dão contorno às suas histórias, saberes, culturas e tradições. Essa riqueza de diversidade, no entanto, forja seus territórios a agregar desafios à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais que assegurem condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Em função das singularidades de seus territórios, a adesão às macropolíticas educacionais ofertadas pelos demais entes governamentais é dificultada. Desse modo, a não aderência entre a oferta das políticas públicas nacionais com relação às necessidades dos territórios, aprofundam as desigualdades educacionais deixando de promover uma oferta equitativa do direito à educação, contexto agravado pela dificuldade do alcance dessas políticas no período da pandemia da covid-19. O reconhecimento desse desafio ensejou a implementação de um conjunto de ações formativas realizadas com equipes das Secretarias de Educação de 33 municípios dos três estados mencionados. A iniciativa tinha como objetivo apoiar a construção de políticas públicas educacionais que tivessem como ponto de partida o contexto supracitado, o território, a atenção às práticas e conhecimentos das comunidades tradicionais, o compromisso com a formação integral dos estudantes e a garantia do direito à educação equitativa para todos e cada um. O presente artigo pretende apresentar, por meio de estudo de caso, a sistematização dos desafios e aprendizados nesse percurso de trabalho junto às equipes no processo de se pensar a escola e as políticas públicas educacionais como indutoras da redução de desigualdades.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Educação integral. Equidade educacional. políticas públicas. Direito à educação.

RESUMEN

En la Amazonía brasileña, los estados de Amapá, Amazonas y Maranhão forman parte de muchas comunidades tradicionales, en particular indígenas y quilombolas, que delinean sus historias, saberes, culturas y tradiciones. Esta riqueza de diversidad, sin

³⁶ Gestor do Centro do Centro de Referências em Educação Integral. Graduado em Relações Internacionais e graduando em Pedagogia.

³⁷ Consultor em Educação e Relações Étnicorraciais. Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

³⁸ Formadora na Associação Cidade Escola Aprendiz.

³⁹ Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

embargo, forja sus territorios para sumar desafíos a la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas educativas que aseguren condiciones para el desarrollo integral de los sujetos. Por las singularidades de sus territorios, se dificulta la adhesión a las macro políticas educativas que ofrecen otras entidades gubernamentales. De esta forma, la falta de adherencia entre la oferta de políticas públicas nacionales en relación con las necesidades de los territorios, profundiza las desigualdades educativas, al no promover una oferta equitativa del derecho a la educación, contexto agravado por la dificultad de lograr estas políticas en el período de la pandemia de COVID-19. El reconocimiento de este reto dio lugar a la puesta en marcha de un conjunto de acciones formativas realizadas con equipos de las Consejerías de Educación de 33 municipios de los tres estados mencionados. La Iniciativa tuvo como objetivo apoyar la construcción de políticas públicas educativas que tuvieran como punto de partida el mencionado contexto, el territorio, la atención a las prácticas y saberes de las comunidades tradicionales, el compromiso con la formación integral de los estudiantes y la garantía del derecho a la educación equitativa para todos y cada uno. Este artículo pretende presentar, a través de un estudio de caso, la sistematización de los desafíos y lecciones aprendidas en este camino de trabajo con los equipos en el proceso de pensar la escuela y las políticas públicas educativas como inductoras de la reducción de las desigualdades.

Palabras clave: Comunidades tradicionales. Educación Integral. Equidade educacional. Políticas públicas. Derecho a la educación.

Introdução

Conta a lenda que há muito tempo nasceu entre os povos indígenas Maués um menino muito inteligente, bondoso e bonito. Sua alegria e esperteza era tanta que despertava admiração entre todos na aldeia e inveja em Jurupari, um espírito mau que se dedicava a tentar ceifar a vida do menino que, por sorte, vivia cercado pelos outros indígenas que se sentiam na obrigação de protegê-lo. Mas o espírito mau não se daria por vencido tão fácil até que, certo dia, o menino estava brincando e se afastou da aldeia para apanhar uma fruta numa árvore um pouco distante. Foi então que Jurupari se aproveitou e, na forma de uma grande cobra, deu um bote no menino, levando-o à morte. Assim que deram conta do sumiço da criança, toda comunidade se mobilizou para procurá-la. Já era noite quando encontraram o corpo dela nos pés da árvore. A notícia da sua morte causou grande comoção em toda nação Maués. Como de costume na comunidade, os indígenas choraram por várias luas ao lado do corpo do menino até que, num dado momento, caiu ao lado do seu corpo um raio. A mãe do menino interpretou o fato como um sinal – era o deus Tupã chorando com eles – e então sugeriu que fossem plantados os olhos do menino, alegando que deles

nasceriam uma planta que traria tanta felicidade à aldeia quanto o menino trouxe em vida. Os indígenas plantaram os olhos do pequeno índio e foi assim que nasceu o guaraná, fruta símbolo da Amazônia e conhecido em todo o território brasileiro⁴⁰.

Essa e tantas outras narrativas ilustram a diversidade étnico-cultural existente nos territórios amazônicos, além da imensa diversidade biológica, paisagística, linguística, étnico-racial, sociocultural.

Qualquer que seja o trabalho a ser desenvolvido em territórios amazônicos, é fundamental considerar a diversidade cultural e linguística dos povos originários, a qual se expressa nas comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas. Destacaremos neste artigo as relações estabelecidas entre esse território e, especificamente, entre as comunidades indígenas e quilombolas. Segundo o projeto Nova Cartografia Social Brasileira (2008), ocupam essa área mais de 180 povos indígenas e 1.000 comunidades quilombolas que lutam pela garantia do direito a sua identidade e suas terras, alinhando seus modos de vida aos seus conhecimentos tradicionais, contribuindo, assim, com a conservação do bioma, por meio de práticas sustentáveis.

Diante desse cenário, é preciso repensar a nossa forma de conceber a educação, que teve uma forte influência, ao longo da história, eurocêntrica e colonizadora (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, concordamos com Grosfoguel (2007, p. 35), “a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Por esta e outras razões, a necessidade e importância de “jogar mais luz” sobre outras formas de saber-fazer-interagir que re-co-existem na região amazônica, uma vez que ela é um grande entrecruzamento de diversas e plurais línguas (faladas e escritas), raças, etnias, culturas e cosmovisões (CAMARGO; HAGE; GOMES; FIGUEIREDO, 2022).

Um caminho possível para contrapor essa visão hegemônica de currículo, de formação de professores/as e de implementação de políticas educacionais é por meio da Diversidade em diálogo com a Educação Integral, enquanto eixo orientador para se pensar em políticas públicas educacionais. De acordo com os teóricos Albarado e Vasconcelos (2020):

⁴⁰ Esse conto foi coletado em atividade *online* realizada no decorrer do primeiro ano do projeto. O conto foi narrado pelo município de Maués-AM e da etnia indígena Saterê Mawê como contextualização da história do município.

Na Amazônia, os processos de formação humana, incluindo a formação docente, precisam dialogar com a sociobiodiversidade que a constitui para compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território (ALBARADO; VASCONCELOS, 2020, p. 14).

O trabalho realizado nos territórios amazônicos ampara-se na concepção de educação integral a qual deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado pelos/as estudantes, famílias, educadores/as, gestores/as e comunidades locais.

Diante disso, essa concepção propõe uma nova organização da política educacional com o intuito de diversificar de maneira qualificada a oferta educativa, tendo como horizonte a formação de sujeitos capazes de constituir seus projetos de vida com autonomia e responsabilidade pessoal e coletiva.

Quando falamos em educação integral e diversidade, especialmente em territórios amazônicos, não há como desconsiderar a relação entre sujeito e natureza, bem como as situações decorrentes dessa interação, tais como as ações de resistir para existir, sobreviver para viver. Essas relações têm que estar em nossos horizontes na concepção, elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Diante de uma realidade bastante complexa e desafiadora que o Brasil vive nos últimos anos, como, por exemplo, o aumento da fome (DE SORDI, 2022) e o aumento dos índices de violência (CERQUEIRA, 2021) e aliado ao fato de que as comunidades tradicionais demandam a efetivação das políticas públicas existentes que garantam os seus direitos, a exemplo da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BATISTA; BEZERRA; FOSTER, 2018), é imprescindível a discussão de políticas públicas que dialoguem com as demandas dos territórios.

Pelo fato de o território amazônico concentrar a maior parte das comunidades tradicionais do país e possuir tanta singularidade no que tange a sua territorialidade, culturas e etnias, as políticas públicas educacionais existentes e em vigência, quando implementadas, partem, muitas vezes, do princípio da igualdade e acabam por não atender às especificidades dessas populações. O que se observa é um aprofundamento

das desigualdades educacionais (LOPES; TAVARES, 2021), cenário este agravado pelo contexto da pandemia da covid-19.

Iniciativa do Centro de Referências em Educação Integral – programa coordenado pela Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações – desenvolvida com o apoio financeiro da Porticus, o Projeto “NÓS” visa à implementação de políticas públicas de educação integral. O intuito desse projeto é apoiar a gestão educacional municipal, por meio de consultoria e assessoria formativa, na elaboração e institucionalização de políticas públicas mais equitativas e aderentes às realidades de seus territórios, principalmente no que se refere à integração dos agentes das comunidades tradicionais no processo de construção e tomada de decisões.

O “NÓS” se alicerça nessa concepção de educação que compreende o indivíduo como um sujeito de direitos que se desenvolve integralmente impulsionado por um projeto coletivo que contemple as especificidades do território em que habita. E, como eixo orientador para a garantia desse direito, preconiza-se os princípios da equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade (CREI, 2017, p. 16).

Para tanto, este artigo visa apresentar, por meio de estudo de caso, a sistematização dos desafios e aprendizados nesse percurso de trabalho junto às equipes no processo de se pensar a escola e as políticas públicas educacionais como indutoras da redução de desigualdades e comprometidas com o reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes dos territórios.

Percurso metodológico

O projeto teve início a partir de março de 2021, sendo, de março a junho, dedicado ao planejamento, articulação com parceiros, articulação com as seccionais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pactuação com os municípios. A partir de agosto de 2021, dirigentes municipais de educação e equipes técnicas das secretarias municipais de educação participantes fizeram formações sobre os Fundamentos da Educação Integral, Territórios Educativos, Currículo e Avaliação na Educação Integral e Políticas Públicas Educacionais.

A trilha formativa foi pautada nos referenciais da Educação Integral – Na Prática e Currículo na Educação Integral⁴¹, ambos sistematizados pelo Centro de Referências em Educação Integral. Com o foco em trabalhar a educação integral enquanto concepção de ensino, que perpassa todas as decisões da gestão, foram elencadas metodologias diversificadas que pudessem fomentar a homologia de processos⁴² e incentivar a produção coletiva das equipes técnicas. Dentre elas, podemos citar: discussões e trabalhos em grupo, aulas expositivas, sala de aula invertida, pesquisa, mapeamento territorial, leituras dialógicas, autoavaliação rápida. Essas atividades foram realizadas por meio de encontros *online* e presenciais.

Como resultados dessa primeira etapa do projeto, foi realizada colaborativamente a revisão dos Planos Plurianuais (PPAs)⁴³ dos municípios, a construção dos Planejamentos Estratégicos da Educação para a Gestão Educacional 2021-2024, a formação de equipes técnicas sobre os princípios da educação integral, e a construção e efetivação de políticas públicas educacionais mais equitativas. Em 2022, o projeto avança no intuito de apoiar os municípios na implementação das ações previstas no planejamento estratégico. Para tanto, com a intenção de qualificar o processo formativo e dar mais eficácia à implementação das ações, foi necessária a priorização de uma meta que fosse comum aos municípios integrantes dos polos. Desse modo, para cada polo definiu uma meta prioritária, da qual há um plano de ação com estratégias e ações construídas coletivamente pelos municípios.

Após a elaboração coletiva, os municípios detalharam as estratégias e ações junto à equipe técnica da Secretaria de Educação e encaminharam para avaliação da equipe formadora do projeto, que emitiu devolutivas individualizadas sobre cada plano, a fim de auxiliar os municípios na consecução do proposto. Ressaltamos que o projeto ainda se encontra em curso e, além de finalizar e avaliar as ações como

⁴¹ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

⁴² Trata-se de um princípio para a formação, cuja aplicação não é direta, mas que pode ser apreendido ao ensinarmos, utilizando-nos e problematizando as mesmas estratégias que pretendemos que nossos alunos aprendam e incorporem em seu cotidiano profissional (SCHON, 1992).

⁴³ O PPA é um instrumento de planejamento governamental de médio prazo, estruturado em ações, que resultem em bens e serviços para a população. O PPA tem duração de quatro anos, começando no início do segundo ano do mandato do chefe do poder executivo e terminando no fim do primeiro ano de seu sucessor (BRASIL, 2022).

próximos passos, pretende-se auxiliar os municípios na institucionalização da política priorizada.

Com a finalidade de promovermos uma discussão sobre as aprendizagens e desafios enfrentados no percurso, foram selecionados três municípios – um de cada estado – que apresentavam características singulares tanto na motivação à adesão do projeto quanto ao seu desenvolvimento. No estado do Maranhão, o município selecionado foi Bacuri; no Amazonas, Maués; e no Amapá, em Oiapoque.

Estudo de Caso – Bacuri (MA)

O município de Bacuri integra o estado do Maranhão, está localizado na região da baixada maranhense e faz parte da Amazônia Legal Brasileira. Em 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴⁴, a população estimada é de 18.726 habitantes, o município tem 2.593 alunos/as matriculados/as no ensino fundamental⁴⁵ distribuídos/as em 24 escolas municipais sendo que, destas, 16 escolas estão localizadas em áreas rurais e as demais estão em comunidades quilombolas. Bacuri tem mais de 15 comunidades remanescentes de Quilombo, tais como Birititua e São Sebastião dos Pretos Vila Nova.

A escolha de Bacuri para compor este estudo de caso é motivada pelo fato dos participantes do percurso da trilha formativa se destacarem. Na formação, temas relacionados à educação integral, desenvolvimento integral do sujeito, territórios educativos, currículo e políticas públicas foram pautas de debates e atividades *online* e presencial. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação participou ativamente das discussões realizadas, contribuindo com exemplos que envolviam os dilemas, desafios e potencialidades que a educação em escolas quilombolas apresentava.

Destacamos que, nas atividades assíncronas entregues pelo município, Bacuri traz uma reflexão importante para se pensar o currículo escolar: que é ter os

⁴⁴ IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras.

⁴⁵ Conforme o que preconiza a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), o Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos. O primeiro, chamado de Anos Iniciais, vai do 1º ao 5º ano e, o segundo, denominado Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

territórios educativos, em especial as comunidades quilombolas, como fio condutor do currículo e de suas diversas formas de materialização no dia a dia da rede de ensino.

No mapeamento dos territórios educativos, os representantes dos municípios nos apresentaram diversas manifestações sociais, culturais e políticas como saberes dos territórios, destaque para as práticas culturais “tambor de crioula, bumba meu boi, tambor de mina e pajelança”, todas com fortes ligações às matrizes culturais e epistemológicas de origem africana, afro-brasileira e indígena (BARROS, 2014).

O encontro para discutir políticas públicas foi muito profícuo, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação de Bacuri, representada pelo seu dirigente e integrantes da equipe técnica, teve a oportunidade de refletir sobre como a educação integral, em diálogo com a gestão democrática e a intersetorialidade, pode contribuir para que a rede municipal de educação seja mais equitativa, inclusiva, sustentável, contemporânea, dialogando com os territórios educativos e oportunizando espaços decisórios para as comunidades quilombolas – no planejamento, elaboração, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais.

