

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA- SERGIPE

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO



ESCOLA DA TERRA-UFS

ITABAIANA 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Ângelo Roberto Antonioli
Reitor

Valter Joviniano de Santana Filho
Vice Reitor

Alaíde Hermínia de Aguiar Oliveira
PROEX

Marcelo Alves Mendes
Campus Professor Alberto Carvalho

Maria Jeane dos Santos Alves
DEDI

Marilene Santos
Coordenação Escola da Terra- Sergipe

Coordenação do Programa Escola da Terra Sergipe - UFS

Joelma Carvalho Vilar
Maria Jeane dos Santos Alves
Marilene Santos (Coordenação Geral)
Tereza Simone Santos de Carvalho

Coordenação do Programa- SEDUC/NECAN

Flávia Cristina Santos

Equipe de elaboração do Caderno

Delma Barros Filho
Edinéia Tavares Lopes
Flávia Cristina Santos
Joelma Carvalho Vilar
Josefa de Lisboa Santos
Lívia Jéssica Messias de Almeida
Maria Batista Lima
Maria Jeane dos Santos Alves
Marilene Santos
Tereza Simone Santos de Carvalho

Projeto Gráfico

Joelma Carvalho Vilar
Mony Grazielle Barros Santos

Diagramação

Mony Grazielle Barros Santos

Capa

Lívia Jéssica Messias de Almeida

Caderno Escola da Terra Sergipe 2020/ Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação. I v.1, n,1 (outubro-2020). Marilene Santos, Joelma Carvalho Vilar, Tereza Simone Santos de Carvalho (Org.). Itabaiana: UFS, 2020. 230p. ISBN

1. Educação do Campo, 2. Educação Quilombola, 3. Ensino de Ciências, 4. Ensino Multisseriado. I. SANTOS, M. II. VILAR J. Carvalho. III. CARVALHO, T. IV. Título.

Sumário

Apresentação	5
Orientações Didáticas do Caderno	6
Módulo I - Fundamentos e Princípios da Educação do Campo	8
Texto 01 - A Natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura. A conjuntura internacional da agricultura	11
Texto 02 – O Brasil agrário e seus paradoxos	17
Texto 03 - Sobre Educação do Campo	20
Texto 04 - A Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas	33
Texto 05 - Educação do campo em sergipe: primeiros passos	49
Módulo II - Educação do Campo e em comunidades Quilombolas: concepções pedagógicas	67
Texto 01 - Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão	69
Texto 02 - Educação das relações étnico-raciais: do que estamos falando?	87
Texto 03 - Educação das relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.....	98
Texto 04 - Educação escolar indígena: entre utopias, conquistas e desafios no cenário nacional	106
Texto 05 - Educação escolar quilombola: reflexões e possibilidades pedagógicas	116
Módulo III - Experiências e Metodologias de Ensino das Ciências na Educação no Campo e Quilombola	131
Texto 01 - O racismo científico – a falsa medida do homem	134

Texto 02 - Construção de conhecimentos científicos escolares e de conhecimentos indígenas: tecendo possibilidades em atendimento a lei 11.645/2008140

Texto 03 - Descobrimo as ciências na cultura indígena: pinturas corporais 149

Texto 04 - Perspectivas para desenvolver a educação quilombola155

Módulo IV - O ensino multisseriado e Metodologias de Ensino de Ciências Humanas aplicadas a Educ. no Campo e Quilombola ... 164

Texto 01 - Classes multisseriadas: retrospectiva histórica, desafios e perspectivas167

Texto 02 – Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino) 171

Texto 03 - A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente187

Módulo V - Planejamento e ação docente nas escolas do campo e quilombolas..... 203

Texto 01 - Educação do campo.....205

Texto 02 - Projeto Resgatando Nossas Raízes: Memorial Brejão Dos Negros 210

Texto 03 - Um banho de conhecimento no são francisco: educação do campo / geografia 215

Texto 04 - Projeto de leitura: lendo com meus pais227

Apresentação

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS/DEDI, em parceria com o Ministério da Educação - MEC/SEM ESP e a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura- SEDUC/NECAN realiza, em sua segunda edição, o Curso de Aperfeiçoamento para professor Escola da Terra Sergipe - 2020. Essa ação conjunta se integra ao esforço nacional de construção de uma política pública de Educação do Campo que respeita a diversidade étnica, cultural, ambiental e produtiva dos diversos povos do campo, dando uma valiosa contribuição política e pedagógica para a formação continuada de 160 profissionais da educação que atuam em classes multisseriadas no campo e em escolas de comunidades quilombolas no nosso estado.

Entendemos que o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Sergipe tem como função principal chamar a atenção para a tarefa histórica que as escolas do campo têm nas comunidades onde estão inseridas, especialmente no momento de crise política, sanitária e administrativa que vive o nosso país. Em nossa compreensão, as escolas do campo hoje podem colocar em prática uma pedagogia que respeite e valorize o campo e sua diversidade, com suas diferenças sociocultural e territorial que se manifesta nos modos de vida e existência das pessoas e comunidades.

Sendo assim, o Curso de Aperfeiçoamento para professor Escola da Terra Sergipe é um espaço no qual os (as) educadores (as) são convidados a refletir sobre sua escola, a problematizar e intervir nas questões cotidianas que dizem respeito às escolas do campo, em um clima acolhedor e respeitoso, mediado pelos saberes acadêmicos das ciências da educação em diálogo com os saberes da “experiência” dos sujeitos educativos.

Para essa grandiosa tarefa, a equipe de coordenação e de formação do curso elaborou o material pedagógico Caderno Escola da Terra Sergipe – 2020 que contempla questões referentes à realidade educacional contemporânea, aos conhecimentos formativos em relação à práxis docente em uma perspectiva crítica e dialética e às temáticas que tratam especificamente de elementos circundantes às lutas e conquistas da Educação do Campo e Quilombola.

MÓDULOS DO CADERNO ESCOLA DA TERRA SERGIPE – 2020

Módulo I - Fundamentos e Princípios da Educação do Campo

Módulo II - Educação do Campo e em comunidades Quilombolas: concepções pedagógicas

Módulo III - Experiências e Metodologias de Ensino das Ciências aplicadas a Educação no Campo e Quilombola

Módulo IV - O ensino multisseriado e a Educação no Campo e Quilombola

Módulo V - Planejamento e ação docente nas escolas do campo e quilombolas

É importante destacar que o material possui duas formatações: **uma versão impressa** que contém os materiais básicos dos módulos e **uma versão digital**, com capacidade mais estendida, que contém, além dos materiais básicos, os complementares. Nelas, as fontes e as autorias foram indicadas e as configurações gráficas e estéticas foram preservadas.

Orientações Didáticas do Caderno

O Caderno Escola da Terra Sergipe- 2020 é rico por sua diversidade, profundidade e atualidade temática, contudo não tem a pretensão de esgotar os conteúdos presentes nos módulos. Cada Módulo está dividido em sessões:



Esse é o momento de fazer a leitura de um pequeno texto de natureza provocativa e acolhedora que estimule a vontade de estudar o tema proposto no módulo. Os textos são inspiradores e com certeza provocam boas reflexões que aguçam o interesse de estudar e de mergulhar na temática do módulo.



Para acompanhar a leitura de cada módulo nós indicamos a escuta de algumas canções relacionadas aos temas, através do link de acesso à internet. As músicas selecionadas abordam narrativas referentes às questões da Educação do Campo e das relações étnico-raciais. A seleção prestigia os cantatores ligados aos movimentos sociais e às culturas tradicionais como Zé Pinto, Pedro Munhóz, entre outros, e as vibrantes produções da juventude negra das periferias das cidades, a exemplo de Bia Ferreira e Douglas Campos. De fato, as músicas trazem potentes reflexões acerca de temas tão desvalorizados socialmente e aguçam ainda mais nossa capacidade interpretativa e crítica, através das letras provocativas e da musicalidade das classes populares, oferecendo assim uma bela experiência estética.



Aqui se encontram os textos que tratam mais diretamente dos assuntos correspondentes a cada módulo. Os materiais em si não obedecem a uma sequência hierárquica; eles estão dispostos de modo a dialogarem entre si, produzindo um melhor entendimento dos temas de cada módulo. Esses textos serão desenvolvidos com mais vagar pelos professores da Equipe de Formação da Universidade que, com usos de outros recursos e técnicas pedagógicas, desenvolverão no Tempo Universidade o aprofundamento necessário para a ampliação do conhecimento. É claro, isso será feito de maneira dialógica com a sua participação, pois entendemos que você, caro (a) professor (a), tem experiência e conhecimentos teórico-práticos a compartilhar conosco



Esse momento é destinado à leitura fílmica de temas relacionados aos módulos. Os vídeos são pequenos e fortes, trazem as narrativas de vida profissional e pessoal de pessoas que, assim como nós, acreditam e trabalham por uma sociedade justa e democrática. Por certo, trazer essas narrativas para perto de nós nos fortalece e anima à tarefa educativa a que estamos incumbidos de realizar nas escolas.