O planejamento estratégico elaborado por Bacuri aponta, em seu texto, muitos aspectos que foram discutidos durante a trilha formativa, começando pela formulação da missão da Secretaria Municipal de Educação, que traz os princípios do desenvolvimento integral como orientadores da política educacional. Em uma das partes mais importantes do planejamento, a tríade meta-estratégia-ação, foi possível identificar diálogo com os territórios educativos, a exemplo da família. Destaque também para a intersetorialidade, dado que em algumas estratégias há uma série de ações que partem do trabalho conjunto com outras instâncias municipais e estaduais.

Contudo, nessa primeira versão do planejamento, não foi possível identificar metas, estratégias ou ações relacionadas diretamente com os princípios da educação integral, algo que havia sido previsto na missão da Secretaria, assim como metas, estratégias ou ações voltadas para o desenvolvimento integral do sujeito em diálogo com as comunidades quilombolas presentes no município.

Ao ler o planejamento estratégico e dialogar com a equipe técnica sobre ele, foi possível constatar que ainda é um desafio a inclusão na rotina do trabalho da Secretaria do pensar/construir/realizar/acompanhar/avaliar ações para/com as comunidades quilombolas a partir de um outro lugar, um lugar em que as

singularidades, o território e os marcos legais (BRASIL, 2004, 2012) sejam pontos de partida.

Bacuri faz parte do polo de Alcântara, no qual se reúne mais quatro municípios. Como estratégia para otimizar tempo e proporcionar contribuições mais efetivas, foi estabelecida uma meta com um conjunto de estratégias para os municípios do polo elaborarem ações com o objetivo de atingi-la. A meta escolhida foi

“Oferecer até o começo do segundo semestre de 2024 a ampliação da jornada dos/as estudantes de pelo menos 40% das escolas de 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) que atendam comunidades tradicionais por meio de atividades de contraturno”.

É possível perceber, pela meta escolhida, um avanço na priorização de políticas educacionais com foco nas comunidades tradicionais, no caso de Bacuri, as comunidades quilombolas. Dentre as estratégias elencadas, salientamos duas que consideramos importantes para a institucionalização dessa política e da extensão da jornada escolar. São elas: 1) diagnóstico para a escolha das escolas que terão extensão da jornada; 2) revisão curricular.

A primeira versão do plano de ação de Bacuri traz um bom conjunto de ações para se alcançar essas estratégias. No entanto, há lacunas no que se refere aos princípios da educação integral, em especial equidade e inclusão, dado que em alguns momentos do plano de ação as comunidades tradicionais não tiveram suas especificidades consideradas. Outra fragilidade do plano é referente ao encadeamento de ações, que necessita de um aprimoramento para dar mais robustez para a implementação dessa política educacional. Além disso, cabe ressaltar que as comunidades quilombolas apareceram nas ações dessas duas estratégias de forma bem tímida.

A partir dessa primeira versão, em reunião com a equipe técnica da Secretaria de Educação, realizamos uma devolutiva, em que sugerimos caminhos para o aperfeiçoamento do plano, no qual salientamos a necessidade de se pensar em ações que garantam os princípios da equidade e da inclusão, bem como de propor iniciativas em que representantes das comunidades quilombolas estejam em espaços como partícipes das ações que estão em elaboração, implementação e avaliação.

No processo de contribuição com a formulação e institucionalização de uma política educacional, as atividades sistematizadas com foco na extensão da jornada escolar em comunidades quilombolas no município de Bacuri não estão finalizadas. Os relatos apresentados neste estudo de caso são parciais, no qual privilegiamos evidenciar os desafios e aprendizados durante esse percurso.

Estudo de caso – Maués (AM)

O município de Maués integra o estado do Amazonas e está localizado na região do Baixo Amazonas, próximo à divisa com o estado do Pará. Segundo dados do IBGE (2021), Maués possui uma população estimada de 66.159 pessoas distribuídas em um território de 39.991,066 km².

No campo educacional, o município tem 168 escolas municipais, destas, 13 são urbanas e 155 são rurais, divididas entre escolas do campo e indígenas, com atendimento à creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 11.723 matrículas, conforme dados do último censo escolar.

Maués foi um dos pioneiros na participação do projeto, sendo um dos maiores incentivadores da adesão dos demais municípios do Amazonas, razão pela qual essa localidade foi selecionada para o estudo. Desde o início, a equipe da Secretaria Municipal de Educação se mantém organizada e engajada com o processo formativo, destacando-se sempre com relação à pontualidade e assiduidade nas formações e com a entrega das produções propostas. Além disso, demonstra muito interesse em ter espaços qualitativos de troca com as equipes de outros municípios e se coloca sempre à disposição também dos demais para auxiliar no que for necessário.

Na primeira etapa do projeto, dividida em duas frentes de trabalho – Gestão Orçamentária e Administrativa e Formação em Educação Integral e seus Fundamentos (Trilha Formativa), o município, assim como outras localidades participantes, foi convidado a repensar: a concepção de educação implementada no território; a aderência de políticas públicas às singularidades e diversidades existentes nele e a distribuição dos recursos no fomento da construção de novas políticas educacionais e em sua gestão administrativa.

O município destacou-se na entrega das devolutivas das atividades assíncronas, contribuindo no grupo com reflexões importantes, como a preocupação de propiciar

uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos/as estudantes, por meio da oferta de novas oportunidades educativas e em consonância com os saberes de seu território.

Com relação aos demais participantes do estado do Amazonas, Maués possui uma singularidade, de todos, é o único que possui apenas uma etnia indígena em seu território: o Sateré-Mawé. Segundo relato dos participantes, isso pode ser visto como uma oportunidade de qualificação da oferta de educação indígena diversificada, possibilitando a discussão de um currículo integrado na rede, com propostas didáticas mais significativas aos/às estudantes. Mesmo antes da adesão ao projeto, o município já desenvolvia um trabalho diferenciado com relação às escolas multisseriadas, realidade presente em todo território rural, ribeirinho e indígena. O município possui uma proposta pedagógica específica para o trabalho com essas turmas e, a partir das reflexões durante a formação, percebeu que essa proposta precisava integrar o seu referencial curricular, assim como as especificidades multiculturais indígenas.

Como forma de sistematizar as reflexões propostas na trilha formativa e organizar o trabalho percorrido pela frente de Gestão Administrativa e Orçamentária, a conclusão da primeira etapa do projeto consistia na elaboração de um planejamento estratégico da gestão. Para tanto, como requisito, os municípios deveriam materializar no documento o compromisso com os princípios e fundamentos da educação integral e apresentar propostas indutoras de políticas públicas mais equitativas que, além de endereçarem respostas ao contexto de pandemia, evidenciassem a inserção das comunidades tradicionais nos contextos de decisão da gestão.

O planejamento estratégico construído por Maués apresenta em sua intencionalidade a maioria dos critérios estabelecidos, pois, além de trazer a vontade de se tornar uma referência estadual de educação integral por meio de uma gestão democrática, já na constituição de sua missão, visão e valores apresenta em todo o corpo do planejamento as metas, estratégias e ações comprometidas com os princípios da equidade e inclusão, com as relações intersetoriais pautadas no mapeamento do território e com as comunidades tradicionais.

Em consonância com o objetivo principal do projeto “Nós” – construir, implementar e institucionalizar uma política pública de Educação Integral em territórios com comunidades tradicionais –, após a finalização dos planejamentos

estratégicos por todos os municípios, viu-se a necessidade de procurar caminhos comuns entre os planejamentos para que pudéssemos apoiar de maneira mais qualitativa o processo formativo comprometido com a implementação das metas prioritizadas por cada município. Para tanto, os polos, já anteriormente constituídos, se uniram mais uma vez para, além de priorizarem suas metas, definirem junto à equipe uma meta do polo com estratégias predefinidas no coletivo, que deveriam ser esmiuçadas num plano de ação individualizado e organizado de acordo com o contexto e possibilidades de execução de cada município.

Este polo definiu como meta garantir acesso, permanência e educação de excelência a todos os/as alunos/as das escolas em comunidades tradicionais e outras até o final de 2028; e estabeleceu como principais estratégias: instauração de um processo de revisão curricular, viabilização de formação continuada para os docentes por meio de parcerias institucionais, desenvolvimento de novas práticas de ensino comprometidas com a formação plena dos/das estudantes e criação de condições para que os/as alunos/as permaneçam na escola.

Maués, ao construir o plano de ação com relação à meta do polo, apresentou pela primeira vez dificuldades de materializar os critérios predefinidos. Apesar de o plano possuir ações alinhadas e encadeadas a partir das estratégias definidas no polo, os princípios e valores norteadores para a construção de uma política de educação integral, tal como equidade e inclusão, apareceram de maneira parcial apenas – notava-se uma intencionalidade, porém as ações propostas não correspondiam a ela. Outro aspecto relevante é o fato de a meta do polo ser direcionada para as comunidades tradicionais, contudo, mais uma vez, as ações não apresentaram o detalhamento necessário para a evidência delas como público direto da política.

De uma forma geral, as estratégias e ações estavam centradas no próprio fazer da escola e na manutenção do *modus operandi*, o que já é uma realidade no município e não evidencia mudança. O mapeamento dos territórios e seus potenciais não integrava nenhuma estratégia do plano construído e, apesar de manifestar interesse na constituição de parcerias, também não havia evidências descritas nas ações de articulação com outros setores da sociedade civil. Mediante esse cenário, a equipe formadora do projeto teceu comentários e proposições nos planos de ação e encaminhou uma devolutiva disparadora de uma reflexão coletiva na Secretaria sobre

a relação entre as ações propostas e os critérios predefinidos, com as observações feitas acima. Na sequência, o município foi chamado para um diálogo sobre o processo de construção/refação e análise do plano a partir da devolutiva enviada.

O município de Maués acolheu muito bem as críticas e sugestões feitas pelos/as formadores/as e se apresentou na reunião com o plano de ação já feito e parcialmente em implementação. Salientamos a necessidade de se voltar para os princípios e valores da educação integral em toda e cada ação pensada, promovendo um processo de ação-reflexão-ação sobre o próprio fazer técnico. Além disso, sugerimos também a abertura dos processos para uma participação mais efetiva da comunidade, principalmente a das comunidades tradicionais, fazendo com que, além de público, ela seja agente da transformação pretendida.

Estudo de caso – Oiapoque (AP)

O município de Oiapoque está situado no extremo norte do Amapá, a 590 quilômetros da capital, Macapá, e foi criado pela Lei nº 7.578, de 23 de maio de 1945. Segundo dados do IBGE (2021), possui uma população estimada de 24.643 pessoas distribuídas em um território de 22.725,70 km².

No campo educacional, o município tem 22 escolas municipais, destas, 8 são urbanas e 14 são rurais, com atendimento à creche, pré-escola, anos iniciais e EJA, totalizando 3.562 matrículas, conforme dados do último censo escolar.

No projeto, o Oiapoque é destaque do polo Amapá e foi escolhido para este estudo por ser, dentre os municípios participantes, o que mais revela um trabalho específico com as comunidades tradicionais, que é majoritariamente indígena. Apesar de ter participação diferenciada em todo o processo – em razão das dificuldades logísticas que impedem que a equipe técnica consiga estar na maior parte dos encontros presenciais na capital; e também por ter problemas de conectividade severos, dificultando, por vezes, a participação *online* e síncrona – o município tem visto neste trabalho a oportunidade de repensar suas políticas e práticas em diálogo com os parceiros de territórios semelhantes, permanecendo no projeto, mesmo em meio a tantas adversidades.

Devido a essa diferenciação no percurso, o município demanda um acompanhamento *in loco* e individualizado, embora suas construções e produções

sejam sempre discutidas no grupo ampliado, bem como o contrário. Cabe aos formadores inserirem em suas formações espaços para o diálogo e trocas, ainda que pelas produções escritas.

Na primeira etapa do projeto (2021), o município entregou todas as atividades propostas, mesmo que em tempo diferenciado dos demais. Um destaque importante é que, apesar da dificuldade de participação nas interações com o grupo, as reflexões acerca do que era proposto como temática sempre foram bastante discutidas entre a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e apresentadas à equipe formadora, tendo como ponto de partida a realidade de seu território.

Apesar de não possuir um currículo próprio, o município destaca que os planos de ensino sempre são pensados à luz da educação escolar indígena, o que é um contraponto com relação aos demais municípios do polo, participantes do projeto. Segundo relato da equipe, há um fenômeno diferente em Oiapoque que consiste na sobreposição da cultura indígena originária à cultura não indígena. Isso acontece em razão da maioria da população ser indígena aldeada ou não aldeada.

As relações e o convívio com a cultura eurocêntrica apesar de emancipatórios, visto que qualificam o indivíduo no contato com o mundo globalizado, são subalternos às relações com a cultura local. Embora configure um aspecto positivo no que diz respeito à identidade de um povo, isso se apresenta muitas vezes como um desafio mediante a adesão a políticas públicas que não são pertinentes em seu território. Daí a necessidade de se repensar as políticas locais a partir de seu contexto histórico-sociocultural, objetivo este do projeto.

Conforme já dito anteriormente, a primeira etapa do projeto tinha como produto a construção do planejamento estratégico da gestão educacional e Oiapoque ganhou novamente o destaque do polo pela construção coesa de seu planejamento que, além de trazer em sua intencionalidade compromisso com os princípios e fundamentos da educação integral, apresenta propostas indutoras de políticas públicas mais equitativas que, além de endereçarem respostas ao contexto de pandemia, evidenciam a inserção das comunidades tradicionais nos contextos de decisão da gestão.

Depois da construção do planejamento, os municípios passaram pelo processo de priorização de metas, constituindo um plano de ação comum para o polo, a partir

de aspectos e interesses comuns. O polo do Amapá priorizou a meta de adequação curricular com foco na inserção dos saberes das comunidades tradicionais. Para tanto, foram elencadas como estratégias: constituir um grupo de trabalho heterogêneo para organização e discussão dos referenciais curriculares; estudar os documentos oficiais de currículo e as legislações específicas das comunidades tradicionais (BNCC, RCA, Currículo Municipal, Educação Escolar Quilombola – Lei nº 10.639/2003, Educação Escolar Indígena – Lei nº 11.645/2008, Educação do Campo – Decreto nº 7.352/2010) que já existem na rede municipal de ensino; promover processo de escuta ativa com associações sociais, educativas e comunidades tradicionais com foco nos saberes existentes ou ausentes no currículo escolar; integrar as comunidades escolares por meio da formação continuada para apresentar-lhes o conceito de educação integral e a importância da participação da comunidade nesse processo, e mapear potenciais educativos do território a serem utilizados como espaços educativos de aprendizagem.

Após esse movimento, a equipe técnica do Oiapoque não conseguiu mais participar do processo com o coletivo, demonstrando a necessidade, mais uma vez, de um acompanhamento individualizado. Até a entrega deste artigo, o município ainda não havia enviado seu plano de ação reformulado para devolutiva pedagógica. No entanto, no acompanhamento executado pelos/as formadores/as é possível vislumbrar que, ainda que não materializado no papel, as ações propostas pelo grupo tiveram execução iniciada na prática, uma vez que um grupo heterogêneo já foi articulado para encaminhar o processo e a equipe já iniciou o diagnóstico de seus referenciais curriculares, por meio de grupos de estudo.

Discussão

Tendo em vista que o projeto vem sendo desenvolvido em três estados, observa-se que, apesar de integrarem o território amazônico, possuírem características semelhantes e serem expostos a uma mesma metodologia, estes têm realidades distintas. No entanto, é possível destacar como algo em comum alguns aprendizados e desafios nessa jornada. Como aprendizados podemos destacar, por exemplo, a pertinência da discussão e construção do planejamento estratégico de gestão como instrumento para discussão sobre as políticas públicas já existentes, sua

aderência ou não às especificidades do território e ao enfrentamento às desigualdades sociais postas.