Como é possível observar, Escola da Terra Sergipe- 2020, com seu conteúdo diverso e criativo, tem como característica marcante o diálogo com a diversidade e a liberdade. Sendo assim, professor (a), você pode escolher por onde deseja iniciar suas leituras: pode começar com os vídeos, ou se quiser pode iniciar com a escuta de uma boa e bela música. Fique à vontade, a “casa é sua”. A autonomia e a liberdade individual são os aspectos que definem o como se apropriar do conteúdo desse material. Sugerimos apenas que leia os módulos do Caderno antes de nossos encontros presenciais, a fim de tornarmos frutíferos e alvissareiro os momentos pedagógicos do curso.

Boa leitura!

Equipe de Coordenação
Escola da Terra Sergipe

MÓDULO I

Fundamentos e Princípios da Educação do Campo



ESCOLA DA TERRA-UFS

Esse módulo introduz as discussões teóricas a respeito da Educação do Campo que serão abordadas no Curso de Formação Escola da Terra. A intencionalidade central é construir um panorama político, histórico, econômico e cultural da educação do campo, estabelecendo relações teóricas com as questões étnico-raciais no contexto da educação do campo e da educação quilombola.

TEMAS DE ESTUDO DO MÓDULO

- O modelo de desenvolvimento econômico brasileiro;
- As relações étnico-raciais no contexto da educação do campo e da educação quilombola;
- A educação do campo em comunidades quilombolas: concepção, fundamentos e princípios.



Odeio os indiferentes[1]

Antonio Gramsci (1891-1937)
Tradução: Cláudia Tavares Alves

Odeio os indiferentes. Creio, assim como Federico Hebbel, que “viver significa participar”. Não podem existir os apenas *homens*, os estranhos à cidade. **Quem vive verdadeiramente não pode não ser cidadão e não tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida.** Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo de um inovador, é a matéria inerte em que os entusiasmos mais esplêndidos frequentemente se afogam, é o pântano que cerca a velha cidade e a defende melhor do que os muros mais sólidos, melhor do que o peito de seus guerreiros, porque deglute os assaltantes em seus poços limosos, e os dizima e os abate e por vezes os faz desistir do feito heroico.

A indiferença age potentemente na história. Age passivamente, mas age. É a fatalidade; é aquilo com que não se pode contar; é aquilo que estraga os programas, que inverte os planos mais bem construídos; é a matéria bruta que se rebela contra a inteligência e a estrangula. O que acontece, o mal que recai sobre todos, o bem possível que um ato heroico (de valor universal) pode gerar não se deve tanto à iniciativa dos poucos que agem, mas à indiferença, ao absentismo

de muitos. **O que acontece não acontece porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica à sua vontade**, deixa que façam, deixa que se agrupem os nós que depois só a espada poderá cortar, deixa que promulguem leis que depois só a revolta poderá revogar, **deixa que cheguem ao poder homens que depois só um motim poderá derrubar**.

A fatalidade que parece dominar a história não é outra coisa que não a aparência ilusória dessa indiferença, desse absenteísmo. Alguns fatos amadurecem à sombra; poucas mãos não supervisionadas por nenhum controle tecem a teia da vida coletiva, e a massa não sabe, porque não se preocupa com isso. **Os destinos de uma época são manipulados por visões restritas, escopos imediatos, ambições e paixões pessoais de pequenos grupos ativos, e a massa dos homens não sabe, porque não se preocupa com isso**. Mas os fatos amadurecidos dão em algum lugar, a teia tecida à sombra chega a um fim, e então parece que a fatalidade está a abater tudo e todos, **parece que a história não é nada além de um enorme fenômeno natural, uma erupção, um terremoto, do qual todos são vítimas, quem quis e quem não quis, quem sabia e quem não sabia, quem estava ativo e quem era indiferente**. E esse último se irrita, querendo fugir das consequências, querendo deixar claro que ele não queria isso, que ele não é responsável. Alguns choramingam piedosamente, outros blasfemam obscenamente, mas ninguém ou poucos se perguntam: **se eu também tivesse cumprido com meu dever, se tivesse tentado fazer valer minha vontade, meu ponto de vista, teria acontecido o que aconteceu?** Mas ninguém ou poucos se culpam por sua indiferença, por seu ceticismo, por não ter estendido seu braço e suas atividades aos grupos de cidadãos que, justamente para evitar tal mal, combatiam, à procura do bem a que se propunham.

Sobre acontecimentos já concluídos, a maioria dessas pessoas prefere falar em fracassos ideais, programas arruinados em definitivo e outras amenidades similares. Recomeçam assim a se ausentar em relação a qualquer responsabilidade. Não que não vejam as coisas com clareza, que não sejam capazes de às vezes apresentar boas soluções aos problemas mais urgentes ou àqueles problemas que, por exigirem mais preparação e tempo, são igualmente urgentes. Mas essas soluções permanecem amplamente infecundas, essa contribuição à vida coletiva não é animada por alguma luz moral. Ela é produto da curiosidade intelectual e não de um **sentido pungente de responsabilidade histórica que quer todos ativos na vida, que não admite agnosticismos e indiferenças de nenhum tipo**.

Odeio os indiferentes também por me entediarem com seu choramingo de eternos inocentes. Peço as contas a cada um deles sobre como cumpriram a missão que a vida lhes impôs e lhes impõe cotidianamente, sobre o que fizeram e especialmente sobre o que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar minha piedade, que não devo dividir com eles as minhas lágrimas. Sou partidário, vivo, já **sinto pulsar nas consciências viris da causa que escolhi a cidade futura que essa causa está construindo**. E nela a cadeia social não pesa sobre poucos, nela **cada coisa que acontece não é por acaso**,

por fatalidade, mas pela ação inteligente dos cidadãos. Não há nela ninguém que esteja na janela só olhando enquanto poucos se sacrificam, sangram em sacrifício; e aquele que estiver na janela, em uma emboscada, quererá usufruir do pouco bem que o trabalho de poucas pessoas tentou realizar e descontinuará a sua desilusão insultando o sacrificado, o sangrado, porque não conseguiu cumprir seu objetivo.

Vivo, sou partidário. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

11 de fevereiro de 1917.

[1] Tradução a partir da versão publicada no livro *Odio gli indifferenti* (Milão: Chiarelettere Editore, 2018 [2011]).



✚ **Não vou sair do campo- Gilvan Santos**

<https://www.youtube.com/watch?v=fEMIQUsdKpc&t=65s>

✚ **Cota Não É Esmola - Bia Ferreira**

<https://youtu.be/QcQlaoHajoM>



TEXTO 01 - A NATUREZA DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NA AGRICULTURA. A CONJUNTURA INTERNACIONAL DA AGRICULTURA

STÉDILE, João Pedro . **A natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura. A Conjuntura internacional da agricultura.**

<http://base.d-p-h.info/pt/fiches/dph/fiche-dph-8244.html#Haut>

Acessado em 10.09.2020

I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1. Durante os últimos cinco séculos a humanidade passou a vivenciar o modo de produção capitalista como forma principal de organizar a produção e a solução para as necessidades das pessoas. Este modo de produção teve sua evolução econômica, iniciando-se com o capitalismo comercial, em especial na Europa. E, a partir daí, aplicou o colonialismo nos países do hemisfério sul para poder se apoderar das riquezas naturais e dos produtos agrícolas ali produzidos. A partir do século XVIII tivemos o capitalismo industrial, que introduziu os métodos fabris para a produção de alimentos e para o aumento da produtividade na agricultura. E, finalmente, nas últimas duas décadas do século XX, o capitalismo chegou em sua etapa atual, que é o domínio do capital financeiro, como forma principal de acumular e se reproduzir enquanto sistema. Essa etapa trouxe novas mudanças à agricultura mundial.

2. Durante esses anos todos, o processo de domínio do capital conviveu também com crises e avanços, que aumentavam ou diminuíaam a exploração dos trabalhadores. Da mesma forma, como sempre, houve muita luta e resistência popular. E muitos povos experimentaram outras alternativas econômicas. Algumas vitoriosas, outras em transição ainda, e a maioria delas derrotadas pela hegemonia do capital. Mas, para efeito de nosso estudo preparatório à IV Conferência Internacional da Via Campesina, vamos abordar aqui, apenas os aspectos econômicos, da forma como o capitalismo foi dominando a agricultura, em todo mundo. Para um estudo mais abrangente do desenvolvimento do capitalismo, devemos levar em conta as contradições engendradas pelo capital e, sobretudo, as inúmeras formas de resistência e de luta dos povos em todo mundo. Sobre isso, há suficiente literatura disponível.

3. A história já registrou e é de conhecimento público, o significado das diferentes formas de exploração desenvolvidas pelo capital em sua fase de capitalismo comercial, combinada com a dominação política do colonialismo dos povos do sul. O colonialismo impôs a organização da produção agrícola, através da chamada "plantation". Essa forma de organizar a produção agrícola nos países mais pobres estava baseada em grandes fazendas, monoculturas, que cultivavam produtos que interessavam apenas à metrópole colonial e, pior, obtinham seus lucros baseados no trabalho escravo ou em outras formas perversas de exploração do trabalho nativo. Milhões de pessoas pagaram com suas vidas, em todo mundo, para viabilizar esse processo de acumulação do capital durante o colonialismo que, para maioria dos países, tardou até quatro séculos.

4. Durante o período do capitalismo industrial, a lógica de acumulação e as necessidades do capital se reproduzir impuseram novas mudanças também na forma de produzir e explorar o trabalho na agricultura. Assistiu-se então, em todo mundo, ao longo dos últimos cem anos, o capital industrial ir tomando conta da agricultura. Destaca-se como regras gerais de dominação do capital industrial sobre a agricultura:

a) A subordinação da agricultura à indústria. A agricultura passou a ser organizada pela lógica do lucro e a produção não era mais de alimentos, mas agora de "mercadorias". Produz-se para o mercado interno e para o mercado externo, mas produz-se o que dá lucro.

b) O capital impõe à terra a lógica da propriedade privada. É nesse período que a terra, antes tratada pela maioria das civilizações como um bem da natureza a serviço do bem comum, agora, com o capitalismo industrial, é transformada em mercadoria. Uma mercadoria especial, pois apesar de não ser fruto do trabalho humano, o capital, impõe um preço. Um preço que representa a renda da terra acumulada, ou seja, seu potencial de lucratividade. Privatizaram o acesso à terra. E agora, sendo uma mercadoria, somente pode ter acesso a ela, quem tiver dinheiro, capital. Ao mesmo tempo, os pobres camponeses que ainda viviam sobre ela, são induzidos a vendê-la, a comercializá-la, como uma mera mercadoria. E a migrar para as cidades, transformando-se em mão-de-obra barata para as indústrias, fechando, assim, o ciclo perverso do capital.

c) A expulsão dos camponeses e das populações nativas. É nesse período que acontece, como consequência dessa lógica, o maior processo de migração que a humanidade viveu. E na maioria das nações, as populações deixaram de viver majoritariamente no meio rural para se aglutinarem nas grandes cidades.

d) A indústria introduz sua lógica na produção de alimentos. Como a maior parte da população passou a viver nas cidades, o abastecimento dos alimentos precisou ser transportado de longas distâncias e ser armazenado. E assim, surgiu a agroindústria como forma de processar e conservar os alimentos. Os agricultores deixaram de produzir alimentos e passaram a produzir apenas matérias primas para as empresas agroindustriais.

e) O capitalismo industrial busca o aumento da produtividade física da terra e a produtividade do trabalho dos agricultores, introduzindo na agricultura os métodos da divisão do trabalho e o desenvolvimento tecnológico da indústria. Assim, nesse período, se introduz os insumos produzidos pelas indústrias, como os adubos químicos, os venenos, os agrotóxicos e a mecanização agrícola. E para viabilizar a compra de todos esses bens da indústria, se desenvolve o crédito rural. Nasce, assim, as grandes fazendas, modernizadas, com muito capital investido e pouco trabalho.

5. Essas mudanças tecnológicas foram apregoadas pelo capital como sendo uma “revolução verde”. Na verdade, não foi, nem revolução, pois somente aumentou a pobreza e o sacrifício das pessoas que viviam no meio rural; e nem “verde”, pois se revelou altamente perversa para o equilíbrio do meio ambiente e para conservar nossa natureza. Foi uma “contra-reforma marrom do capital contra os camponeses”!

II. O DOMÍNIO DO CAPITAL FINANCEIRO SOBRE A AGRICULTURA

6. Nas últimas duas décadas, assistiu-se a uma crise do modelo do capital industrial, provocada por várias razões, que o espaço não permite explicar, e o advento da hegemonia do capital financeiro, como forma predominante do capital acumular, explorar e se reproduzir em todo mundo.

7. O casamento do capital financeiro com as novas tecnologias desenvolvidas na informática, na micro-eletrônica, na química fina, que revolucionaram o mundo do trabalho, trouxe como consequências dois processos complementares: a reprodução do capital através da aplicação do dinheiro em empréstimos para

obter altas de juros e a compra de ações de empresas lucrativas, que assim, tiveram que dividir seus lucros com o capital bancário. Por outro lado, essa forma volátil de capital permitiu que esse capital do hemisfério norte, controlado por grandes empresas, bancos e monopólios, circulasse de uma forma muito rápida, quase instantânea, em todos os países do mundo.

8. Assim, as conseqüências naturais da lógica de funcionamento do capital financeiro, foram:

a) O aumento da concentração do capital em grandes empresas transnacionais que se constituíram em verdadeiros oligopólios, controlando grandes setores da produção, do comércio, dos serviços e das finanças concomitantemente. Assim, hoje, as 500 maiores empresas transnacionais, com suas sedes nos Estados Unidos, Europa e Japão, controlam 58% de todo o PIB mundial, mas empregam apenas 1,8% da população economicamente ativa. Controlam uma riqueza superior à soma do PIB dos 133 países mais pobres.

b) A globalização do capital: uma mesma empresa, seja industrial ou de serviços, atua em quase todos os países do mundo e procura realizar seus lucros, aproveitando-se das diferenças entre os países e da liberdade total para agir no comércio, nos serviços e nos investimentos.

9. Essa lógica das grandes empresas transnacionais, que passam a controlar diferentes setores de atividades e estão articuladas com o capital financeiro internacional, chegou também à agricultura em todo mundo. Empresas como: Monsanto, Cargill, Du Pont, Sygenta, Norvartis, Nestlé, Danone, Bunge, Wal Mart, Carrefour, Makro, etc. estão presentes na maioria dos países, em todos os continentes.

10. Quais foram as principais mudanças provocadas por essa forma de dominação, na nossa agricultura?

a) As empresas passaram a dominar o comércio agrícola mundial, em especial dos grãos, e passaram a controlar os mercados nacionais e impor preços internacionais, independente dos custos de produção locais e impedem que os estados nacionais pratiquem políticas públicas, de interesse social, na área de armazenagem e preços.

b) Um processo acelerado de concentração e desnacionalização das empresas agroindustriais, em todos os países.

c) A padronização da comida. E de má qualidade. O pior desse processo de concentração do controle das agroindústrias é a tentativa, agora, de padronizar os alimentos em todo mundo. Para facilitar sua fabricação, sua internacionalização e assim aumentar os lucros das empresas que controlam. Esse processo de padronização de alimentos na humanidade, em todo o mundo, coloca em risco nossa cultura, nossos hábitos e, inclusive, a biodiversidade do planeta.

d) A exclusão do Estado e de políticas nacionais protetoras da agricultura e dos agricultores: na lógica de internacionalização do capital financeiro, o Estado não

tem mais papel algum. Eliminam-se as funções do setor público agrícola, para dar lugar ao mercado. O mercado é apenas um eufemismo para esconder os interesses do capital. E assim, em todo mundo, percebe-se que o Estado se retira da aplicação de políticas públicas de proteção da agricultura. Não há mais políticas públicas de preços, de armazenagem, de pesquisa, de assistência técnica, e de crédito rural para os agricultores e camponeses.

e) O capital faz investimentos para o controle total das novas técnicas a serem aplicadas na produção agrícola. Todas as grandes empresas estão fazendo investimentos para dominarem a biotecnologia e a nanotecnologia e, sobretudo, estão se aproveitando dessas técnicas para tentar impor novas variedades transgênicas, sobre as quais podem impor a propriedade privada, intelectual e depois cobrar royalties. Para tanto, também precisam ter acesso à propriedade privada da biodiversidade que existe no planeta.

f) Por último, o capital internacional tenta, através de suas empresas, controlar também a propriedade privada da água potável, em todo mundo. Como a água potável parece ter se transformado num bem finito, os capitalistas sonham em obter lucros incessantes.

11. Para que esse processo de acumulação e dominação do capital, que está sendo hegemônico pelo capital financeiro e suas empresas transnacionais, dê resultados, eles precisam acima de tudo, de liberdade total de funcionamento. A palavra neoliberalismo representa essa necessidade ideológica do capital. Eles precisam de uma NOVA liberdade, total, para que o capital possa fazer o que quiser com as terras, com o comércio, com o serviço, com os preços, com os investimentos, sem atropelos de políticas estatais, de políticas nacionais e, muito menos, de movimentos camponeses.

12. Para levar adiante esse projeto de dominação, o capital internacional precisa então de proteção jurídica, ou seja, de acordos internacionais que lhes garantam essa liberdade de atuação em todos os países, em todos os setores, e inclusive na agricultura. Essas garantias estão sendo propostas através de vários mecanismos a serviço dos interesses do capital. Em primeiro lugar, através da atuação política da Organização das Nações Unidas - ONU, e dos acordos da Organização Mundial do Comércio - OMC, que são manipulados pelo grupo dos 7 países mais ricos. Depois, nos acordos hemisféricos, seja na União Européia, seja na ALCA – Área de Livre Comércio das Américas, ou na Área de Livre Comércio da Ásia. Ou também através de acordos e imposições bilaterais, que são realizados com frequência entre países ricos e países pobres, que se submetem a toda e qualquer condição. São usados, também, organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e, à vezes, até a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - FAO, para impor a vontade do capital.