É possível afirmar que, ao se debruçar sobre a construção coletiva em cada etapa do processo de elaboração do planejamento estratégico, a equipe se empenhava a instaurar um processo avaliativo sobre as políticas educacionais existentes no território, por meio do diagnóstico que, ao provocar a pensar sobre quem era o sujeito a qual cada política existente se destinava, ficava evidente que a grande maioria das políticas adotadas tinha como embasamento a premissa igualitária e não equitativa.

Surgem como exemplos de reflexões trazidas neste processo a discussão sobre merenda escolar e sua aquisição e distribuição – a política educacional prevê destinação de recurso homogêneo pelo número de alunos/as da rede de ensino, não considerando as especificidades logísticas e distâncias no atendimento das comunidades mais isoladas, acarretando numa suplementação muito superior da gestão municipal, que por vezes não possui esse dinheiro e acaba por modificar os parâmetros de qualidade do atendimento, contribuindo para o aumento da desigualdade, apesar do desejo de superá-la.

Além disso, outra política reavaliada nos três municípios foi a oferta de formação continuada que, na maioria dos casos, apresentou-se como desafio de implementação nas áreas em que os próprios técnicos julgavam ser mais necessárias, apontando questões como a dificuldade logística, ausência do número necessário de professores/as especialistas em Educação Escolar Indígena e Quilombola, e a própria ausência do olhar para essa especificidade. Esse movimento de se repensar os processos que já estavam cristalizados no fazer das secretarias é que nos faz crer no sucesso da estratégia selecionada.

O processo de reestruturação curricular com foco na inserção dos saberes e especificidades territoriais tem sido mais um aprendizado. Ao apresentarmos o currículo como política estruturante de outras políticas no setor educacional, abrimos um leque de descobertas dentre os participantes, dado que é a partir dessa constituição que é possível definirmos a concepção de ensino da rede municipal de educação, caracterizar a pluralidade e singularidades de sujeitos que são público dessa política, incorporar as experiências e saberes destes territórios, aprofundar as escolhas

das melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas em diálogo com o que está no entorno, ter nitidez sobre o que devemos e precisamos avaliar no processo de aprendizagem.

As equipes têm demonstrado desejo explícito de transformação de suas realidades e do papel da escola, principalmente neste cenário pós-pandemia, em que os/as estudantes, de maneira geral, têm apresentado dificuldades de convivência e de atribuição de significado à escola.

Nos relatos e planejamentos apresentados, fica claro o desejo de, mais do que cumprir as legislações curriculares vigentes, os municípios percebem a pertinência em integrá-las, inserindo, por exemplo, os saberes das comunidades tradicionais na matriz, mas não apenas para as escolas indígenas e quilombolas, mas de toda rede, de modo a promover a troca entre os diversos grupos, cientificar os saberes tradicionais, tirando-os do populismo, e garantindo o direito a sua identidade. Um exemplo disso, temos em Bacuri, que, por meio de um consórcio entre municípios da região em que faz parte, se reuniu com outros municípios para pensar bases para um currículo comum. Esse movimento foi intitulado como “Currículo Floresta dos Guarás”, no qual um dos focos era contemplar na matriz curricular os diversos territórios educativos e múltiplos saberes das comunidades quilombolas, dos pescadores, dos movimentos culturais, dentre outros.

Em Maués, existe o desejo de integrar as propostas curriculares existentes da Educação do Campo – Multisseriada e Educação Escolar Indígena Sateré-Mawé à matriz convencional. Já em Oiapoque, almeja-se construir uma matriz da rede que integre as propostas da Educação Escolar Indígena de todas suas etnias, trazendo a língua materna de cada uma como prioridade no processo de letramento e incorporando também uma proposta específica para Educação Quilombola ainda não implementada no município.

Há também desafios comuns entre os municípios analisados. Dentre eles, podemos destacar os dois maiores: a dificuldade de organização do planejamento e uma constante preocupação com a sustentabilidade das ações pensadas e implementadas. Quanto à organização, foi perceptível durante todo o projeto a dificuldade das equipes de materializarem por meio da escrita suas metas, estratégias e ações, assim como estabelecerem encadeamento entre elas. Inicialmente, essa

dificuldade era evidenciada pela ausência de contato anterior com a metodologia, e, posteriormente, essa dificuldade se revelou por meio da dificuldade de traduzir na escrita o detalhamento das ações, com o passo a passo a ser executado, por quem, com qual custo e qual instrumento de monitoramento.

Em relação à preocupação com a sustentabilidade das ações implementadas, isso se deve, em sua maioria, à característica político-partidária que as gestões têm assumido nos últimos anos. Ao trazermos a sustentabilidade como um dos princípios da educação integral, defendemos a necessidade da instituição de processos mais coletivos e colaborativos pensados e executados com a sociedade, como forma de ampliar o entendimento sobre a importância das políticas e criar pertencimento aos processos por quem, independentemente de estar na gestão municipal ou não, possa defender os ideais de seu grupo social. Para tanto, está previsto como próximos passos do projeto a instauração do processo de institucionalização da política priorizada.

A escrita deste artigo pode ser considerada também uma sistematização parcial dos desafios e aprendizagens, uma vez que o projeto ainda está em andamento. Vale ressaltar que essa pesquisa foi desencadeada a partir dos primeiros resultados de um projeto que tem como foco a promoção de políticas educacionais mais equitativas e que levem em consideração os diferentes contextos territoriais. A partir disso, um dos primeiros movimentos foi suscitar a reunião dos municípios em polos, com a finalidade de estimular o trabalho no coletivo, de maneira colaborativa, a fim de compartilhar aprendizados e elaborar soluções para desafios comuns.

Acreditamos que muitas das aprendizagens compartilhadas aqui são, em parte, resultados desse trabalho em polo. Nesse sentido, destacamos ainda que é notório e perceptível a mudança de atitudes em algumas equipes técnicas no que se refere ao conceber e implementar políticas públicas que sejam equitativas e aderentes aos diferentes contextos em que as secretarias de educação se inserem, impulsionando a prática de uma gestão democrática, dado que, “estes profissionais estão saindo da neutralidade pedagógica e atuando como sujeitos de formação política, vão aperfeiçoando os conhecimentos teóricos junto à prática numa relação de coletividade” (PIMENTA, 2015, p. 120).

Esta é a marca da educação integral como concepção pedagógica e política, tão fundamental à efetivação do direito à Educação no Brasil.

Referências

ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, jul./ago. 2020.

BATISTA, Gisele; BEZERRA, Moisés; FOSTER, Eugênia. Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 68-79, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2000**. Casa Civil. 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Ministério da Educação. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. 2004.

BRASIL. **Plano Plurianual (PPA)**. Ministério da Economia. Disponível em: <<https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>>. Acesso em: 11 out. 2022.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Educação Integral Na Prática**. Conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Caderno 1. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2022.

DE SORDI, Denise. **Retorno da fome ao Brasil é um monumento erguido com a ruína das políticas públicas**. Entrevista, Instituto Humanitas Unisinos – IHU, fev. 2022. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616266-retorno-da-fome-ao-brasil-e-um-monumento-erguido-com-a-ruina-das-politicas-publicas-entrevista-especial-com-denise-de-sordi>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**, São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

LOPES, J.D.; TAVARES, Q.S. Perspectivas discursivas sobre educação escolar indígena na construção da escola Kÿ ikatêjê. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, 2021.

PIMETA, Ana Cristina Tavares. **Educação do campo**: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, 1992.

A ESCUTA DE DIFERENTES ATORES ESCOLARES EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

*LA ESCUCHA DE DISTINTOS ACTORES ESCOLARES EN COMUNIDADES TRADICIONALES:
EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO*

Patrícia Díaz⁴⁶

Renata Grinfeld⁴⁷

Thaís Ciardella⁴⁸

Resumo

O artigo apresenta dois relatos de caso sobre a construção de diagnósticos participativos em municípios do Maranhão, integrantes do Projeto Nós, iniciativa pela educação integral em territórios amazônicos. O objetivo deste artigo é sistematizar aprendizagens a respeito da formação e desenvolvimento de Grupos de Trabalho (GTs), compostos por atores das comunidades escolares que representam esses territórios, e descrever os desafios e potencialidades identificados por eles, para além dos indicadores oficiais. As conversas foram realizadas a partir de um roteiro construído com base nos eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. As normativas para a educação do campo, educação escolar indígena e quilombola e o conceito de mobilização social na perspectiva de Bernardo Toro também compõem a base teórica deste trabalho. Os municípios selecionados – Grajaú/MA e Parnarama/MA – foram escolhidos em função da forte presença de comunidades indígenas, rurais e/ou quilombolas em seus territórios e da heterogeneidade de atores presentes na formação destes GTs, que contaram com as participações de gestores/as educacionais e escolares, professores/as, estudantes, familiares e lideranças comunitárias. Os temas trabalhados contemplaram aspectos estruturais e pedagógicos em torno da necessidade de maior valorização cultural, social e histórica nos currículos para a garantia da equidade educacional a populações tradicionais. Como resultados, os GTs tematizaram a fragilidade de condições didáticas para que os/as estudantes pudessem construir conhecimentos em torno da leitura e da escrita em diálogo com suas identidades territoriais, o que pautou as ações subsequentes do projeto. Além disso, os GTs produziram planos de ação contextualizados para que cada município pudesse agir sobre os desafios identificados de acordo com suas possibilidades.

Palavras-chave: Participação comunitária. Populações tradicionais. Políticas educacionais.

⁴⁶ Diretora Executiva na Comunidade Educativa Cedac. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

⁴⁷ Coordenadora pedagógica na Comunidade Educativa Cedac. Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

⁴⁸ Formadora na Comunidade Educativa Cedac. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo.

Resumen

El artículo presenta dos relatos de caso sobre la construcción de diagnósticos participativos en municipios de Maranhão, miembros del Proyecto Nós, una iniciativa para la educación integral en los territorios amazónicos. El objetivo de este artículo es sistematizar los aprendizajes sobre la formación y desarrollo de los Grupos de Trabajo (GT), integrados por actores de las comunidades escolares que representan estos territorios, y describir los desafíos y potencialidades identificados por ellos, además de los indicadores oficiales. Las conversaciones se llevaron a cabo a partir de un guión construido a partir de los ejes del Plan Nacional para la Implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña. Las normas de educación rural, la educación escolar indígena y quilombola y el concepto de movilización social desde la perspectiva de Bernardo Toro también constituyen la base teórica de este trabajo. Los municipios seleccionados – Grajaú/MA y Parnarama/MA – fueron escogidos por la fuerte presencia de comunidades indígenas, campesinas y/o quilombolas en sus territorios y la heterogeneidad de actores presentes en la formación de estos GT, que contaron con la participación de gestores educacionales y escolares, docentes, estudiantes, familiares y líderes comunitarios. Los temas abordados incluyeron aspectos estructurales y pedagógicos en torno a la necesidad de una mayor valorización cultural, social e histórica en los currículos para garantizar la equidad educativa de las poblaciones tradicionales. Como resultado, los GT abordaron la fragilidad de las condiciones didácticas para que los estudiantes construyeran saberes en torno a la lectura y la escritura en diálogo con sus identidades territoriales, lo que orientó las acciones posteriores del proyecto. Además, los GT produjeron planes de acción contextualizados para que cada municipio pudiera actuar sobre los desafíos identificados de acuerdo a sus posibilidades.

Palabras clave: Participación comunitaria. Poblaciones tradicionales. Políticas educativas.

Introdução⁴⁹

A Comunidade Educativa Cedac (CE Cedac), integrante do Projeto Nós, Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos, desenvolveu, ao longo de 2021, uma proposta de diagnóstico participativo a fim de identificar as principais demandas educacionais dos 33 municípios participantes. A iniciativa, coordenada pela Porticus América Latina, conta com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por um grupo de instituições parceiras – a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referência em Educação Integral, a CE Cedac, a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef

⁴⁹ Por concisão, adotamos no texto o gênero masculino, mas sempre nos referimos a gestores e gestoras, diretores e diretoras e professores e professoras (e outros sujeitos contemplados no documento).

Brasil) – e tem o objetivo de ampliar a equidade na educação, especialmente para populações tradicionais nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão.

Como princípio, a iniciativa buscou atuar de forma sistêmica, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral dos territórios. Neste contexto, a atuação da CE Cedac⁵⁰ esteve voltada às ações pedagógicas nas escolas. Assim, os diagnósticos participativos foram construídos, na maior parte dos municípios, com os diferentes atores das comunidades escolares, de acordo com as possibilidades de cada um deles³.

Reunir os percursos aqui relatados tem como objetivo sistematizar o trabalho desenvolvido e contribuir com o estudo em torno da promoção da participação social no direcionamento das políticas educativas dos territórios. O texto a seguir conceitua o referencial teórico utilizado para destacar a participação social na educação como princípio para a equidade educacional nos territórios e, em seguida, são descritos os passos gerais realizados para a formação dos Grupos de Trabalho (GTs). Continua com os relatos dos processos de elaboração dos diagnósticos participativos em dois municípios maranhenses e finaliza com considerações e reflexões acerca dos processos participativos, considerados passos relevantes para se pensar políticas públicas.

Participação social e gestão democrática: relações com a qualidade da educação

Embora tenhamos normativas que apontem para a implementação de formas democráticas de gestão nas escolas brasileiras, o desafio para concretizá-las permanece atual. O artigo 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 prevê, entre os princípios a serem garantidos na efetivação do ensino, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) acrescenta princípios que incluem a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico na escola” (BRASIL, 1996), bem como a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Buscando a concretização destas disposições, a meta 19 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) também expressa e ratifica a necessidade de garantir a gestão democrática nas escolas públicas.

É possível afirmar, portanto, que os documentos legais valorizam e incentivam a gestão democrática, vislumbrando uma perspectiva de gestão escolar alinhada com

⁵⁰ Disponível em: <<https://comunidadeeducativa.org.br/>>. Acesso em: 10 out. 2022.

abordagens progressistas. Paro (2000, p. 25) defende que a educação para a democracia é um dos elementos necessários na discussão sobre qualidade do ensino e considera que “uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos”.

Neste sentido, a participação social torna-se ainda mais central em territórios indígenas e quilombolas, tendo em vista as históricas tentativas de diminuição de suas contribuições para a configuração da sociedade e dos mecanismos que definem a instituição escolar brasileira. Evidencia-se, portanto, as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena e educação escolar quilombola, de 2012, uma vez que a construção de diagnósticos participativos se deu em territórios com uma forte presença dessas populações tradicionais.

Ambas as diretrizes reforçam a importância e a necessidade da participação comunitária na escola para a gestão. Segundo o documento voltado para a educação escolar indígena, “Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão” (BRASIL, 2012, art. 5). Entre os princípios das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012, arts. 7 e 8), destacam-se o “direito ao etnodesenvolvimento, [...] que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida” e a “efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças”.

Para que essas normativas sejam de fato concretizadas, a sociedade civil e a comunidade escolar precisam se fazer presentes nas tomadas de decisão vinculadas às escolas das quais fazem parte. Para isso, precisam também participar da elaboração do projeto institucional da escola – o projeto político-pedagógico – que deve expressar seus princípios e práticas, evidenciando objetivos comuns que visam, ao fim e ao cabo, garantir o direito à qualidade educacional a todas as crianças, adolescentes e jovens. Esse tipo de participação supõe a corresponsabilização de diferentes atores sociais na garantia do direito constitucional à educação de qualidade, o que, por sua vez, supõe relações horizontais em que a escuta da comunidade escolar seja possível. No entanto,

as relações sociais escolares foram constituídas de forma hierárquica e estão relacionadas às concepções de administração anteriores às normativas mencionadas neste texto, nas quais a gestão escolar esteve fortemente relacionada à gestão empresarial e a educação não estava colocada como direito, mas sim como um caminho que serve ao mercado capitalista, como uma forma de produção (PARO, 2010).