13. Quando os acordos jurídicos não são suficientes, quando aqueles instrumentos não conseguem garantir a vontade do capital transnacional, resta então a militarização das ações, com agressões da guerra desapiadada, que cobra em vidas humanas a sanha do lucro. Por trás da guerra do Afeganistão, da Palestina, do Iraque, da Guerra civil da Colômbia e da tentativa de derrubar o Presidente da Venezuela, estão as necessidades do capital controlar a energia

(do petróleo), os mercados e a biodiversidade e assim, se renovar, poder acumular e sair de sua crise.

14. Evidentemente que esse processo em curso representa a vontade do capital. Mas ele não está consolidado ainda. Estamos no meio dessa conjuntura, e certamente haverá muita resistência em todos os países. Mas, por outro lado, sabe-se que se esse modelo conseguir se impor já podemos antever conseqüências sociais de suma gravidade, tais como:

a) não haverá mais necessidade de realizar reformas agrárias e dividir terra. Eles vão buscar o aumento da produção e da produtividade através do controle de grandes empresas sobre as fazendas e o processo produtivo;

b) a terra deixa de ser um elemento fundamental para acumulação de capital e passam a controlar o comércio, os serviços, as agroindústrias e, sobretudo, a tecnologia;

c) o aumento da pobreza e da desigualdade social em todo mundo;

d) a inviabilização da agricultura familiar e camponesa e um processo espantoso de êxodo rural em todos os países do mundo.

III. AS PERSPECTIVAS DO MOVIMENTO CAMPONÊS INTERNACIONAL NESTA CONJUNTURA

15. A lógica de dominação internacional do capital traz também, dentro de si, muitas contradições, que agora cabe aos movimentos camponeses de todo mundo saber tirar suas lições e buscar novas formas de articulação e de luta, para poder enfrentar essa nova conjuntura. Esse é, certamente, o grande desafio da Via Campesina enquanto articulação internacional: descobrir as mudanças de funcionamento do capital e suas empresas, para poder desenvolver novas formas de luta, nos diversos movimentos, nos países e a nível internacional.

16. Essa etapa do capital financeiro e sua dominação sobre a agricultura traz as seguintes contradições e desafios para os movimentos camponeses:

a) A globalização do capital que impõe os mesmos métodos de exploração em todos os países obriga os movimentos camponeses a também terem estratégias de articulação internacional, rompendo assim seus métodos corporativos e localizados.

b) Os inimigos dos camponeses, agora, são os mesmos em todo o mundo: as empresas transnacionais e os organismos internacionais que atuam para desenvolver a lógica do capital.

c) Os problemas que temos nos países, com preços, mercado, etc., têm sua origem na dominação do comércio internacional pelas empresas.

d) As lutas e mobilizações nacionais precisam incorporar a defesa de um novo tipo de reforma agrária. Não mais apenas a reforma agrária clássica, que distribuía terra. Agora, uma reforma agrária precisa distribuir a terra, instalar agroindústrias

sob forma cooperativada, defender a soberania alimentar de nosso povo, defender o direito de produzir com nossas próprias sementes, desenvolver novas técnicas agrícolas adequadas à economia camponesa e ao equilíbrio do meio ambiente, desenvolver novas formas sociais de produção na agricultura e casar necessariamente com a democratização da educação, da escola no meio rural.

e) Se o capital se internacionalizou e usa métodos internacionais os movimentos camponeses também precisam internacionalizar suas formas de luta e desenvolver novas e criativas formas de enfrentar o inimigo comum.

f) Desenvolver formas de lutas sociais que envolvam outros setores da classe trabalhadora e, sobretudo, que ganhe apoio de toda a sociedade.

NOTAS

O texto que apresentamos são as notas preparatórias do membro da coordenação nacional do Movimento Sem Terra – MST e Via Campesina Brasil João Pedro Stedile, que serviu de subsídio para os trabalhos realizados na IV Conferência Internacional da Via Campesina, realizada em junho de 2003, Brasil.

João Pedro Stedile, mestre em economia pela Universidade Autônoma do México – UNAM, nos apresenta um sintético estudo do desenvolvimento do capitalismo na agricultura e suas formas mais contemporâneas, principalmente a financeira. Ele analisa ainda as consequências dessa lógica econômica para os camponeses, para a reforma agrária e levanta os desafios que essas organizações, à nível internacional, terão que enfrentar.

TEXTO 02 – O BRASIL AGRÁRIO E SEUS PARADOXOS.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CLIFFORD, A. W.; ELIENAI, C. G. **Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias.** – 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. (p. 17-20) (Vozes do campo) <http://www2.fct.unesp.br/ne>, Acessado em 10.09.2020.

O Brasil é um país continental, sendo o quinto do mundo em extensão e com grande potencial agropecuário. Possui 8.514.876,599 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e mantém desigualdades tão grandes quanto seu território. Essas desigualdades mantêm uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo, representada pelo índice de Gini de 0,854, sendo que a maior parte das terras está sob o domínio de grandes corporações nacionais e multinacionais. Essas empresas controlam as políticas de desenvolvimento da agricultura, ficando com a maior parte dos recursos do crédito agrícola, monopolizando os mercados em todas as escalas e definindo as tecnologias destinadas à qualificação da produção agropecuária. Produzindo predominantemente commodities, o agronegócio no Brasil também constitui-se em um poder hegemônico que determina o planejamento da agricultura e

subalterniza os camponeses responsáveis pela maior parte da produção dos alimentos destinados à economia doméstica.

Como líder mundial na produção de soja, café, açúcar, carne, frango, feijão, laranja e fumo, o Brasil é um dos mais importantes países agrícolas do mundo (Welch, 2006a). Com extensão equivalente a 851.487.659 hectares, apenas 330 milhões de hectares foram utilizados pela agropecuária no período 1996-2006, de acordo com o Censo Agropecuário de 2006 do IBGE (Brasil, 2009). Essa área agricultável chegou a 375 milhões de hectares no período 1975-1985, o que significa que o Brasil tem utilizado entre 39% e 44% de seu território para a produção agropecuária, representando uma das maiores áreas agricultáveis do mundo. A persistente desigualdade territorial rural fica ainda mais evidente, quando comparamos a agricultura camponesa com o agronegócio. O Censo registrou 5.175.489 estabelecimentos, dos quais 84,4% (4.367.902) são unidades familiares e 15,6% (805.587) são capitalistas. A área total das unidades familiares era de 80.250.453 hectares e a área total dos estabelecimentos capitalistas, 249.690.940 hectares. Embora o agronegócio ou agricultura capitalista tenha utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi 62%, ou 89 bilhões de reais, enquanto o valor bruto anual da produção da agricultura camponesa foi de 38%, ou 54 bilhões de reais, utilizando apenas 24% da área total, de acordo com os dados do Censo de 2006.

Para uma ênfase maior, mesmo utilizando apenas 24% da área agrícola, a agricultura camponesa reúne 74% do pessoal ocupado, ou 12.322.225 pessoas, e o agronegócio emprega em torno de 26%, ou 4.245.319 pessoas. Essa desigualdade fica mais evidente quando observamos que a relação pessoa-hectare nos territórios do agronegócio é de apenas duas pessoas em cada cem hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze pessoas para cada cem hectares. Essa diferença ajuda a compreender que a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo e que a maior parte das pessoas que trabalham no agronegócio vive na cidade. Igualmente essa diferença revela as distintas formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção e moradia, para o agronegócio a terra é somente lugar de produção. Essas são características importantes para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial.

Essa desigualdade fica ainda mais acirrada quando analisamos detalhadamente a participação dos estabelecimentos no valor da produção total. Conforme a análise de Alves e Rocha (2010), somente 8,19%, ou apenas 423.689 dos 5.175.489 estabelecimentos, geraram 84,89% do valor da produção total. Para destacar mais essa brutal desigualdade, isto também significa que 91,81%, ou 4.751.800 estabelecimentos, respondem por tão somente 15,11% desse valor. Esses dados demonstram que a concentração territorial explicita a concentração de riquezas e do controle do capital. A situação fica ainda pior quando se observa que em 3.775.826 estabelecimentos vivem aproximadamente 11,3 milhões de pessoas que conseguem ficar com a ridícula soma de 4,03% da riqueza produzida e que as famílias de 2.014.567 estabelecimentos têm receita anual de até meio salário mínimo. A maioria dos estabelecimentos que fica com a menor parte da riqueza é da agricultura familiar.