Assim, o desafio da participação social e da definição coletiva e contextualizada do termo “qualidade da educação” se configura como uma questão cultural, respondendo às diretrizes do sistema capitalista e, não raras as vezes, reduzida aos rankings propostos pelas avaliações externas. Considerando esse contexto, destaca-se que há duas grandes consequências quando a gestão fica centralizada: as demandas são sempre maiores do que as possibilidades de assumi-las e os atores que deveriam sentir-se pertencentes ao espaço escolar ficam excluídos dos processos de tomada de decisão. Também há consequências para esse processo de definição da qualidade social segundo diretrizes capitalistas: “um ensino desinteressante que, não raro, dilapida sua paciência [dos estudantes] e lhes tira o prazer e o gosto de viver o presente” (PARO, 2000, p. 26).

A relação entre escola e comunidade foi constituída, portanto, de forma fragmentada, ou seja, a escola isolada de sua própria comunidade, em um movimento de definição externa do que é “qualidade”. Entretanto, como nos aponta Rosa Maria Torres (1996, p. 105):

A escola não é um ente separado da comunidade; é parte da comunidade, está inserida na comunidade [...]. É a escola que deve participar na comunidade, vincular-se à comunidade, colocar-se a seu serviço. É a escola que deve aproximar-se das necessidades e expectativas dos pais e da comunidade em seu conjunto.

É imperioso, em vista disso, que as políticas públicas educacionais superem a fragilidade da participação social. A pesquisa Includ-ed (CREA, 2012) identificou alguns tipos de participação, que revelam diferentes níveis de envolvimento e comprometimento da comunidade escolar: a participação informativa, a consultiva, a decisória, a avaliativa e a educativa. Cada uma delas contempla a anterior e, portanto, o tipo de participação mais completo, é a participação educativa da comunidade.

Embora a participação mais comumente encontrada seja a informativa, na qual a comunidade escolar é apenas informada, quando muito, sobre os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola, a pesquisa mostra como a escuta da comunidade escolar impacta positivamente os processos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que estes se sentem pertencentes ao espaço e construtores de algo que traz benefícios coletivos, sociais.

O livro “Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens” (CE CEDAC, 2019, p. 82) aborda esses tipos de participação e acrescenta que os familiares têm o direito à participação garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e que, portanto, a escola tem o dever de assegurá-lo, sugerindo, por exemplo, “a formação de comissões representativas que incluam a voz dos envolvidos em uma comunidade educativa”.

O processo de formação dos GTs, descrito a seguir, contempla a concepção de educação e participação comunitária como direitos que precisam ser garantidos.

O processo de mobilização dos municípios e a formação dos Grupos de Trabalho

Mobilizar é convocar vontades para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados (TORO; WERNECK, 1996).

Nosso primeiro passo foi mobilizar grupos heterogêneos a participarem. Para isso, foi necessário o apoio de pontos focais dos municípios, integrantes das equipes de secretarias municipais e secretarias estaduais, a depender da localidade, já que o foco estava em escolas que atendem as etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio⁵¹. Essas pessoas mobilizaram, a partir de um formulário convite, diferentes perfis em um mesmo grupo. Este movimento já se constituiu como uma

⁵¹ No Brasil, a administração da educação básica na esfera pública se divide majoritariamente entre municipal e estadual. Em sua grande maioria, municípios se responsabilizam pela educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos e estados se responsabilizam pelo ensino médio. Entretanto, há casos de estados que também se responsabilizam pelos anos finais do ensino fundamental, como é o caso do Amapá, ou então por modalidades – educação do campo, educação escolar indígena e quilombola, por exemplo – em etapas do ensino fundamental.

estratégia formativa, pois foi necessária uma ação de convencimento para que os participantes se inscrevessem em uma atividade pouco usual.

Dessa forma, foram organizados grupos de WhatsApp, espaço pelo qual foram planejados os encontros síncronos⁵². Na maior parte dos municípios participantes do Maranhão, houve presenças de gestores municipais, estaduais e escolares, além de professores, estudantes, familiares e lideranças comunitárias, tendo sido realizados, em média, quatro encontros síncronos por município. Uma vez formado cada um dos grupos, foi enviada uma mensagem de boas-vindas – em forma de texto e em áudio – que contextualizava o motivo pelo qual aquelas pessoas participavam do grupo. O áudio encorajou uma participação imediata, já que havia, nesses grupos, pessoas com dificuldades para ler as mensagens enviadas. Um líder comunitário de Parnarama, por exemplo, rapidamente respondeu ao chamado enviando um áudio agradecendo ao convite, se colocando à disposição e explicando que tinha dificuldade para ler as mensagens.

Foram enviadas consultas sobre quais os melhores dias e datas para que a maior parte das pessoas do grupo pudesse participar. Como diferentes perfis participavam dos grupos, a maioria das pessoas escolhia o horário noturno, das 19h às 21h, ofertado a fim de conseguir uma maior mobilização social.

Os encontros síncronos começaram a partir de um convite mobilizado pela frase “nada sobre nós, sem nós”, escutada na fala de uma referência indígena. Esta frase despertava para a necessidade da participação dos que estavam presentes, uma vez que o objetivo final deste diagnóstico era elaborar um plano de ação colaborativo, a partir do que a comunidade decidia como prioridade.

Para a realização dos encontros foi estruturado um roteiro de registro com perguntas orientadoras, baseadas em quatro dos seis eixos presentes no “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”⁵³: Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; Política de material

⁵² No Amapá, gestores estaduais e escolares e, por vezes, professores integraram os grupos e foram realizados de dois a três encontros síncronos por município. No Amazonas foi possível interagir com gestores municipais e escolares somente pelo WhatsApp, pois a falta de conectividade não permitiu a realização de encontros síncronos.

⁵³ Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; Avaliação e monitoramento. Além disso, foram incorporadas perguntas sobre os desafios da pandemia, uma vez que o período dos encontros – segundo semestre de 2021 – era justamente o período de volta às aulas presenciais em muitos dos municípios.

No último encontro de cada grupo, as temáticas abordadas foram sistematizadas em um plano de ação coletivo, que continha os seguintes tópicos: foco da ação, estratégias responsáveis e prazo. Em alguns grupos foi possível trazer responsáveis do próprio grupo, a fim de comprometê-los nas demandas colocadas por eles mesmos, dentro dos prazos estabelecidos coletivamente. Em outros, apenas o fato de sistematizar as prioridades e algumas possibilidades de ação já representou algo mais concreto para que pudessem seguir em frente.

A seguir, serão relatados como aconteceram os GTs de dois municípios maranhenses – Grajaú e Parnarama –, onde houve heterogeneidade de atores na formação dos grupos, além de serem territórios que compreendem populações tradicionais.

Grajaú⁵⁴

Nós estamos finalizando o processo de titulação para dizer que é nossa terra, onde aprendemos com as florestas, com o rio, com a lua, com o peixe que vive no riacho. Esse é o objetivo: ver meus filhos, netos e bisnetos aprendendo com a nossa comunidade e nossa cultura (Professora Maria, liderança quilombola e gestora escolar, em um dos Grupos de Trabalho, em 2021).

Grajaú é um município de médio porte e com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,609, considerado médio pelo Atlas Brasil⁵⁵ (2010). Com grande extensão territorial, a rede municipal tem escolas com até 120 km de distância da sede, o que pode dificultar o acompanhamento realizado pelas secretarias municipal e estadual de educação. É importante considerar que, em relação à educação escolar indígena, a secretaria municipal de educação se responsabiliza pelas etapas da educação infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto a secretaria estadual de educação cuida das etapas do ensino fundamental e ensino

⁵⁴ Em ambos os municípios, os nomes reais foram alterados para proteção dos participantes.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/210480>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

médio. Neste sentido, as conversas nos grupos de trabalho reuniram representantes de ambas as secretarias, algo que, embora esteja fomentado nas normativas pelo regime de colaboração, é raro de acontecer, segundo seus próprios relatos.

A professora Maria, liderança quilombola e gestora escolar, falou sobre a relevância da comunidade se organizar. Contou que sua comunidade conseguiu uma escola a partir de reuniões comunitárias em que planejam ações sociais. Sobre a questão curricular, destacou:

Estudamos nos livros de história uma história que não é a minha realidade. Quando falo pra levar pras escolas a educação quilombola, é para os educandos entenderem a real história: nós negros tivemos uma participação linda na construção do Brasil e isso não é mostrado nos livros, somos retratados apenas como escravos [...]. E não só dentro da nossa comunidade, mas em todos os municípios. Nossos indígenas também precisam que conheçam sua história como ela é. Que nós sejamos vistos, contados, do jeito que somos⁵⁶.

A professora indígena Amanda denuncia a hegemonia curricular e “o perigo de uma história única⁵⁷”: “A lei⁵⁸ não é implementada nas escolas e os conteúdos são repassados de forma deturpada, aumentando ainda mais esse paradigma da história (colonizadora). Ela [a história] tem que ser dialogada dos dois lados, mas em alguns casos é unilateral”.

Também fez parte do grupo o professor Ricardo, pesquisador da Educação Escolar Indígena na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)⁵⁹. Sua principal questão, que revela a importância da articulação entre escola e universidade, é sobre os idiomas maternos das diferentes etnias presentes nos territórios. Ele avalia que é necessário um currículo que compreenda o processo pelo qual os estudantes indígenas passam da língua materna para a língua portuguesa, já que, do ponto de vista cognitivo, trata-se de um processo complexo. Em suas pesquisas, entrevistou estudantes indígenas e percebeu que eles compreendem pouco a linguagem escolar a partir dos anos finais do ensino fundamental. Mesmo que estivessem inseridos no

⁵⁶ Em agosto de 2022 foi lançado um podcast que conta justamente esta história mencionada pela professora Maria, o qual recomendamos imensamente para que possa ser cada vez mais conhecida. Disponível em: <<https://projetoquerino.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁵⁷ ADICHIE, C. M. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁵⁸ Referência à Lei nº 11.645. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 26 jun. 2023.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.uema.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

processo educacional há anos, as dificuldades de compreensão da língua portuguesa oral e escrita se fazem muito presentes. Segundo o professor:

É preciso olhar com muito carinho e atenção para os alunos indígenas e para esse processo cognitivo dos falantes de suas línguas maternas. O universo de uma escola indígena é completamente diferente das escolas regulares e é preciso valorizar a língua indígena no território e o potencial cognitivo desses estudantes.

Como mencionado anteriormente, a partir dos temas conversados ao longo dos quatro encontros foi produzido um plano de ação coletivo que seria encabeçado pelo próprio grupo. No plano de Grajaú, destacaram-se ações pedagógicas, embora questões de estrutura física das escolas também estivessem presentes. Entre as prioridades do grupo, evidenciam-se: elaboração de um currículo municipal que contemple a história local com as devidas especificidades (indígena e quilombola); formação de professores de escolas indígenas e regulares; alfabetização e letramento como prioridade curricular, considerando os idiomas maternos das etnias que habitam este território. Para contemplar essas ações, algumas pessoas se disponibilizaram a ser responsáveis por seus encaminhamentos, também contemplados no plano de ação, mesmo que fosse para fazer articulações e encontrar caminhos possíveis dentro de suas redes e funções.

Parnarama

Lutamos não só pelas terras, mas pelas políticas públicas dentro dessas terras e dentro do território (Lucas, liderança quilombola, em um dos Grupos de Trabalho, em 2021).

Parnarama é um município de médio porte, com o IDHM de 0,542, considerado baixo segundo a escala Atlas Brasil⁶⁰ (2010). Até o ano de 2021 havia três comunidades quilombolas reconhecidas: Brejo de São Félix, Cocalinhos e Guerreiro. Também há outras comunidades quilombolas em processo de reconhecimento territorial, como Zink e Lagoa do Zink. O município tem, portanto, uma população quilombola expressiva e, nestes territórios, escolas que atendem aos estudantes desde a educação

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/210780>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

infantil até os anos finais do ensino fundamental, sob a gestão municipal. O ensino médio é de responsabilidade da gestão estadual e, na zona rural, é ofertado em polos.

Foram realizados quatro encontros síncronos com este grupo entre os meses de agosto e novembro de 2021. A escuta apontou que, embora Parnarama não tenha ações de formação específicas para professores que atuam nas escolas do campo e/ou nas escolas quilombolas, há uma preocupação com a inserção da representatividade dessas populações no currículo. Há uma disciplina no currículo municipal, História de Parnarama, prevista para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, que conta com um material didático específico, escrito por uma professora da rede e distribuído para todas as escolas do município. Os participantes consideraram este material como um disparador de outras ações potentes: visitas a campo, entrevistas com lideranças comunitárias e tematizações mais atuais sobre os desafios que envolvem as populações quilombolas. Carla e Lucas, lideranças quilombolas presentes no GT, apontaram a importância de a escola não apenas apresentar os quilombolas com ênfase no seu passado, mas considerar a relevância de suas existências no presente e no futuro da sociedade brasileira.

Lucas aprofundou essa discussão colocando o desejo e a necessidade de haver um centro cultural que dê visibilidade às manifestações culturais quilombolas: “a memória coletiva, as línguas remanescentes, as tecnologias de trabalho, o uso de ferramentas com a terra, as tradições são muito importantes tanto para o povoado quanto para o município”. Na avaliação dos participantes faltam ações que apoiem o reconhecimento das comunidades quilombolas. Fernando, quilombola e gestor de uma escola de sua comunidade, aponta, por exemplo, a novidade neste movimento de autodeclaração:

A questão da afirmação da identidade quilombola é um desafio mesmo dentro do território quilombola: eu pertencço a uma comunidade secular e, ainda assim, sinto como se minha comunidade fosse muito nova em termos de aceitação. Se assumir quilombola é um movimento novo.

Outra demanda apontada diz respeito à falta de formação de professores quilombolas para que possam assumir cargos dentro das escolas de seus povoados. Pedro, liderança quilombola, atualmente ensina capoeira e história na escola quilombola de seu povoado. Ao se colocar, expressou a importância da integração

entre escola e comunidade: “Não sou professor, mas dou aula de cultura quilombola. Trabalho com os professores e com os alunos, falo da nossa história, da nossa memória. E hoje, estando aqui, demos um grande passo em Parnarama, representando a cultura quilombola”.

O currículo também foi tema de discussões entre professores atuantes em escolas localizadas na sede e na zona rural. Carlos, professor de História em uma escola quilombola, destacou a necessidade de formação específica para professores que atuam nessas escolas:

Colho informações em outras fontes para enriquecer minhas aulas e atender ao disposto pela Lei 10639. [...] O livro de história local de Parnarama é muito bom, com um ótimo material fotográfico. Apresenta a questão da oralidade, presente na organização da cultura quilombola. Quando trabalho isso em história geral, já falo para selecionarem diferentes fontes (escritas, orais, fotografias, audiovisual etc.). Utilizo o conteúdo que os livros de História geral e local me possibilitam para inserir a realidade das comunidades.

Evidenciou-se como ponto de atenção a pouca representação de estudantes. Quando presentes, expressaram suas opiniões timidamente. As falas de gestores e professores também apontaram a pouca participação dos estudantes nas decisões da escola e no desenvolvimento do currículo.

Duas ações foram consideradas prioritárias no plano de ação elaborado por este GT: trabalhar com a identidade quilombola nas escolas e com a formação de gestores e professores para que reformulem currículos e projetos pedagógicos, considerando a inserção de temáticas locais. Para que sejam concretizadas, os participantes pensaram em estratégias, responsáveis e prazos a fim de garantir que suas demandas fossem contempladas.

Considerações finais

A realização dos diagnósticos participativos como processos de escuta qualificada evidenciou a importância da contribuição de diferentes atores das comunidades escolares para o planejamento de ações que fortaleçam o objetivo comum, sintetizado na melhoria da qualidade educacional de suas crianças, adolescentes e jovens. Revela-se também a importância do diálogo entre a educação

formal, representada pelos conteúdos escolares, e a educação comunitária, representada pelos saberes e culturas daquela comunidade.

A estratégia de formulação de um plano de ação coletivo, por sua vez, sistematizou as discussões levantadas e possibilitou elencar possibilidades de atuação, o que concretiza o desejo por melhorias no território – embora haja um limite em torno da real condição para execução destas iniciativas, considerando que a cultura participativa ainda não faz parte dos planejamentos escolares.

Os planos de ação elaborados pelos dois municípios colocaram em jogo os necessários diálogos com as legislações e documentos locais, além da própria perspectiva de uma abordagem sistêmica para a formulação de políticas públicas. Os participantes apontaram a necessidade de articulação entre gestão municipal e escolar, além da participação comunitária, tendo como centralidade a preocupação com o avanço das condições para as aprendizagens dos estudantes. Demonstram, ainda, preocupações em torno da implementação das legislações que asseguram o espaço dos conhecimentos quilombolas e indígenas no currículo. Faz-se necessário complementar que os desafios vivenciados e relatados pelos municípios podem representar questões que ultrapassam fronteiras e caracterizam uma fragilidade da política pública nacional, em meio a um período em que não se registram programas federais de promoção das identidades indígenas e quilombolas.

Em direção a uma gestão democrática da educação pública, a estratégia do grupo de trabalho revelou, nestes municípios, a intensa participação de lideranças indígenas e quilombolas e seus interesses em ampliar espaços de atuação no território. Além disso, também demonstrou a relevância de processos colaborativos que contribuem para o reconhecimento do valor das culturas e saberes locais, o que gera pertencimento, engajamento e comprometimento social com a educação e outras temáticas fundamentais nos territórios.

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>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18. 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>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <<https://editalequidadederacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>> Acesso em 15 out 2022.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 out. 2022.

COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL. **Relatório Incluído: 2006-2011**. Universidad de Barcelona, 2012. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>>. Acesso em: 10 agosto, 2022.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. **Diálogo escola-família**: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Organização Tereza Perez. São Paulo: Moderna, 2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>>. Acesso em: 15 agosto, 2022.

TORO, J. B.; WERNECK, N. M. D. **Mobilização Social**: um modo de construir a democracia e a participação. Brasília: Unicef, 1996.

TORRES, R. M. **Educação e imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996.

INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS INVISIBILIZADAS: VULNERABILIDADE E TERRITÓRIO

Infancias y Adolescencias Invisibilizadas: vulnerabilidad y territorio

Andressa Pellanda⁶¹

Eduardo Moura⁶²

Marcele Frossard⁶³

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre as infâncias e adolescências invisibilizadas a partir dos territórios em que vivem. Com base na revisão de literatura, o trabalho consiste em examinar a relação do caso do desaparecimento com as formas de gestão da vida, pela via institucional, e mobilização, pela via discursiva. Tem como objetivo analisar a hipótese da metáfora da invisibilidade, assim como o seu rendimento teórico para propostas de investigação voltadas para as infâncias vulnerabilizadas. O método tem como base a revisão bibliográfica sistemática e o acúmulo de trabalho ao longo dos últimos dois anos. De acordo com o instrumental teórico mobilizado e com os dados investigados, identificou-se, como resultado preliminar, a possibilidade de percursos analíticos voltados para a investigação de infâncias em situação de vulnerabilidade, em particular, casos de desaparecimento e seus desdobramentos, e sua relação com o direito à educação.

Palavras-chave: Infâncias. Violência - Aspectos políticos. Marginalidade social. Estudo de caso.

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre las infancias y adolescencias invisibilizadas desde los territorios en los que viven. A partir de la revisión bibliográfica, el trabajo consiste en examinar la relación entre el caso de desaparición y las formas de gestión de la vida, por medios institucionales, y de movilización, por medios discursivos. Tiene como objetivo analizar la hipótesis de la metáfora de la invisibilidad, así como su rendimiento teórico para propuestas de investigación dirigidas a las infancias vulnerables. El método se basa en una revisión bibliográfica sistemática y la acumulación de trabajo durante los últimos dos años. De acuerdo con los instrumentos teóricos movilizados y los datos investigados, se identificó, como resultado preliminar, la posibilidad de caminos analíticos dirigidos a investigar las infancias en situación de vulnerabilidad, en particular, los casos de desaparición y sus consecuencias, y su relación con el derecho a la educación.

Palabras clave: Niñez. Violencia - aspectos políticos. Marginalidad social. Estudio de caso.

⁶¹ Coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Doutoranda em ciências pelo Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo. Pós-graduada em ciência política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Bacharel em comunicação social, com habilitação em jornalismo, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Educadora popular e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.

⁶² Doutor e mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Consultor do Projeto Infâncias e Adolescências Invisibilizadas coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

⁶³ Assessora de programa e políticas sociais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. É doutora em ciências sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em ciências sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bacharel em ciências sociais pela UERJ.

Introdução

Refletir sobre as territorialidades historicamente tem significado debater as estruturas sociais, econômicas, culturais, geográficas e território⁶⁴ que contribuem para a distribuição desigual de riquezas e de acesso a bens públicos e privados. É no território que ocorrem os processos de circulação dos sujeitos infantis, a quem são conferidos múltiplos significados. Por entre essas tramas, podemos encontrar infâncias múltiplas e em movimento, associadas a características econômicas, sociais, políticas e culturais. Nesse esforço de reflexão das infâncias, tomamos como pressuposto uma categoria analítica central para compreender os processos que tornam as infâncias invisibilizadas: o reconhecimento público.

Tal categoria se apresenta através da linguagem, esse instrumental que arroga-se de autoridade e que, ao falar alguma coisa, faz alguma coisa, nos termos de Roland Barthes (2012). O reconhecimento público, expresso através da linguagem, estabelece as perdas desconhecidas das perdas passíveis de lamento e de mobilização. Ao reconhecermos o direito à vida como um direito universal, admitimos que a perda de vidas por morte violenta constitui uma injustiça. É nesse ponto que o reconhecimento se apresenta como problema teórico, tema no qual concentra a análise da relação entre a infância e os territórios. Dentro das pretensões deste estudo, cabe uma reflexão sobre quem são essas “infâncias”, como elas se relacionam com os territórios em que vivem e quais as características capazes de estabelecer relações específicas entre a perda de vidas e o reconhecimento público.

Esta reflexão é resultado das discussões realizadas no âmbito do Projeto Infâncias e Adolescências Invisibilizadas, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Anced), Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (Cedeca-CE), Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras). Para o desenvolvimento dos estudos, houve participação ativa da Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq) e da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anaí).

⁶⁴ De acordo com Colucci e Souto (2011): “As territorialidades são estas especificidades físico-humanas que constituem os atributos necessários à consolidação do território”.

A agenda de pesquisa é composta por nove Cadernos com os seguintes eixos: em situação de rua; migrantes; residentes em territórios urbanos vulneráveis, zonas de conflito e violência; no sistema socioeducativo; em serviços de acolhimento e com responsáveis encarcerados; em áreas de reforma agrária; em territórios de agricultura familiar; comunidades quilombolas; e comunidades indígenas. Afirmamos aqui que a invisibilidade é uma política de exclusão e buscamos olhar para onde se encontra a situação do direito à educação frente a essas invisibilidades produtoras de vulnerabilidades. Essas crianças e adolescentes são visíveis de fato e invisíveis de direito. É denunciando esse projeto de exclusão nas políticas sociais e educacionais para as infâncias e adolescências e buscando construir a transformação e a justiça social que esta agenda se afirma.

As infâncias, o território e o reconhecimento público

A primeira questão que se impõe quando refletimos sobre as formas infantis de inserção e participação na sociedade, assim como os processos de institucionalização calcados na ideia de infância refere-se ao conjunto de representações sociais que, na modernidade, convergem para o esforço de construção de uma categoria conceitual a partir da qual as primeiras etapas da vida humana podem ser pensadas.

Uma das principais referências internacionais sobre o direito das crianças é a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, referendada na Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1989 que considera que “a criança, em virtude de sua falta de maturidade física e mental, necessita de proteção e cuidados especiais, incluindo a devida proteção legal, tanto antes quanto após seu nascimento”.

Pela Constituição Federal de 1988, o art. 227, a proteção de crianças, adolescentes e jovens é dever da família, da sociedade e do Estado. E para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), criança e adolescente são definidos como sujeitos de direitos, o que significa reconhecer a condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram, reiterando a necessidade de prioridade absoluta.

Estes documentos são atestados e reflexos normativos e institucionais das transformações sociais e históricas e sua consequência para a concepção de infância e adolescência, uma vez que, em tempos pré-modernos, a criança era considerada mero ser biológico, esvaziada de reconhecimento em relação ao seu posicionamento social.

Entre as teses segundo as quais não havia lugar para a infância (ARIÈS, 1981) e, do lado oposto, as que investigavam estudos antigos sobre formas de cognição (HEYWOOD, 2004), as concepções de infância não se apresentavam de maneira uniforme, mas orbitavam um conjunto de preocupações com a condição da criança (GÉLIS, 1991). Nessa fase, a criança se torna o centro de inspiração de cuidados, representações iconográficas de anjos, em sua inocência (ARIÈS, 1981).

A infância se torna, assim, a antítese de um mundo degenerado, lugar de excepcional pureza a ser preservada pelos adultos. Segundo Jeane Marie Gagnebim (1997), é nesse contexto que se edifica uma pedagogia do respeito e da proteção à criança, reconhecimento social que ficaria expressado na escola, primeira instituição da modernidade voltada especificamente para um grupo geracional. Desse modo, a escola ficaria responsável pela formação e pelo cuidado com aqueles que “não falam”, uma vez que infância, do latim *infantia*, deriva da negação, *in*, da variação verbal do fari, que significa “falar”.

Infância, em sentido restrito, como “ausência de fala”, denota, já em sua origem, um sentido de negação, como destaca Sarmiento (2005). Este mesmo autor adverte, no entanto, que a infância não pode ser compreendida estritamente pelo crivo da geração ou mesmo por fatores biológicos. Para além do fato de serem indivíduos nos anos iniciais de vida, a infância deve ser analisada em sua natureza sociológica, considerando as crianças como atores sociais, nos quais um conjunto de prescrições e de interdições emergem ao sabor de diferenças de classe, raça, etnia, gênero e território.

Para as pretensões deste trabalho, o ponto de partida da discussão se concentra nos múltiplos significados atribuídos à ideia de “infância”. Quando se fala em um grupo etário definido, corremos o risco de desconsiderar o conjunto de condições específicas sob as quais cada infância é empiricamente reconhecida. Infância como referência de uma alteridade: o não adulto caracterizado pela incompletude; o aluno como *a-lumnus*, o sem-luz; a criança como *creatia*, a criação. Representações da necessidade de cuidado e acompanhamento que engendram abordagens como a da “socialização” de Durkheim, ou da “disciplina” de Foucault.

A ideia de infância, no entanto, não pode ser reduzida ao registro da insuficiência. Importa, nesse ponto, pontuar um aspecto central para esse estudo: as

crianças produzem e partilham valores em interação com outras pessoas (CORSARO; EDER, 1990). Tal dinâmica estabelece formas sociais através das quais as crianças se influenciam mutuamente, sendo agentes em interação com esses padrões nos quais os adultos estão imersos. A noção de “cultura das crianças”, de Corsaro e Eder (1990), ampliada e estudada também pela antropóloga Adriana Friedmann, faz o esforço de não reduzir a ideia de criança a mero produto ou desdobramento do mundo dos adultos.

Estudo recente de Gabriela Magistris (2022) contribui para este debate analisando a partir da perspectiva do adultocentrismo, que de acordo com a autora é “cuando hablamos del sistema de dominio, de la matriz estructural de opresión hacia los niños y niñas, mientras que reservaremos el término adultismo para analizar las interacciones entre adultos/as y jóvenes”. A partir desta categoria é possível analisar a cosmovisão de mundo desigual que inviabiliza a participação de crianças e adolescentes.

Comportamentos lúdicos podem ser interpretados como atividades inscritas no plano de processos de formação, nas quais as crianças percebem as normas sociais e desenvolvem expectativas a respeito de suas ações. Nesse sentido, uma travessura, uma canção, um desenho, um gesto ou uma brincadeira podem ser entendidas dentro de processos sociais de interação envolvendo a infância e o mundo dos adultos (SARMENTO, 2005).

Assim, tratando-se de infâncias – que são também diversas, como os Cadernos buscam demonstrar – e suas práticas, em constante interação com o mundo dos adultos, cabe perguntar: quais os fatores que permitem um tratamento de crianças e jovens como adultos, consciência que expõe a violências e que geram vulnerabilidades de diferentes ordens?

Infâncias como categoria de estudo e as infâncias invisibilizadas

São muitas as áreas de estudos que se debruçam sobre a relação entre crianças e adolescentes e o território. Nas ciências sociais, podemos citar os estudos sobre meninos e meninas de rua, “Vozes do meio-fio” (MILITO; SILVA, 1995) e sobre crianças

e adolescentes de favela, como o “Rotas de Fuga”⁶⁵. Cabe citar ainda o trabalho de instituições como a Plataforma dos Centros Urbanos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), sobre o acesso à cidade, o Índice de Homicídio na Adolescência (IHA), sobre violência na infância e juventude, e o Projeto Infâncias e Adolescências Invisibilizadas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, sobre acesso a direitos. Ou ainda sobre territórios quilombolas, como “Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos”, organizado por Gilvânia Maria da Silva et al. (2021); e a publicação Cultura e Educação, organizada por Renata Montechiare (2018). Fato é que existe uma série de dados sobre a situação de vulnerabilidade, desigualdade, abandono e violência que crianças e adolescentes são submetidos no Brasil. Também existe o diagnóstico de fatores que dificultam o acesso dessas crianças ao que lhes é de direito.

Apesar de todo o conhecimento produzido sobre o assunto (inclusive de forma aplicada a políticas públicas), essas crianças e adolescentes continuam vivendo nestes contextos e sendo negligenciadas pelo poder público e pela sociedade de uma maneira geral. A estas crianças e adolescentes, destituídas de reconhecimento público, impedidas de desenvolverem uma “cultura das crianças”, chamaremos de **invisibilizadas**. Encontram-se, nesse sentido, submetidas a fatores que as tornam invisíveis para o poder público, no sentido de não terem seus direitos garantidos, inclusive o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001), garantido pela Lei nº 10.257/2001, que inclui transporte público de qualidade, saneamento básico, acesso à cultura, por exemplo.

Essa invisibilidade é aguçada em áreas marcadas pela atuação do crime organizado na política local (RODRIGUES, 2017), como o tráfico de drogas, esquemas de prostituição, trabalho infantil, organizações de contravenção e áreas operadas por milícias.