Os contrastes do Brasil são ainda mais fortes quando observamos que esses agricultores que ficam com a menor parte da riqueza produzida na agropecuária são responsáveis por 70% do feijão, 87% da mandioca, 38% do café, 46% do milho e 34% do arroz. Na pecuária, garantiram 59% dos suínos, 50% das aves, 30% da carne bovina e 58% do leite. A desigualdade também está presente nos tipos de produção. Por exemplo: 1,57% dos estabelecimentos produtores de milho respondem por 68,31% da produção e 26,7% do leite vêm de 80,41% dos estabelecimentos produtores, ou seja, 19,59% produzem 73,3% do leite. A concentração é uma marca forte no campo brasileiro. Esse fato tem produzido diferentes posturas a respeito do desenvolvimento da agropecuária. Algumas defendem a eliminação dos produtores que produzem menos, outras defendem a ampliação da participação dos pequenos agricultores na divisão da riqueza produzida, inclusive com políticas de acesso à terra para aumentar o número de agricultores, como a reforma agrária e o crédito fundiário.

Essas duas visões sobre o desenvolvimento se expressam em paradigmas que procuram explicar as desigualdades defendendo uma via de acordo com seus interesses e necessidades. Para o agronegócio, a eliminação de agricultores é natural num modelo competitivo em que sobrevivem os melhores. Nessa lógica, para o paradigma do capitalismo agrário, o problema das desigualdades é resultado do fracasso das pessoas que não conseguem se manter no mercado. Para os movimentos camponeses vinculados à Via Campesina, aumentar o número de agricultores e sua participação na distribuição de terras e na economia agropecuária é fundamental para corrigir os problemas agrários gerados pela lógica perversa da produção capitalista. Nesse sentido, para o paradigma da questão agrária, o problema das desigualdades é gerado nas relações de subalternidade imposta pelo capital, que elimina parte importante dos agricultores. Por essa compreensão, um dos movimentos camponeses mais atuantes do Brasil – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – tem feito da ocupação de terra a principal forma de acesso à terra no Brasil. São essas ações que têm mantido a reforma agrária na pauta política do governo brasileiro.

O Brasil agrário desse início de milênio não pode ser compreendido somente pela produção agropecuária e não deve ser entendido apenas pelos intensos conflitos fundiários. Para representar essas realidades, veja-se a Figura 1, que sintetiza esses processos.

O Brasil agrário é paradoxal porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto. É pouca terra e muita gente que recebe pouco crédito e divide o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega cerca de 26% das pessoas. É muita terra e pouca gente que fica com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária. O agronegócio fica com a maior parte da riqueza produzida, inclusive a parte da riqueza produzida pelo campesinato, através da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa. Esse paradoxo é melhor compreendido pela desigualdade existente em meio à classe camponesa, em que 2 milhões de famílias, embora contribuam com a produção de 38% do valor bruto, têm uma renda mensal em torno de 15 dólares e são obrigadas a viver de ajuda

governamental. Essas desigualdades são partes da história, construídas por meio de relações de dominação e resistências que configuraram o território brasileiro.

TEXTO 03 – SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação., SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Brasília : Incra ; MDA, 2008.

*“Madrugada camponesa faz escuro (já nem tanto) / vale a pena trabalhar.
Faz escuro, mas eu canto/porque a manhã vai chegar.”*

Thiago de Mello (1962)

INTRODUÇÃO

Este texto foi preparado como roteiro de exposição para o III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007¹. Seu objetivo principal é chamar a atenção para algumas questões que deveríamos considerar no balanço projetivo do Pronera proposto para este Seminário e, mais amplamente, nas reflexões sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo.

Em abril de 2003, no I Seminário do Pronera, refletíamos sobre a participação deste Programa, que desde seu início foi projetado, especialmente pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública, na constituição prática e teórica da Educação do Campo. Hoje, em outubro de 2007, às vésperas do Pronera completar 10 anos de existência, nos parece que temos ainda mais elementos para afirmar que “o Pronera vem ajudando a construir a Educação do Campo e a Educação do Campo já pode servir de espelho, ou de parâmetro, referência, para as práticas do Pronera” e, portanto, para um balanço de seu percurso e uma projeção de seu futuro.

A questão de fundo parece ser: que concepção/projeto de campo o Pronera está ajudando a construir? E que concepção de educação nos orienta e estamos ajudando a afirmar por meio das práticas e da pressão por políticas públicas de educação para as áreas de reforma agrária?

Na exposição que segue consideraremos essa questão de fundo a partir de duas outras perguntas, orientadoras da abordagem específica desta mesa: o que é Educação do Campo ou qual o conceito que o percurso da Educação do Campo vem construindo; o que é educação para a Educação do Campo ou que concepção

¹ Mesa sobre Educação do Campo compartilhada com o Professor Bernardo Mançano Fernandes, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na manhã do dia 3 de outubro de 2007.

de educação a constitui/ela afirma².

O método proposto para nosso diálogo é o de identificar nas perguntas alguns dos termos do debate que está posto, pensando nas tensões e contradições que podem ser apreendidas do movimento da realidade atual da Educação do Campo. Ao final, procuraremos destacar algumas questões sobre o papel específico do Pronera em relação à Educação do Campo.

O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO?

A pergunta indica que já é possível abordar a questão da Educação do Campo no plano da discussão conceitual. Quer dizer, há um acúmulo de práticas, relações e embates³ que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere. Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto, um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a idéia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Mas, uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo. Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a

² Combinadas com a pergunta já antiga em nosso debate, aqui focalizada na exposição do Professor Bernardo: “qual é o campo da Educação do Campo” ou que concepção de campo/de projeto de campo a constitui/ela afirma.

³ Geralmente os conceitos se constituem pela necessidade de um contraponto: para tentar dizer primeiro o que aquele fenômeno da realidade não é: a Educação do Campo não é Educação Rural, por exemplo

discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.

Já é possível identificar muitas questões importantes na discussão conceitual da Educação do Campo. Nesta exposição, vamos pontuar três que nos parecem merecer destaque porque sinalizam tensões que podem nos revelar contradições importantes.

Primeira: A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.

Mas, à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisa, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de descolar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito.

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “idéia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições

de classe efetivamente sangrando.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Em cada um dos termos, pois, os três se manifestam: se pensamos desde a política pública, por exemplo, na disputa de forma e conteúdo está a disputa de projeto de campo e de concepção de educação. E está em disputa o protagonismo na própria construção desta política: é bom lembrar que na história do Brasil os camponeses nunca antes tinham sequer disputado esse protagonismo. As políticas educacionais brasileiras quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores.

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo.

Segunda: A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa

característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada.

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos da discussão de origem é que a especificidade de que trata a Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Não tem sentido, dentro da concepção social emancipatória que defendemos afirmar a especificidade da Educação do Campo pela educação em si mesma; menos ainda pela escola em si mesma (uma escola específica ou própria para o campo). Isso é reducionismo; politicamente perigoso e pedagogicamente desastroso. Esse reducionismo de fato tem aparecido nos debates e nas práticas, exatamente pela tendência indicada antes de descolamento dos termos da tríade de constituição originária da Educação do Campo.

A contradição real que essa especificidade vem buscando explicitar é que historicamente determinadas particularidades não foram consideradas na pretendida universalidade. O campo, na perspectiva da classe trabalhadora do campo, não tem sido referência para pensar um projeto de nação, assim como não existe na definição das políticas de educação, de outras políticas.⁴

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório.

A realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o “universal seja mais universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias.

Mas tem aparecido outra tensão no debate dos últimos anos: se alguns negam ou fazem a crítica da Educação do Campo porque ela trata de uma particularidade, outros a estão criticando porque ela não dá conta de todas as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo hoje e, então, seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos

⁴ Contraditoriamente, o peso econômico da agricultura, à medida que vem pelo pólo do capital e não do trabalho, não repercute em políticas que considerem ou sejam formuladas desde as necessidades da população que vive e trabalha no campo, exatamente orque as classes dominantes do campo, cada vez menos originárias do campo, não precisam de políticas específicas, a não ser daquelas ue ampliem suas possibilidades de negócio.

camponeses, na educação dos assalariados do campo, na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas...

Uma reflexão de WALLERSTEIN (2002) – que não diz respeito a esse nosso tema específico – nos ajuda a precisar a perspectiva de origem da Educação do Campo: não devemos nem aceitar universalismos imperiais (ou imperialistas) nem glorificar ou absolutizar particularismos cada vez menores, e ainda pior, para ficar neles⁵. Ambas as posições nos desviam do caminho da transformação social e da emancipação humana.

E há um detalhe muito importante no entendimento da Educação do Campo: o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação.

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio *modo de vida em sociedade* que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para autodestruição. Nessa lógica, um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a essa contradição e evitar que a Educação do Campo passe a reforçá-la ou reforçar a lógica social que a instituiu.

Terceira: O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A Educação do Campo é negatividade – *denúncia/resistência*, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para freqüentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

A Educação do Campo é positividade – a denúncia não é espera passiva, mas se combina com *práticas e propostas concretas* do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

⁵ WALLERSTEIN, Immanuel. *Após o liberalismo*. Em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002, pág. 220

A Educação do Campo é superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*.