A partir deste contexto de vulnerabilidade, pretendemos apresentar que a teia de relações entre os territórios e acesso a direitos para crianças e adolescentes é complexa e que, não atentar para a sobreposição de fatores de vulnerabilidade, bem

⁶⁵ LANNES FERNANDES, Fernando; RODRIGUEZ, Andréa. *Rotas de fuga: lições aprendidas no desenvolvimento de metodologias de prevenção e criação de alternativas para adolescentes e jovens no tráfico de drogas*. Brasília: OIT, 2009. Disponível em: <http://of.org.br/wp-content/uploads/2016/03/licoes_aprendidas_Rotas.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

como para os nós desse emaranhado, é também um modo de invisibilizar essas crianças e adolescentes e tornar ainda mais distante o acesso a direitos.

Invisibilidade como mecanismo de poder

Em obras como *Capitães de Areia*, de Jorge Amado (2008), as mazelas sociais infantis no seio de uma sociedade marcada pelas desigualdades econômica e política, o problema da desconsideração dos dramas alheios é objeto de vasto debate no cenário político, em diferentes campos de estudo. Quando se trata dos territórios urbanos, o que escapa aos olhos, do ponto de vista cognitivo, é resultado de um processo de modernização cujo traço marcante é a exigência de uma racionalidade individual cada vez maior com objetivo de atender aos múltiplos e incontáveis trabalhos cotidianos. Com a formação das grandes cidades e a intensificação dos estímulos na vida moderna, as pessoas precisaram se adaptar no sentido de agir “mais com a cabeça e menos com o coração”, diria George Simmel (1967). A atitude *blasé*, isto é, a capacidade moderna de assumir uma postura de indiferença, se tornou uma estratégia de sobrevivência diante de ritmos cada vez mais acelerados. O que significa dizer que indiferença não é apenas resultado das transformações impostas pelo mundo moderno, mas fazem parte de estratégias de adaptação a essas novas dinâmicas sociais, especialmente nas grandes cidades.

De outra perspectiva, um questionamento aponta para o caráter classificatório do olhar. Por quais razões o mundo parece não enxergar acontecimentos que ferem a dignidade ou a vida humana? Como políticas genocidas, atentados contra povos e regimes autoritários ganham sobrevida sob os olhos dos outros? Se no cenário internacional a discussão a respeito da soberania é imprescindível e no plano político o aspecto institucional é inescapável, em escala local, o sofrimento alheio está ininterruptamente submetido a critérios discriminatórios. Do ponto de vista histórico, o conjunto de práticas expressas sob a forma de um poder baseado no confinamento consiste na própria política de tornar não visto aquilo que se apresenta aos olhos como indesejável, constrangedor ou ameaçador. O confinamento dos loucos nos manicômios, dos velhos nos asilos e dos enfermos nos hospitais, entre outros casos, são formas de estabelecimento de uma fronteira entre o visto e o não visto. O invisível, portanto, não é apenas ato voluntário, mas resultado de mecanismos de

controle e, conseqüentemente, de processos de formação e subjetividades (FOUCAULT, 1997).

O problema imposto pelo tema da invisibilidade social, que se estende aos territórios de povos e comunidades tradicionais no Brasil, tem se tornado um importante referencial para pensar a relação entre Estado e sociedade. A expansão de processos democráticos tende a realçar dimensões da vida social cuja visibilidade foi parcial ou inteiramente ignorada, na história. Não obstante, alguns trabalhos dos anos 1980 para cá procuraram dar conta de dimensões invisíveis da vida social. Exemplo disso é o trabalho da antropóloga Arlene Kaplan Daniels (1987) que é autora da expressão *invisible-work*, quando analisa o não reconhecimento do trabalho doméstico realizado pelas mulheres.

No Brasil, as pesquisas do psicólogo Fernando Braga da Costa (2008) em sua imersão no trabalho como gari no campus da Universidade de São Paulo (USP) renderam discussões sobre a relação entre a humilhação e o não percebido. Pesquisador de doutorado, seu trabalho de campo destaca a experiência dos garis como intensamente marcada pela invisibilidade pública, inclusive em momentos nos quais o próprio pesquisador, vestido com o uniforme profissional, não era reconhecido por colegas professores e alunos, no campus. Do ponto de vista intersubjetivo, Costa aponta a invisibilidade pública como realidade social ligada a dois fenômenos psicossociais: a humilhação e a reificação. Citando o psicólogo José Moura Filho, Costa define a invisibilidade como expressão das diversas manifestações de sofrimento político e humilhação social que são suportados pelas classes mais pobres.

De acordo com os autores, a invisibilidade é uma violência simbólica constituída como forma de opressão. Por essa razão, não pode ser investigado à distância do oprimido, mas precisa ser observado de “dentro de sua ação corrosiva”. A invisibilidade seria, assim, definida, uma construção social e psíquica de fragilização e neutralização da existência pelo emudecimento da voz, pelo rebaixamento do olhar, pelo apagamento das expressões e sentimentos dos seres humanos.

No plano das ações públicas, o tema da invisibilidade social é acompanhado por iniciativas de organizações formadas pela sociedade civil voltadas para questões sociais. Já do ponto de vista do debate público, encontra projeção nacional a partir do trabalho do sociólogo Luiz Eduardo Soares, voltado para as crianças e jovens das

periferias. Soares faz referência à condição de invisibilidade ao analisar a trajetória de Sandro Barbosa do Nascimento. Após ter presenciado o assassinato de sua mãe e ter fugido para morar nas ruas, Sandro sobrevive ao episódio que ficou conhecido como “Chacina da Candelária”, em 1993, e, sete anos depois, sequestra um ônibus público após a tentativa frustrada de roubar os passageiros, em 2000.

Na ocasião, uma série de erros do grupamento tático policial ocasiona a morte da refém de Sandro, quando pretendia se entregar. Capturado vivo e já imobilizado, Sandro seria morto por asfixia dentro de viatura policial, no contexto de uma multidão ávida por linchá-lo e de apresentadores de telejornais que passaram a tarde cobrindo o sequestro ao vivo e cobrando medidas efetivas da polícia. O episódio foi objeto de discussão no documentário “Ônibus 174”, de José Padilha, no qual Luiz Eduardo Soares comenta o tema da invisibilidade do jovem. Em artigo de 2003, contexto do debate em torno das condições sociais da infância e da juventude, Soares sintetizou a ideia:

Um menino pobre caminha invisível pelas ruas das grandes cidades brasileiras. Esse menino, que quase sempre é negro, transita imperceptível pelas calçadas sujas das metrópoles, em que muitas vezes se abriga, pois foi expulso de casa pela violência doméstica, esquecido pelo poder público, ignorado pela comunidade, excluído da cidadania. Não tem perspectivas nem esperança, não tem vínculos afetivos ou simbólicos para com a ordem social, e nada que o identifique com a cultura dominante. Assim, subtraído das condições que lhe poderiam infundir autoestima, o menino é anulado em sua individualidade e esmagado pela indiferença pública (SOARES, 2003, p. 197).

O objeto da investigação a respeito das infâncias invisibilizadas opera a partir desse registro: infâncias “anuladas em sua individualidade e esmagadas pela indiferença pública”. Tomando como diretriz uma das questões mais sensíveis das infâncias invisíveis, ou seja, a sua relação com a violência, Soares lembra que se trata de jovens que buscam incessantemente escapar da invisibilidade discriminatória. Para o autor, ao receber uma arma de um adulto, uma criança tem mais que uma ferramenta de sobrevivência ou obtenção de ganhos econômicos: obtém um passaporte para a própria existência, uma vez que passa a inspirar pelo menos um sentimento alheio, o medo.

Diante do exposto, observamos que a invisibilidade é mais que um mecanismo de distinção social entre grupos sociais ou do que a mera negligência de um poder público capaz de assegurar garantias. Trata-se de um poder que incide sobre o

indivíduo de modo a apagar sua capacidade de expressão e, então, de reação diante da desigualdade e da injustiça impostas. O corpo inexpressivo, a voz emudecida, o olhar cabisbaixo são sinais de uma existência neutralizada, uma construção que interfere inclusive na própria autoestima. Aqui reside o sentido de reificação: o humano passa por um processo no qual sua subjetividade é gradualmente esvaziada, reduzida a mero automatismo, suscetível ao descarte.

Infâncias invisibilizadas

Para esse estudo, o pressuposto é o de que o reconhecimento de outro ser humano é um acontecimento originário. Ou, pelo menos, mais originário que as forças sociais e políticas que tendem a nos cegar, como sociedade. A pergunta motriz é a respeito da força que faz reduzir a vida de uma criança em território vulnerável a algo de pouca ou nenhuma importância. A partir dessa pergunta, buscamos fundamentar as bases sobre as quais pretendemos atuar: retomar a visão sobre o outro e transcender a mera condição de “estar vivo”. Realçar a existência através da visibilidade, o que supõe a participação no mundo. De modo a articular os pontos abordados, importa observar qual a “cultura das crianças” invisibilizadas, isto é, de que modo elas participam e interagem com o mundo, perambulando entre estados de inexistência e existência precária.

A invisibilidade, compreendida pela chave teórica do olhar do outro capaz de instaurar uma realidade social hierarquizada, ligada a sentimentos de humilhação e a processos de reificação, é instrumento analítico através do qual procuramos entender as infâncias. Como crianças, deixam de ser vistas e se convertem em seres vagantes pelas cidades, inexpressivos, reduzidos a coisas que se movimentam sob a lógica de um automatismo, aleatórias e indistintas.

De acordo com o estudo publicado pelo Unicef “Vidas Adolescentes Interrompidas” (2021), em 2015 a taxa de letalidade violenta de adolescentes no Brasil foi de 27,6 por 100 mil. Os dados do Fórum Nacional de Segurança Pública, publicados no 15º anuário, confirmam que desde então esses números só aumentam, pois ao menos 6.122 crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta e intencional no Brasil em 2020, uma alta de 3,6% em relação aos 5.912 casos registrados no ano anterior. As vítimas, no geral, têm um perfil: são meninos e negros. O crime que mais

matou quem tinha até 19 anos em 2020 foi o homicídio doloso (82,4% dos casos). Os estados com as piores taxas por 100 mil habitantes de mortes violentas contra essa parcela da população são Ceará (27,2), Rio Grande do Norte (20,9), Sergipe (20,6) e Pernambuco (20,3).

A infância e a adolescência, de acordo com estes dados, correspondem ao mesmo perfil social dos que historicamente foram impedidos de serem chamados de crianças. São conhecidos como “menor”, “elemento”, “sementinha do mal”, “pivete” ou simplesmente “menino”. São negros, menores de idade e envolvidos nas mais diversas situações de vulnerabilidade. Atualmente, são reconhecidos pela lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1992), como sujeitos de direito e deveriam ser amparados por uma rede intersetorial de assistência social, que por diferentes fatores não os alcança.

Diante desse quadro, a invisibilidade dessas crianças e adolescentes de periferias urbanas fica evidente. O estudo de Monique Aparecida Voltarelli⁶⁶, intitulado “Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul-americanas nos estudos da infância” aponta para a transformação das pesquisas sobre infância, com intuito de aumentar sua visibilidade e de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas. Deste modo, os estudos têm focado no seguinte ponto: “pensar no bem-estar infantil remete ao diálogo sobre as intervenções públicas para garantir os direitos sociais, melhorar a qualidade de vida das crianças juntamente com aspectos relacionados com a cidadania” (APARECIDA VOLTARELLI, 2020, p. 184).

De fato, as crianças e adolescentes abordadas aqui não são invisíveis; seus corpos possuem uma materialidade. A invisibilidade, portanto, não é no sentido literal, pois cada indivíduo possui suas histórias de vida, enlaces familiares e experiências individuais. Muitas das vítimas de violência possuíam certidão de nascimento e registro de identidade, frequentavam a escola e tomavam antitérmico quando tinham febre. Assim como tantas outras, as vidas se materializaram na dimensão inquestionável da visibilidade, isto é, a existência de corpos animados, corpos que corriam e brincavam, na condição de crianças. Então, o que aconteceu com os corpos? Como essa resposta fica a cargo dos investigadores, façamos uma pergunta mais

⁶⁶ Voltarelli, Monique Aparecida. 2021. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul-americanas nos estudos da infância. *Serviço Social em Debate* 3 (1): 175-193. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496>.

próxima das nossas pretensões de refletir sobre as infâncias invisibilizadas: como o Estado, essa única instância detentora do monopólio legítimo da violência, se posiciona diante do desaparecimento desses corpos?

Se a invisibilidade literal só faz sentido nas obras de ficção científica, resta-nos um outro significado para o não percebido. A invisibilidade infantil, no sentido metafórico, é aquela que o filósofo Michel Foucault (2005) sintetizou na fórmula da biopolítica como gestão das vidas: o poder consiste “em fazer viver e deixar morrer”. Um conjunto formado por incontáveis técnicas e procedimentos com o objetivo de exercer o controle populacional e, desse modo, gerir a vida, cuidando de umas em prejuízo de outras. Em termos práticos, na lógica do racismo de Estado, “a morte é também a garantia pessoal da vida”. O nexo entre a promoção de algumas vidas em prejuízo de outras, do fazer viver uns deixando morrer outros, é o *modus operandi* desse duplo aspecto da condição da infância nas periferias.

Ao refletir sobre as infâncias invisibilizadas podemos ultrapassar a discussão sobre presença *versus* ausência do Estado. A dupla condição das crianças invisibilizadas, de serem visíveis de fato e invisíveis de direitos, é desdobramento da atuação dúbia do Estado nas margens. Os territórios e as práticas que estão às margens constituem-se como zonas de fronteira entre o legível e o ilegível, o lícito e o ilícito, o legal e o ilegal, uma zona de indiscernibilidade, nas palavras de Giorgio Agamben (2010), áreas nas quais a garantia de direitos está continuamente sujeita à suspensão e a vida se torna nua. É na fronteira entre o legível e o ilegível que fazemos o esforço de compreensão do significado das práticas de violência, de apagamento e de negação de direitos e de cidadania.

A vida precisa ser controlada, regulada, contabilizada, registrada, cuidada. Uma vida requer manutenção, precisa ser promovida através da garantia de direitos. Pensar no caso dos meninos desaparecidos é problematizar a questão da invisibilidade como mecanismo de controle da população baseado na lógica do “deixar morrer”. Segundo a filósofa Judith Butler (2019), existe um manejo tático das vulnerabilidades das populações pelo Estado. Qual é o mecanismo que torna alguns grupos mais vulneráveis que outros? Para a antropóloga Veena Das (2004), as vidas que compõem as populações vulnerabilizadas estariam naquilo que ela chamou de margem, particularmente a forma pela qual as margens se relacionam com o Estado.

Esse mecanismo permite entender como o caso dos meninos permanece sob atenção do Estado ao mesmo tempo em que permanece obscuro e indeterminado. Está localizado às margens, não fora das margens. Não se tratam de pessoas “esquecidas” ou “abandonadas” pelo Estado, mas de pessoas sujeitas a terem a garantia de seus direitos constitucionais, inclusive do direito à vida, suspensos. Estado de exceção apresentado oficialmente como episódico ou temporário, mero recurso para casos de proteção, preservação da segurança e contenção de ameaças. Ocorre que, como nos advertiu Walter Benjamin (1986) já em 1921, do ponto de vista dos oprimidos, o Estado de exceção não é vivido como exceção e sim como regra.

No limite das pautas

A agenda Infâncias e Adolescências Invisibilizadas expõe as vulnerabilidades daqueles que vivem em um território marcado pela violência e pela penetração rarefeita do Estado, o que segundo a narrativa oficial, justifica a dificuldade de atuação. Enquanto figura fantasmagórica (DAS, 2004), o Estado é, simultaneamente, acessível e indescritível, modelador e negligente, característico de um papel dúbio. A antropologia do Estado no sentido dado por Veena Das e Deborah Poole (2004) busca justamente compreender essa existência ou presença inevitável que o poder assume em nossas sociedades.