A contradição a ser enfrentada aqui: nem sempre são os mesmos sujeitos que se juntam, se articulam, se identificam nos três momentos. E a própria compreensão de cada momento pode ser diferente: a denúncia é contra quem? O projeto quer mudar até onde? E às vezes, nas ações concretas é difícil distinguir o que efetivamente projeta futuro e o que são concessões que podem matá-lo.

Mas tenhamos presente que na correlação atual de forças da sociedade na qual isso tudo acontece, manter a contradição instalada é ainda a nossa luta maior; se ela for superada o mais provável é que isso signifique nossa derrota, talvez nossa morte.

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio. É disso também que se trata na questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos.

O QUE É EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Ou, formulando a pergunta de outra forma: qual a concepção de educação que a constitui ou que emerge/é exigida pela materialidade de origem e pelo movimento atual da realidade a que a Educação do Campo se refere?

Destaque-se que não se trata de discutir “filiação teórica”, ou que autores “seguimos”. A questão é mais profunda, e diz respeito à relação entre teoria e prática; diz respeito ao necessário movimento da *práxis*. A questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/a prática da educação contemporânea. No fundo parece que está na hora de se perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo no contexto atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou de maneira mais direta: até que ponto a Educação do Campo representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica? Questões que passam pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas

presentes em nosso tempo. E também sobre qual o lugar da Educação do Campo no projeto educativo dos movimentos sociais protagonistas das lutas que lhe deram origem.

Nesta mesa e para a discussão deste Seminário, gostaria de destacar alguns pontos desta reflexão, no mesmo critério de que estão a indicar tensões ou já contradições importantes, de cujo movimento depende exatamente a concepção de educação a ser afirmada pela Educação do Campo no embate com a visão liberal, nosso parâmetro necessário de análise.

Primeiro: Na Educação do Campo, o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele. E, para nós, o debate de campo é fundamentalmente debate sobre o trabalho no campo. Que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho.

De um lado, esta concepção nos aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social. Uma tradição que nos orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano.

Mas, de outro lado, é também da visão liberal o pensar a relação entre educação e trabalho, e, mais ainda, a relação entre educação e “modelo de desenvolvimento”, consolidada historicamente como subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho, a um determinado modelo de desenvolvimento social ou, mais estritamente, aos interesses do mercado capitalista do trabalho. Uma relação que é explicitada, ou nem tanto, de acordo com os interesses do capital em cada momento histórico.

O que queremos chamar a atenção, pois, é que a premissa do vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação. A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio.

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas, ainda assim, há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam), a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana, de perspectiva omnilateral, necessariamente de “tempo longo”. E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

A materialidade de origem da Educação do Campo, e o percurso dos debates e das reflexões teóricas que temos produzido nesta década, pende a Educação do Campo para o primeiro pólo desta contradição (primeiro no nosso enunciado, na prática o que não é hegemônico), mas o contexto da disputa atual pode facilmente dar a vitória ao segundo, porque é ele que está “no leito”, a favor da maré liberal. Os próprios movimentos sociais, responsáveis na história recente por tensionar e exigir uma visão alargada de educação, tendem às vezes, nas suas práticas educacionais concretas, a pensar a educação no viés de instrumentalização (seja política ou técnica), movidos talvez pelas circunstâncias objetivas ou pela necessidade de garantir conquistas imediatas, de sobreviver, afinal.⁶.

Segundo: As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, ou nos processos de escolarização, mas sua materialidade de origem e seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória tensionam essa centralidade e a própria concepção de escola que dela decorre.

Há razões objetivas, históricas, para esta focalização na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escolacentrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação. Ocorre que essa concepção mata a Educação do Campo. É contradição a ela exatamente pelo que explicamos antes: a especificidade originária da Educação do Campo não está numa visão ou num projeto de escola.

De um lado, então, ao focar a escola a Educação do Campo pode ajudar/tem ajudado a alargar o olhar sobre ela, tratando-a não em si mesma, mas em perspectiva. Mas, de outro lado, pode virar refém do escolacentrismo, o que tem sido uma tendência de algumas práticas e debates atuais.

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das

⁶ Essa discussão pode ser uma referência importante para um balanço político-pedagógico das iniciativas educacionais poiadas/realizadas pelo Pronera.

peças e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino.⁷

É preciso não perder de vista (e esta é uma reflexão que certamente requer um aprofundamento teórico bem maior do que é possível fazer nos limites desta exposição) que a escola tem uma forma institucional e uma lógica de trabalhar com a educação que foi construída socialmente e que traz entranhados os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o projeto da Educação do Campo se coloca como desafio transformar, entre os quais o da antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo. Por isso, e muito mais do que pelos conteúdos de ensino que trabalha, é que os processos de escolarização, deixados por conta da lógica dominante, podem representar um entrave em vez de um avanço nos processos de transformação. Por isso, um projeto de educação emancipatória precisa tensionar a “lógica escolar” assumida pelos processos formadores, por vezes também naqueles que acontecem fora da escola.⁸

Do ponto de vista da teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública), descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto,

⁷ Como nos ajuda a refletir István Mészáros: “...a questão crucial para qualquer sociedade estabelecida é a reprodução bem-sucedida de (...) indivíduos cujos ‘fins próprios’ não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a ‘educação formal’ não é mais do que um pequeno segmento dele. (...) Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos ‘contribuem para manter uma concepção do mundo’ e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo”. (A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006).

⁸ Esse, diga-se de passagem, é um dos grandes desafios pedagógicos dos movimentos sociais de perspectiva emancipatória que incluem a educação escolar entre suas tarefas e lutas.

constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola.⁹

Esta é a centralidade da reflexão pedagógica da Educação do Campo que deve ser mantida. Se o pólo escolacentrista for vitorioso, especialmente na visão de educação dos próprios sujeitos do campo, não há como pensar/fazer uma escola na perspectiva da Educação do Campo.

A Educação do Campo não precisa tirar o foco da escola para não ser escolacentrista. Se tirar, pelo menos no momento histórico atual, pode perder um dos seus sentidos de luta social originária. Basta que a escola seja tratada em perspectiva, inclusive na sua dimensão de política pública. A realidade atual do campo brasileiro até facilita esse olhar de totalidade, ainda que pelas suas circunstâncias trágicas.

Terceiro: Relacionado ao ponto anterior, mas não só: a Educação do Campo tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo (do País).

De um lado, pelos sujeitos que a Educação do Campo coloca em cena e pelas questões de sua realidade, isso pode trazer interrogações importantes sobre a que conhecimentos ter acesso, produzidos por quem e a serviço de que interesses, retomando o tenso e necessário vínculo entre conhecimento, ética e política. Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando, pois, algumas concepções dominantes. É o que já acontece em muitas de nossas práticas, reflexões, debates.

Mas, de outro lado, novamente, podemos cair na armadilha liberal e ficar reféns de uma determinada visão de conhecimento, e talvez reféns hoje do chamado cognitivismo e da (falsa) centralidade da instrução nas práticas educacionais, e especialmente na escola. E ficar subordinados ainda ao mito da ciência ou de uma visão de ciência absoluta, que tudo explica e tudo resolve. Isso também já acontece significativamente entre nós.

Há uma tendência neste início de século (que vem já do final do século XX) de

⁹ Um detalhe que pode ser significativo para nossa reflexão aqui: se prestarmos atenção na arte que ficou como símbolo da Educação do Campo desde a I Conferência Nacional de 1998, e que foi produzida exatamente para expressar na linguagem do desenho aquelas discussões de origem, perceberemos que a escola está ali, mas escancaradamente aberta e combinada aos processos formativos da prática social (luta social, trabalho, cultura...). Ou seja, o artista apreendeu e deu materialidade simbólica a essa tensão de que hoje tratamos.

recolocar no centro do debate pedagógico a questão da instrução tirando a centralidade do trabalho, da atividade, da *práxis*, justamente o legado da modernidade capitalista, seja na sua afirmação (ativismo) seja na sua crítica (marxismo). Da boa instrução, muitas vezes entendida como mero acúmulo de informações, dependeria a formação necessária para enfrentar a sociedade complexa, a “sociedade do conhecimento”. Trata-se de uma espécie de retorno à perspectiva iluminista, mas tendo a instrução abordada em um viés cada vez mais cognitivista, mentalista, como se a lógica do “aprender a aprender” fosse toda a explicação ou totalizasse a compreensão do processo educativo. E como se não houvesse mais interesses de classe envolvidos na produção do conhecimento e nem a disputa pelo que se considera um conhecimento socialmente legítimo. Ou seja, a subordinação de projetos educacionais aos interesses da reprodução das relações capitalistas é disfarçada de uma forma sofisticadamente asséptica, despolitizada.

A instrução é um direito universal. O conhecimento é direito e é necessário. Mas, é falsa essa centralidade quando ele é entendido nesses termos, como descolado de outras dimensões de um processo formativo; quando se separa conhecimento de valores e de interesses sociais. O projeto educacional/cultural que sustenta o capitalismo não é colocado em discussão nos espaços educacionais, como a escola, por exemplo, porque se convence aos professores de que só importa discutir os métodos de instrução ou de ensino, ou as formas de apropriação de conhecimentos supostamente neutros, produzidos fora da história e para além de parâmetros sociais, éticos, humanos. Isso é politicamente e humanamente muito perverso.

Esse é então um fio de navalha e por isso um debate muito importante para os educadores e educadoras do campo. A Educação do Campo tem recebido críticas por tentar afirmar na escola diferentes dimensões formativas, o que poderia secundarizar a questão do conhecimento e então fragilizar politicamente a classe trabalhadora do campo.

O que temos a dizer sobre essas críticas? A que conhecimento essas críticas se referem e de que modo de conhecer se trata? Qual o lugar da instrução na concepção de educação da Educação do Campo? Que instrução forma? Emancipa? É só uma questão de conteúdo ou é também de método? Que nuances entre nossa preocupação com método de pensamento/capacidade de analisar a realidade e a reflexão ou reação cognitivista do “aprender a aprender”?

Infelizmente, não será possível desdobrar essas reflexões todas nos limites da presente exposição. Mas pelo menos gostaria de chamar a atenção sobre sua importância no debate da nossa concepção de educação.

Quarto: A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta idéia: existe o outro e ele deve ser res- peitado. Os sujeitos do campo são diversos e essa diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica.

Mas também aqui há uma contradição a ser enfrentada. A concepção de pluralismo que predomina hoje na sociedade é a de viés liberal que vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade (na construção de um projeto social) e de unidade da classe trabalhadora. Respeito à diversidade que leva então à dispersão social, ao relativismo político e ao conseqüente enfraquecimento dos sujeitos coletivos.

O desafio colocado à Educação do Campo, como a toda perspectiva de educação emancipatória hoje, é o de revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas. Pluralismo que no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações.

Essa é outra das questões que não conseguiremos aprofundar aqui, mas que enunciamos como parte da agenda das reflexões necessárias para o debate da Educação do Campo.

O PRONERA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para finalizar esta exposição retornando ao foco deste Seminário: o Pronera tem práticas e se projeta como política que afirma determinada concepção de educação, de Educação do Campo. Os sujeitos que o constituem estruturalmente o colocam como guardião das concepções originárias da Educação do Campo. E, pela sua natureza, esse papel tem a ver com alguns *desafios práticos projetivos*, diante dos quais deverá tomar posição prática/política/teórica.

Há algumas questões hoje em debate que exigem uma posição urgente do Pronera quando se prepara para entrar nas comemorações de seus 10 anos. Destaco quatro para nosso debate neste Seminário:

- **Formação de Educadores.** O Pronera mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso País. Não teríamos chegado à Licenciatura em Educação do Campo – proposição feita pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 –, formato e concepção de curso) se não tivéssemos realizado as turmas especiais de Pedagogia da Terra. Agora, o papel do Pronera é tomar posição diante dessa forma construída. Abstrair de suas experiências para proposições na dimensão da política pública e da reflexão pedagógica.
- **Educação Profissional.** O Pronera pelas suas práticas tem ajudado a desnudar a realidade da ausência de uma educação profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo. Precisa agora ajudar na formulação do que poderíamos chamar de uma Educação Profissional do Campo. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de

pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio). Do ponto de vista da política pública, trata-se de responder ao desafio de atender o interior do País, particularmente aquele abandonado pelo público, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios.

Democratização do acesso à educação superior. As reações de alguns setores da sociedade diante das iniciativas dos convênios do Pronera com as universidades são elitistas, preconceituosas. É preciso uma posição estrutural/estruturante para afirmação e ampliação dessa política, diferenciando-a de outras em curso (como a das cotas, por exemplo), mas situando-as no mesmo contexto histórico.

Escolas públicas de educação básica no (e do) campo versus transporte escolar versus ausência da oferta/fechamento de turmas e de escolas no campo, mas também em muitas cidades. Essa é uma questão estruturante de política pública de educação, de Educação do Campo. O Pronera precisa de posição e de ações mais incisivas sobre como garantir escolas públicas nas áreas de reforma agrária até mesmo para fortalecer/justificar suas iniciativas em relação às dimensões anteriores.

Uma reflexão sobre o desafio da Educação Profissional do Campo pode ser encontrada no documento “Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?”, do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul realizado pelo Iterra em maio de 2007 a partir da experiência dos cursos técnicos apoiados pelo Pronera (O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. Cadernos do Iterra nº 13, setembro de 2007).

TEXTO 04 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS

MOLINA, Mônica Castagna. ***A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas***. *Educação em Perspectiva*, 6(2).

<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665>

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>

Acessado em 29.09.2020

RESUMO

O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC se constitui em espaço central articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa. A partir das reflexões desenvolvidas durante a realização do III Seminário do FONEC, ocorrida em Brasília, em agosto de 2015, o artigo apresenta uma síntese dos principais debates lá realizados, organizados a partir de cinco pontos: explicitação do que se compreende por Educação do Campo como

categoria de análise da realidade; articulação das lutas por políticas públicas específicas, com as lutas nacionais em defesa da Educação Pública; necessidade de intensificação das lutas contra o fechamento de Escolas do Campo e pela abertura de novas unidades escolares; ampliação do enfrentamento à invasão ideológica do agronegócio nas escolas do campo; defesa das políticas públicas já conquistadas e criação de novas políticas necessárias aos enfrentamentos dos desafios atuais da Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC se constitui, atualmente, em espaço central de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa. A partir da realização de reuniões ampliadas de trabalho; da produção de Notas Técnicas e de Seminários Nacionais, o FONEC vem se legitimando como um dos principais intelectuais coletivos da Educação do Campo, produzindo análises sobre esta conjuntura, com a perspectiva de orientar, a partir destas análises comuns, o sentido e direção das lutas a serem empreendidas pelas diferentes organizações que o integram.

Em agosto de 2015, em Brasília, aconteceu o III Seminário Nacional do FONEC. Este artigo se propõe a sistematizar os principais debates lá ocorridos, que tiveram como objetivo buscar construir uma análise unificada dos vários sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo, para compreender os desafios deste momento histórico, tão denso e tão complexo, que exige muita sabedoria política e muita articulação para tentar barrar o impressionante avanço das forças conservadoras na sociedade brasileira atualmente.

A partir das reflexões lá desenvolvidas, selecionamos algumas contradições que têm sido enfrentadas na Educação do Campo, e que têm produzido graves consequências que tendem a se gravar ainda mais caso não sejamos capazes de organizar lutas que alterem a correlação de forças nelas presente.

DISPUTAS EM TORNO DA PRÓPRIA COMPREENSÃO DA CATEGORIA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Constatou-se no FONEC a necessidade da reafirmação que não há como se compreender a Educação do Campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira. A partir do que se chama de sua tríade estruturante: campo-educação-política pública (CALDART, 2012), de sua materialidade de origem, é relevante enfatizar que falar da Educação do Campo, necessariamente, significar falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade.

Em outras palavras, estão em questão lógicas absolutamente distintas para organizar o modelo agrícola do país, que tem impactos profundamente diferenciados entre elas (CALDART, 2015). Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade -

muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida.

Portanto, é imprescindível que não se separe a Educação do Campo da totalidade maior que a contém: “[...] que não se pense a Educação do Campo fora da contradição fundamental entre capital e trabalho e, pela nossa opção de classe, sem o objetivo de superação das leis fundamentais de funcionamento da lógica de produção que move o capitalismo: exploração do trabalho e exploração da natureza” (CALDART, 2015, p. 5).

Neste sentido, a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo.

Temos presenciado um incrível aumento das ações de Educação do Campo, com uma profusão de cursos; de eventos e de pesquisa sobre ela, sem falar das questões que são estruturantes desse conceito - especialmente aquelas organizados por Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, que têm buscado reduzir a Educação do Campo meramente a uma questão escolar, isolando as contradições do campo da escola.

A Educação do Campo é muito mais ampla do que educação escolar. Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo.

Embora as escolas do campo sejam parte de nosso objeto - e seja fundamental a luta e garantia do direito à educação escolar aos camponeses - é preciso sempre retomar, com os que estão chegando na Educação do Campo - e hoje são muitos, vistos os processos de implantação dos 42 cursos permanentes de formação de educadores do campo em andamento -, que necessariamente, ela é protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, em luta pela construção de um novo modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na

agroecologia; na soberania alimentar, na justiça social, enfim, com características extremamente distintas do modelo hegemônico atual, em que a lógica prevalente é o lucro e não a vida.

Portanto, sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível. Explicitar esta contradição é fundamental uma vez que muitos tentam escamotear este conflito, arrumando argumentos para a defesa da coexistência de ambos, negando-se a compreender o quanto o crescimento de um significa cada vez mais, o sufocamento do outro.