A relação entre território e crianças e adolescentes pobres, negros ou que estão vinculados a recortes como o campo, as populações indígenas, quilombolas ou o sistema socioeducativo, é sempre apresentada com uma dificuldade maior de se fazer percebida no debate público. É como se existisse uma zona capaz de determinar quem está em pauta e quem está no limite extremo da suspensão de direitos. Esta análise buscou refletir sobre os diferentes entrelaçamentos que poderiam ser chamados de fatores de invisibilidade, o racismo de estado apontado por Foucault. Abrangem desde a cor da pele ou o gênero até a relação do Estado com territórios periféricos. A incapacidade de gerar mobilização constitui o entrelace entre sentimento e direito, face mais cruel dos modos de governança contemporâneos.

A agenda, no entanto, pretende ir além da exposição da invisibilidade, ela quer colaborar para a visibilização – nas pesquisas, nas notícias, nas políticas, na sociedade – das e com essas infâncias. Os estudos são o primeiro passo, mas chega a hora de sair

da palavra, do falar, para a ação, o fazer. Afinal, como ensinou Hannah Arendt (2011, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”, acrescentando que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDT, 2011, p. 247).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

AMADO, Jorge. **Capitães de areia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BENJAMIN, Walter. Crítica da violência: crítica do poder. In: BOLLE, Willi. **Walter Benjamin**: Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix/EdUSP, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

COLUCCI, Danielle Gregole; SOUTO, Marcus Magno Meira. Espacialidades e territorialidades: conceituação e exemplificações. **Revista Geografias**, v. 7, n. 1, p. 114-127. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-549X.13312>.

CORSARO, William A.; EDER, Donna. 1990. Children's peer cultures. **Annual review of sociology**, v. 16, n. 1, p. 197-220. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>.

DANIELS, Arlene Kaplan. 1987. Invisible work. *Social Problems*, v. 34, n. 5, p. 403-415. DOI: <https://doi.org/10.2307/800538>.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. **Anthropology in the Margins of the State**. Santa Fé: School of American Research Press, 2004.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

FILHO, José Moura Gonçalves. A invisibilidade pública. In: COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis**: relato de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004. p. 9-48.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. Ano 15, 2021. <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das letras, 1991. p. 311-329.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Cidades**: Belford Roxo. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/belford-roxo/panorama>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAGISTRIS, Gabriela. Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 155-171, jun. 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/68331/42786>>. Acesso em: dia 14 de abril de 2023.

MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio Raimundo Santos. **Vozes do Meio-Fio**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MONTECHIARE, R. (Org.). **Cultura e Educação**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2018. (Série Cadernos Flacso, n. 13). Disponível em: <https://www.academia.edu/38436139/Cultura_e_Educac_a_o_S%C3%A9rie_Cadernos_Flacso_N_13_pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2023.

OLIVEIRA, E.; FROSSARD, M. O caso dos meninos de Belford Roxo e o papel do Estado. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 16 ago. 2021. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-caso-dos-meninos-de-belford-roxo-e-o-papel-do-estado-desaparecimento-dos-meninos/>>. Acesso em: 23 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 20 nov. 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 23 set. 2022.

PELLANDA, A.; FROSSARD, M. (Orgs.). **Crianças e Adolescentes da Agricultura Familiar**. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo: Outras Expressões, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_agricultura_familiar_com_capa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

PELLANDA, A.; FROSSARD, M. (Orgs.). **Crianças e Adolescentes da Reforma Agrária**. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo: Outras Expressões, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_reforma_agraria_com_capa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

PELLANDA, A.; FROSSARD, M. (Orgs.). **Crianças e Adolescentes Indígenas**. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo: Outras Expressões, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/estudo_indigenas_com_capa.pdf>. Acesso em 13 set. 2022.

PELLANDA, A.; Frossard, M. (Orgs.). **Crianças e Adolescentes Quilombolas**. Agenda Infância e Adolescências Invisibilizadas. São Paulo: Outras Expressões, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/caderno_quilombolas_com_capa_ok.pdf>. Acesso em 13 set. 2022.

PELLANDA, A. et al. Infâncias e adolescências invisibilizadas: o direito que não existe de fato. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 17 dez. 2021. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/infancias-e-adolescencias-invisibilizadas-o-direito-que-nao-existe-de-fato/>>. Acesso em: 13 set. 2022.

PELLANDA, A.; PIPINIS, V. **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação. São Paulo: Instituto Campanha, 2021. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

RODRIGUES, André. Homicídios na Baixada Fluminense: Estado, mercado, criminalidade e poder. **Geo-UERJ**, v. 31, p. 104-127, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/geouerj>.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>.

SILVA, Gilvânia Maria da Silva et al. (Org.). **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1967. p. 11-25.

SOARES, Luiz Eduardo. Novas políticas de segurança pública. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, p. 75-96, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100005>.

ADOLESCENCIA Y SECUNDARIA RURAL, ALCANCES PARA SU RENOVACIÓN MIRANDO EL TERRITORIO⁶⁷

Martín Vegas⁶⁸

Alex Ríos⁶⁹

Resumen

Esta ponencia se inscribe en el debate sobre la pertinencia del desarrollo territorial como enfoque transversal en proyectos de desarrollo, específicamente en educación rural, a partir de la experiencia del programa de cooperación internacional Horizontes de Educación Secundaria Rural, el cual se implementa en el Perú desde 2018.

Bajo este enfoque, el territorio se define como una construcción social y su relevancia como abordaje para la cooperación deviene del fracaso de los proyectos de desarrollo que no toman en cuenta el contexto. El caso visibiliza a la adolescencia como sujeto del desarrollo territorial y muestra cómo la incorporación del enfoque territorial en la secundaria rural contribuye a que las encrucijadas en las que se hallan las y los adolescentes encuentren una vía de solución.

Palabras clave: educación rural, desarrollo territorial rural, enfoque territorial, cooperación internacional, educación secundaria.

Resumo: Este artigo se insere no debate sobre a pertinência do desenvolvimento territorial como abordagem transversal em projetos de desenvolvimento, especificamente em educação rural a partir da experiência de implementação do programa de cooperação internacional Horizontes de Educação Secundária Rural, implementado no Peru desde o ano de 2018. O território, sob esta abordagem, é definido como uma construção social e a relevância desta abordagem para a cooperação decorre do fracasso dos projetos de desenvolvimento que não levam em conta o contexto. O caso visibiliza a adolescência como sujeito do desenvolvimento territorial e mostra como a incorporação do enfoque territorial na secundária rural contribui para encontrar uma solução às encruzilhadas em que se encontram as e os adolescentes.

Palavras-chave: Educação rural, Desenvolvimento territorial rural, enfoque territorial, cooperação internacional, educação secundária.

Acrónimos y abreviaturas

CIPCA - Centro de Investigación y Promoción del Campesinado

DRE - Dirección Regional de Educación

DTR - Desarrollo territorial rural

⁶⁷ Ponencia basada en la experiencia del Programa Horizontes de Secundaria Rural y en la investigación en proceso “Transversalización del enfoque territorial en un programa de cooperación internacional en educación rural en Piura, Perú”.

⁶⁸ Coordinador del Programa Horizontes de Secundaria Rural de UNESCO Perú. Máster en Cooperación Internacional al Desarrollo: Gestión y Dirección de Proyectos, Cooperación para el Desarrollo de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

⁶⁹ Coordinador de Monitoreo y Evaluación de UNESCO Perú. Máster en Política Pública y Gestión en el *International Institute of Social Studies* (ISS) de la Erasmus University, Rotterdam.

EFTP - Educación y formación técnico profesional

HSE - Habilidades socioemocionales

IIEE - Instituciones educativas

MINEDU - Ministerio de Educación

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ODS - Objetivo de desarrollo sostenible

PEN - Proyecto Educativo Nacional al 2036

RIMISP - Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural

UGEL - Unidad de Gestión Educativa Local

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

WCD - Enfoque de desarrollo integral del niño

El Programa Horizontes

El Programa Horizontes de Educación Secundaria Rural se implementó entre los años 2018 y 2022. Fue financiado por la organización filantrópica holandesa Porticus, coordinado por la oficina de la UNESCO en el Perú y operado por instituciones contraparte en seis ámbitos territoriales:

- Alto Piura, departamento de Piura.
- Cuenca media del río Marañón, departamento de Amazonas.
- Provincias de Víctor Fajardo y Cangallo, departamento de Ayacucho.
- Provincias de Quispicanchi y Acomayo, departamento de Cusco.
- Provincia de Sandia, departamento de Puno.
- Provincia de Cailloma, departamento de Arequipa.

La población participante en el Programa se presenta en la siguiente tabla

Tabla 1. Población destinataria del Programa

Población destinataria del Programa							
	UGEL	CETPRO	Escuelas	Directivos	Docentes	Otro personal	Estudiantes
Amazonas	4	3	6	13	100	118	1,903
Cusco	2	4	8	8	68	15	778

Ayacucho	2	2	10	10	108	26	1,016
Piura	2	2	11	25	109	31	1,739
Puno	1	1	8	8	116	0	1,118
Arequipa	1	1	2	2	16	3	108
TOTAL	12	~ 15	45	66	517	193	6,662

El diseño del Programa consideró seis meses de generación de condiciones (2018), tres años de implementación en los colegios (2019-2021) y un semestre para la estrategia de cierre (2022). En 2018 se seleccionaron las contrapartes territoriales, los colegios que participarían por medio de un proceso de licencia social⁷⁰, y se hizo una línea de base. En el año escolar 2019, que en el Perú empieza en el mes de marzo, se inició el trabajo sistemático con las instituciones educativas a través de un acompañamiento técnico y pedagógico a manos de la contraparte territorial y un programa de formación estructurado a cargo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. En 2020, se declaró la emergencia sanitaria a raíz de la epidemia del COVID-19 y el Estado peruano cerró los colegios hasta fines del año 2021, aunque en la mayor parte de los colegios del programa Horizontes se adelantó la atención semipresencial a partir del segundo semestre del año 2020. De tal forma, en los dos últimos años del proyecto, el trabajo con los colegios se realizó bajo una estrategia de educación remota. Debido a esta situación, el trabajo sistemático previsto en los colegios se extendió hasta fines de 2022. En 2021 se realizó una evaluación intermedia del programa y en 2022 la evaluación final.

Horizontes buscó “contribuir a que jóvenes egresados de escuelas secundarias públicas de ámbitos rurales puedan poner en práctica sus planes de vida y dedicarse a actividades vinculadas al desarrollo local de sus comunidades o fuera de su localidad sin perder su identidad local” (UNESCO, 2018). Para ello, el programa desarrolló cuatro líneas de acción: 1) habilidades socioemocionales interculturales, 2) educación técnica vinculada al desarrollo territorial rural, 3) protección y atracción de los adolescentes, 4) incidencia y gestión del conocimiento (EN2).

La línea de habilidades socioemocionales se trabajó a partir de un itinerario formativo estructurado, el Programa Naturaleza, que se desarrolla a lo largo de los

⁷⁰ El proceso de licencia social consiste en una consulta a los profesores, padres de familia y comunidad de cada colegio secundario rural para que expresen su interés de participar en el programa. Se realizan talleres de información, se recogen los intereses y expectativas de los actores y se suscribe un acta de incorporación al programa.

cinco años de secundaria (EN4). La formación técnica implementó una estrategia de doble certificación en la que las y los estudiantes obtienen una certificación técnica modular concedida por una institución de educación técnica, además de su certificado de educación básica (EN4). La estrategia de protección incluyó acciones de prevención, detección y protección de adolescentes afectados por factores de riesgo. Esta estrategia se puso en práctica en cada institución educativa y también generó una red de soporte a la adolescencia que convocó a otros sectores del Estado presentes en el territorio.

A partir de estas tres líneas de acción, se inició un proceso de renovación pedagógica y de gestión en los colegios. Este proceso permitió que las instituciones educativas desarrollaran otras iniciativas innovadoras, como proyectos de aprendizaje que integran varias asignaturas del currículo nacional o el fomento de la participación adolescente (EN2).

La cuarta línea de gestión del conocimiento e incidencia sistematizó aportes del programa, promovió espacios de diálogo y concertación sobre educación rural y organizó la relación de cooperación con el Ministerio de Educación y los gobiernos regionales (EN1).

Estas líneas de acción fueron comunes a los siete territorios donde opera el Programa. En cada región, las líneas de acción se adecuaron al contexto territorial y además se definieron otras actividades propias que responden al propósito del Programa (EPC).

Para lograr esta diversificación de la secundaria a diversos contextos, Horizontes asumió el enfoque territorial rural como uno de sus enfoques transversales:

El Programa de Secundaria Rural asume un enfoque territorial que implica cambiar de perspectiva de desarrollo e implementación de nuestras acciones para darle prioridad a la prestación de servicios a los ciudadanos y ciudadanas, reconociendo las diversas necesidades y demandas, así como las condiciones y diferencias de contextos también distintos. Este enfoque desde la prestación de servicios a los ciudadanos y ciudadanas constituye precisamente un medio fundamental para garantizar el cumplimiento de sus derechos (UNESCO, 2018a p. 13).

Así, el programa Horizontes mostró una manera específica de incorporar el enfoque territorial en un programa de educación que visibilizó la importancia de la adolescencia para el desarrollo territorial rural.

Enfoque territorial o de desarrollo territorial⁷¹

El territorio bajo el enfoque de desarrollo territorial “no es un espacio físico objetivamente existente” (Tassara & Grando, 2013), sino “una construcción social, es decir, un conjunto de relaciones sociales que dan origen y a la vez expresan una identidad y un sentido de propósito compartidos por múltiples agentes públicos y privados” (Schejtman & Berdegué, 2004, p. 6).

En la reflexión europea sobre este concepto, el desarrollo territorial se constituye como una de las dimensiones del propósito de cohesión social que caracteriza al proceso de integración europea desde el Tratado Constitutivo de Roma de 1957 y tiene como hitos destacados la formulación de la Estrategia Territorial Europea en 1999, la publicación del libro verde sobre cohesión territorial en el año 2008 y más recientemente, la Agenda Territorial 2030 (Ministros Responsables de la Ordenación, 2020) que propone dos objetivos generales: una Europa justa que ofrezca perspectivas de futuro a todos los lugares y ciudadanos y una Europa verde que proteja los medios de subsistencia comunes y configure la transición social. Conceptualmente, una cohesión social territorial y un desarrollo sostenible son principios de desarrollo relevantes para el caso del Perú y en general de América Latina, considerada el continente con mayores desigualdades, con alta vulnerabilidad al cambio climático (OCDE et al., 2019).

Tassara & Grando, (2013) consideran que la cohesión territorial se logra a partir de las potencialidades del territorio. En este sentido, las iniciativas y los recursos o activos locales son elementos claves de este principio.

Junto a la conceptualización del territorio y su relación con la equidad y la cohesión social, un tercer aspecto desarrollado por los estudios sobre enfoque territorial es el relativo a gobernanza, descentralización y modelos de gestión territorial. Farinós Dasí (2008) enfatiza en la gobernanza como precondition para el desarrollo territorial y señala que esta debe tener una especificidad en formas de planificación y gestión basadas en la participación de múltiples actores que comparten objetivos comunes y se organizan para alcanzarlos a partir de la negociación y búsqueda de consensos. Desde esta perspectiva de gobernanza, “el espacio se construye, se territorializa, de acuerdo con las visiones, deseos e intereses de sus

⁷¹ En este estudio, siguiendo a los autores que se presentarán a continuación, se utilizaron los términos enfoque territorial y enfoque de desarrollo territorial como sinónimos.

agentes” (p. 15). La OCDE (2016) propone el concepto de gobernanza multinivel enfocado en analizar los procesos de toma de decisiones en Estados que combinan diversos niveles de gobierno e instancias de gestión. Ello implica un análisis vertical de los arreglos institucionales y las maneras de establecer las relaciones intergubernamentales entre niveles de gobierno y un análisis horizontal e intersectorial entre todas las agencias o sectores del Estado que intervienen en un territorio (OCDE, 2016). Estos análisis se centran en la atención al ciudadano que recibe un conjunto de servicios y esta atención requiere una articulación que obliga a dejar de lado los enfoques sectoriales. Así, por ejemplo, un adolescente como sujeto de derechos requiere de un servicio educativo, pero también de una atención de salud o de mecanismos de protección que deben actuar articuladamente para ser efectivos.

En los estudios sobre gobernanza, se ha introducido crecientemente el análisis de la generación de valor público en el ciudadano (Moore, 1995). Desde esta perspectiva, el análisis de los esquemas de relación intergubernamental se centra en determinar qué valor le agrega al ciudadano un esquema con mayor o menor nivel de descentralización en la toma de decisiones.

Enfoque de desarrollo territorial rural

El enfoque de desarrollo territorial aplicado a ámbitos rurales presenta especificidades y una reflexión propia en América Latina. En 2004, Schejtman y Berdegú acuyaron el concepto de desarrollo territorial rural, que sintetizaba una reflexión de más de una década en América Latina:

“Definimos el DTR como un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado cuyo fin es reducir la pobreza rural. La transformación productiva tiene el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio a mercados dinámicos. El desarrollo institucional tiene los propósitos de estimular y facilitar la interacción y la concertación de los actores locales entre sí y entre ellos y los agentes externos relevantes, y de incrementar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y sus beneficios” (Schejtman et al., 2004, p.30).

Bajo esta definición subyace una conceptualización diferente de la ruralidad, planteada como *nuevas ruralidades*. Esta acepción alude a la diversidad de contextos rurales y a cambios producidos por el avance en el acceso a carreteras, comunicación, y tecnologías que promueven el surgimiento de otro tipo de actividades productivas y

de vínculos con el mundo urbano. Sobre esa base, la definición presentada destaca dos aspectos fundamentales: las dinámicas de transformación productiva que trascienden la visión del mundo rural como ligado exclusivamente a la agricultura — principalmente la agricultura familiar — y, en segundo lugar, el desarrollo institucional, lo que implica un enfoque territorial y no sectorial.

A 20 años de implementación de este enfoque, Berdegú & Favarero (2020) realizaron para el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) un balance de la influencia del DTR en la región y una agenda de futuro en la que se propone pasar de agendas sectoriales a agendas territoriales respecto al conjunto de ODS. Los autores señalan que 132 de las 169 metas de los Objetivos deben realizarse en el ámbito rural y plantean la necesidad de mecanismos eficaces de coordinación que sustituyan a las recurrentes mesas de diálogo. En su lugar, los autores proponen experimentar con mecanismos que permitan compromisos y acuerdos exigibles y verificables, una participación propositiva y vigilante respecto al manejo de recursos públicos, el fortalecimiento de capacidades institucionales y nuevas alternativas de producción que replacen o complementen la agricultura familiar, siempre y cuando sean sostenibles.

La primacía de una agenda territorial sobre agendas sectoriales lleva a problematizar un aspecto relevante para el Programa Horizontes: si el DTR convoca a una mirada intersectorial, ¿cuál es el alcance de un programa sectorial, en este caso educativo, para promover u orientarse por el enfoque de desarrollo territorial? En el estudio referido antes, Berdegú y Favarero (2020) señalan que una iniciativa sectorial puede estar focalizada territorialmente, pero esto no la hace participar del enfoque territorial. De acuerdo con los autores, el criterio para considerarla como tal es que “los actores del territorio tengan la opción y la oportunidad de definir su estrategia de desarrollo, sin precondiciones sectoriales y bajo una perspectiva de transformación estructural” (p.26). Así, según este planteamiento, podría entenderse que si una población prioriza la construcción de colegios para ampliar el acceso a la educación rural, esto constituiría una acción con enfoque de desarrollo territorial rural, independientemente de si es una solución pertinente a las necesidades de esa población o no. En cambio, una acción en favor de las estudiantes mujeres para asegurar su inclusión educativa decidida en función de mandatos nacionales, es decir,

de una precondition sectorial, podría no ser considerada como participante del enfoque territorial.

Esta tensión entre educación y enfoque territorial debe también considerar cómo se relaciona la educación básica con los proyectos de desarrollo rural. Una metaevaluación de quince años de desarrollo territorial rural realizada por Constanza et al. (2020) analiza 40 casos de proyectos autodenominados de DTR. Ninguno de ellos explicita relaciones con la educación básica, por lo que podría señalarse que en América Latina, en materia de proyectos de desarrollo rural, las estrategias se centran en la población joven y adulta y no se trabaja la relación entre DTR y la educación de niños y adolescentes.

La adolescencia reconfigura el enfoque territorial

En el planteamiento de Horizontes, la transversalización del enfoque territorial aplicado a la educación introduce como propósito de este enfoque la formación del sujeto, su personalidad e identidad en un contexto cultural y social determinado. Para ello, se plantea generar un *ethos* territorial que incumba a los pobladores y las instancias públicas y privadas en brindar acceso a los servicios que les permitan a los jóvenes desarrollar sus proyectos de vida. “La escuela, como parte del territorio es la llamada a asumir un nuevo rol, constituyéndose en el espacio público que permite la vinculación entre la vida comunal y la naturaleza juvenil”(UNESCO, 2018 p. 17).

Esta propuesta tiene su correlato en los planteamientos sobre educación rural según los cuales, para resolver los problemas que la afectan, se requiere actuar de modo sistémico en los ámbitos curricular y de aprendizajes, de la docencia, de la gestión educativa y de la sociedad educadora (Vegas et al., 2017). Es decir, programas temáticos o de intervención en líneas específicas como la producción de materiales o la formación docente no serían suficientes para renovar la secundaria rural.

Este actuar sistémico se plantea desde una localización del sujeto adolescente y sus conexiones con las nuevas ruralidades, lo que permite enfatizar las competencias o capacidades que le permitirán al adolescente ubicarse en el escenario de la nueva ruralidad, asumir las oportunidades que se generan y enfrentar los riesgos a los que está expuesto.

Visibilizar la subjetividad de los habitantes de un territorio y sus capacidades y abordar específicamente a la etapa adolescente lleva a introducir el concepto de proyecto de vida y su relación con la comunidad.

“Un enfoque territorial es muy significativo para el desarrollo de los proyectos de vida, ya que es el espacio en el que se configuran las trayectorias de vida de los jóvenes. En efecto, el proyecto de vida, por ser una proyección histórica, es un esfuerzo configurado con otros. Las solas virtudes y esfuerzos individuales, aunque necesarios, no son suficientes para trazar una ruta de vida digna, más aún en medio de entornos adversos. No se trata solo de recibir apoyos diversos mediante redes de soporte. Para esto es necesario generar y organizar, en el territorio, una conciencia social y una fuerza política capaces de promover el derecho al buen vivir” (UNESCO 2018a, p. 17).

Sin embargo, esta relación entre adolescencia y territorio es compleja, está en permanente evolución y su caracterización se modifica en función de los avances del programa y la identificación de los intereses y necesidades de la adolescencia rural. Así, el propósito inicial — que los adolescentes vivan en las comunidades donde nacieron al culminar su secundaria— se modifica para plantear que trabajen en actividades relacionadas con el desarrollo local de su comunidad, independientemente del lugar donde vivan, es decir, una migración arraigada.

El Programa Horizontes-Piura muestra también cómo el territorio y sus actores pueden ser hostiles a la adolescencia y generar riesgos que los expulsan del sistema educativo y, consiguientemente, destaca la necesidad de una gobernanza intersectorial que incorpore la protección de la adolescencia como agenda.

Ubicar el proyecto de vida de las y los adolescentes como propósito del desarrollo territorial lleva también a pensar en cuáles son las capacidades clave que les permitirán llevar adelante su proyecto de vida. En este sentido, Horizontes prioriza las habilidades técnicas y socioemocionales interculturales. Las habilidades técnicas se plantean como subordinadas o al servicio del proyecto de vida del adolescente y se definen en función de las cadenas de valor del territorio aprovechando la experticia del CIPCA en desarrollo rural. Por su parte, las habilidades socioemocionales — aunque consideradas como universales —son objeto, en el programa, de una priorización en función de las características de la adolescencia rural. Estas se van replanteando lo largo del programa, a medida que los adolescentes profundizan en la percepción y valoración de estas habilidades. La identidad personal y cultural se constituye en el referente central en ese proceso de priorización.

Hay una decisión intencionada de no priorizar las capacidades básicas de comunicación y matemática como ocurre en la mayor parte de programas educativos, sino de considerar que a partir de las oportunidades de desarrollo socioemocional y buen trato, así como de acciones educativas retadoras como las de educación técnica, se desplegarán un conjunto de competencias, incluyendo las de comunicación y matemática (EN4).

La propuesta pedagógica territorial se conecta con otro enfoque del programa, el enfoque intercultural, según el cual el aprendizaje significativo se origina en la propia matriz cultural del estudiante y desde esta se produce un encuentro enriquecedor de saberes con otras culturas.

La propuesta pedagógica va aunada a una propuesta de gobernanza que busca viabilizar el soporte del territorio al desarrollo de las capacidades humanas de la adolescencia rural en dos vertientes: una que enfatiza una gobernanza en el territorio, articulada y con liderazgo local e intersectorial (UNESCO, 2018) y otra que plantea una lógica de gestión descentralizada (EN1) en la que se articulan los cambios de abajo hacia arriba en tres niveles: la escuela-comunidad, el nivel intermedio o regional y el nivel nacional. Este tratamiento complejo de la gobernanza busca un tránsito de “una organización educativa sectorializada, centralista y homogénea a una que integre al sector educación en estrategias territoriales” (EN2).

El enfoque territorial en las líneas de acción del Programa

En la línea de formación técnica, el enfoque DTR se plasma en todo el ciclo del proceso, la conceptualización de la EFTP, la caracterización del territorio en cuanto a demanda productiva y oferta educativa, la definición de nueva oferta formativa, la generación de alianzas y la respuesta a la crisis causada por el COVID-19.

En la línea de aprendizaje socioemocional, la territorialización se expresa en un proceso abierto de aproximaciones sucesivas y creciente profundidad. Se inicia con acciones de adecuación, contextualización, indagación en las necesidades y percepciones de los adolescentes y las familias rurales y luego se desarrolla una territorialización más profunda de cocreación de la propuesta: sesiones, nuevas actividades, uso de recursos didácticos y comunicacionales. Así, la transversalización del enfoque territorial en esta línea de acción agrega valor público en la

conceptualización, la caracterización de los problemas que vulnerabilizan a los adolescentes, las estrategias que se utilizan y la gobernanza requerida para enfrentar el problema.

En la línea de protección, la territorialización se inicia al buscar viabilizar lineamientos definidos por el gobierno central, así como visibilizar a poblaciones no atendidas y los riesgos específicos que las afectan. En este sentido, durante la emergencia ocasionada por la pandemia del COVID-19, se llega a un seguimiento nominal de los adolescentes. Asimismo, se generan alianzas y articulaciones con una agenda inédita — la protección del adolescente — y con actores que usualmente no se vinculan a estas articulaciones, como el Poder Judicial, el Ministerio Público y la policía. La territorialización de esta línea de acción concluye en una propuesta de política local, el sistema local de atención y protección del bienestar socioemocional de las y los adolescentes, que plantea una estrategia y resultados pertinentes a la situación de la adolescencia del corredor del Alto Piura.

Conclusión

Horizontes asume el concepto de territorio como construcción social, incorpora las dimensiones clave del desarrollo territorial rural — transformación productiva y gobernanza (Schejtman & Berdegué, 2004) — y enfatiza una menos trabajada en el DTR, la dimensión intercultural. Pero, sobre todo, propone, desde el punto de vista conceptual, una alternativa al debate planteado sobre las limitaciones que puede tener la aplicación del enfoque territorial a un programa sectorial (Berdegué & Favarero, 2020) al situar el desarrollo de capacidades del sujeto, el adolescente, como propósito del desarrollo territorial y configurar, desde ese planteamiento, la transversalización del enfoque territorial. En este sentido, Horizontes visibiliza la educación secundaria como escenario clave para viabilizar el desarrollo territorial rural y plantea una actuación sistémica en cuatro aspectos: aprendizaje y pedagogía, docencia, gestión y gobernanza, comunidad y actores locales.

El Programa Horizontes, al visibilizar al adolescente rural como sujeto del proyecto, permite identificar las encrucijadas en las que se encuentran estos jóvenes y destaca que la forma en la que las resuelven influye en la viabilidad de la propuesta de desarrollo de sus territorios. El programa demuestra, así, que la adolescencia es una

etapa fundamental para el DTR y, por lo tanto, debería ser asumida como población prioritaria en proyectos que tengan este propósito.

Bibliografía

Berdegú, J., & Favarero, A. (2020). Balance de la experiencia latinoamericana de desarrollo territorial rural y propuestas para mejorarla. In Berdegú, Julio, C. Christian, & A. Favareto (Eds.), *Quince años de desarrollo territorial rural en América Latina ¿qué nos muestra la experiencia?* (1st ed., pp. 11–58). Teseo.

Constanza, C., Schejtman, A., & Berdegú, J. (2020). Metaevaluación de quince años de desarrollo territorial rural. In J. Berdegú, C. Christian, & A. Favareto (Eds.), *Quince años de desarrollo territorial rural en América Latina ¿qué nos muestra la experiencia?* (pp. 59–120). Editorial Teseo.

Farinós Dasí, J. (2008). Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda. *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 11–32.

Ministros responsables de la ordenación, el desarrollo o la cohesión territoriales. (2020). *Agenda territorial 2030. Un futuro para todos los lugares. Reunión informal de ministros responsables de la ordenación, el desarrollo o la cohesión territoriales*.

OCDE. (2016). *Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública. Perú: Gobernanza integrada para un crecimiento inclusivo* (Estudios de La OCDE Sobre Gobernanza Pública). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264265226-es>

OCDE, CEPAL, CAF, & Comisión Europea. (2019). *Perspectivas económicas de América Latina 2019: desarrollo en transición. Resumen*. <https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es>

Schejtman, A., & Berdegú, J. A. (2004). *Desarrollo territorial rural*. www.rimisp.org

Tassara, C., & Grando, L. (2013). Cohesión social y desarrollo territorial participativo en América Latina. Elementos teóricos y buenas prácticas de la cooperación al desarrollo. In E. Marin & M. Romero (Eds.), *Cuando el Sur piensa el Sur. Los giros de la cooperación al desarrollo* (pp. 281–331). Universidad Externado de Colombia.

UNESCO. (2018). *Marco conceptual del Programa de Educación Secundaria Rural en el Perú. Documento interno*.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2018). *Programa Horizontes: propuesta para la educación secundaria rural del Perú (en proceso de edición)* (No. 1).

Vegas, M., Correa, P., & Espinal, S. (2017). *Panorama de la educación peruana, actores clave y oportunidades de acción para Porticus. Documento interno*.



FLACSO
BRASIL

Série Cadernos FLACSO

N21

www.flacso.org.br