NECESSIDADE DE ARTICULAÇÃO DAS LUTAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM O CONJUNTO DAS LUTAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A partir da crise estrutural do capital, da necessidade da construção de novos nichos de acumulação e da necessidade do controle do processo educativo, visando garantir a elevação dos níveis de escolaridade, necessários à elevação dos níveis de produtividade atualmente exigido para manutenção das taxas de lucro dos capitalistas, a educação pública brasileira está sob forte ataque privatista.

Não podemos separar as lutas da Educação do Campo das lutas gerais em defesa da educação pública. Isso quer dizer que se temos que manter, ao mesmo tempo, a especificidade das lutas pela Educação do Campo, porque as desigualdades sociais e educacionais ainda são imensas, só poderemos ter alguma vitória nas lutas específicas se as realizarmos junto com as lutas mais amplas e articuladas em defesa da manutenção da educação no âmbito dos direitos que enfrenta, nesse período histórico, gravíssimo processo de disputa para sua total transformação em mercadoria, para sua retirada do âmbito público, dos direitos universais.

Como muito bem nos tem alertado Freitas (2012; 2014), estão em curso um conjunto de políticas que ameaçam a educação pública no Brasil, e ameaçam igualmente a Educação do Campo. Este conjunto de políticas que se estruturam neste tripé: meritocracia, avaliação e padronização, objetivam simultaneamente não só criar as condições para a privatização das escolas públicas que não atingirem estes padrões determinados, como também objetivam aumentar o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas públicas.

Como parte destas políticas, no bojo das contradições relacionadas ao Plano Nacional de Educação - PNE e a implantação da Base Nacional Comum Curricular estão os problemas relacionados ao estabelecimento de metas, sem que sejam ofertadas, ao mesmo tempo, as condições para que essas metas sejam cumpridas. Essas metas não serão atingidas, esses educadores e essas escolas serão, portanto, consideradas ineficientes, incapazes, e a gestão das escolas passará para a iniciativa privada, considerada mais eficiente e eficaz.

Estas políticas liberais para educação estão baseadas no principal fundamento desta matriz de pensamento, para a qual queremos chamar especial atenção,

porque atinge diretamente a Educação do Campo: a ideia da meritocracia. Nesta concepção de meritocracia reside a maior ameaça para os avanços que conquistamos nas políticas públicas de Educação do Campo.

A meritocracia tem uma imensa perversidade que é ocultar as diferenças sistêmicas que colocam determinados contingentes populacionais em desvantagem e que estão ligadas às trajetórias sociais destas populações. Os processos de ensino- aprendizagem baseados na meritocracia escondem, no esforço pessoal, as desigualdades no trajeto, sem discutir as desigualdades no ponto de partida. Segundo esta lógica, se os sujeitos se esforçam suficientemente, serão bem-sucedidos, sendo que este raciocínio considera que aqueles que não forem “bem-sucedidos” não se esforçaram suficientemente.

Aí reside grave armadilha da lógica desta concepção política liberal para a educação, e em especial, para a Educação do Campo, já portadora de tantas desigualdades históricas: igualdade de oportunidades não é a mesma coisa que igualdade de resultados. Para a concepção liberal, dadas as oportunidades “iguais” as pessoas, considera-se que o que faz diferença entre os sujeitos

[...] é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu corrigir as “distorções” de origem e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A grande contradição desta lógica liberal é que a partir da mirada do esforço pessoal ela oculta todos os limites do sistema capitalista e preserva o próprio sistema.

Todos os diversos fatores que também influenciam na aprendizagem, como as prévias condições econômicas; sociais e culturais dos educandos, são absolutamente desconsideradas. O desempenho das crianças e jovens das escolas do campo serão comparados com outros a partir de um ponto definido arbitrariamente, sem se considerar os demais fatores que incidem na aprendizagem e que estão para muito além da sala de aula.

Por sua complexidade, ambas as dimensões internas e externas à escola devem, necessariamente, ser consideradas. A busca de sua superação, na ótica do direito à educação, exige, como alerta Freitas (2007, p. 971), que “[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola”.

Enfatizando a imprescindibilidade de se alterar as condições sociais para, de fato, poder se produzir verdadeiras condições de mudanças educacionais, Freitas (2007, p. 971) adverte que “[...] é necessário continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de, necessariamente, introduzir a importância da dimensão socioeconômica como variável relevante nas análises de avaliação e desempenho do aluno e da escola”.

A situação socioeconômica em que se encontram os educandos presentes no sistema público, especialmente no campo, não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da igualdade. Se a intencionalidade é realmente melhorar o sistema escolar, não há possibilidade de ignorar estas questões. Não nos é possível considerar irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere. Casassus (2002, p. 29). enfatiza que

[...] não é a mesma coisa examinar o desempenho dos alunos (qualidade) como resultado da aplicação neutra de técnicas adequadas, considerando como implícita (não declarada) uma igualdade no início; ou examinar esse mesmo desempenho sob a ótica de uma reflexão sobre a desigualdade social, considerando como implícita (declarada) uma desigualdade no início.

A ignorância destes fatores, fundamentais para uma compreensão devida dos resultados da aprendizagem, serão desconsiderados, ignorados, avaliados apenas como: estas escolas não cumpriram as metas definidas e portanto devem ser fechadas.

Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento. O debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades.

Ao contrário disto, estas políticas públicas em curso contribuirão para acelerar a extinção e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento de sua “incapacidade” de atingir as metas estipuladas, sem nenhuma análise das condições para o cumprimento de tais metas. Estas contradições reforçam o desafio das lutas de origem da Educação do Campo não só para transformação das condições do direito à educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista.

OS DESAFIOS CONTRA O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Foram fechadas, de acordo com dados do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014), mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil, em 2002 para 65 mil em 2015). Aqui a principal ideia é que o processo de fechamento das escolas não pode ser visto apenas como uma questão educacional. Faz-se extremamente necessário ler este fenômeno do fechamento das escolas do campo a partir da relação entre os elementos de sua tríade estruturante.

A proposta é que tenhamos como pano de fundo de nossa reflexão que, ao falarmos da tríade estruturante: campo – educação – política pública, não estamos apenas usando uma figura de linguagem, mas, de fato, nos desafiando a dizer

que só podemos compreender o fenômeno da realidade brasileira que a categoria Educação do Campo busca expressar, se a olharmos a partir da intrínseca conexão entre estes elementos.

O que significa indagar: a partir do modelo hegemônico no campo brasileiro hoje, o agronegócio, qual a demanda de formação da classe trabalhadora? Um dos fatores que garantem a competitividade do Brasil como um dos principais exportadores de commodities diz respeito aos custos extremamente baixos da força de trabalho do campo no país; de sua altíssima exploração (como por exemplo, dos trabalhadores da cana de açúcar, que tem morrido por exaustão) e ao seu baixíssimo nível de formação/ escolarização.

O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, de grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho muito mais qualificada.

As transformações trazidas com a mudança da lógica de acumulação de capital no campo, pelo modelo agrícola representado pelo agronegócio - que exige cada vez mais vastas extensões de terra para implementação de suas monoculturas para exportação, transformando os alimentos em commodities -, intensifica, por diversas estratégias, a superexploração dos camponeses e suas famílias, e, quanto menos escolarizados, melhor para o agronegócio garantir sobre eles sua insana exploração.

A intensificação da superexploração do trabalho dos agricultores familiares e camponeses, como por exemplo, na avicultura; na suinocultura ou na fumiocultura, entre outras estratégias de integração da grande agroindústria com as propriedades familiares, tem sido comprovada cada vez mais, em diversas pesquisas sobre a temática. Esta integração exige que os agricultores familiares se submetam a um ritmo de trabalho ininterrupto, inclusive nos finais de semana e feriados, para dar conta das exigências do ritmo de produção de mercadorias imposta pelas grandes agroindústrias.

Conforme Cover e Cerioli (2015) destacam, além dos processos de integração dos grandes monopólios agrícolas com a agricultura familiar, há ainda outra estratégia de acumulação de capital no campo. Ela se beneficia da baixa escolaridade dos camponeses e diz respeito à intensa migração sazonal de trabalhadores rurais, sobretudo jovens, para as fazendas do agronegócio da cana, laranja, e café do sudeste e centro-oeste, em dezenas de municípios dos estados da Paraíba, Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Maranhão e Minas Gerais, de acordo com dados do estudo citado.

Por mais que as fazendas de cana estejam a milhares de quilômetros de distância destas áreas camponesas, a necessidade das empresas do agronegócio adquirirem força de trabalho capaz de aguentar o ritmo de trabalho exigido que implica, como verificam os estudos de Alves (2007), em cortar, no mínimo, 10 toneladas de cana por dia, e de força de trabalho, nos

termos de Silva (2011), que “não dão trabalho” no sentido de que não se envolvem em greves e paralisações (MENEZES, et al., 2012), faz com que haja essa aproximação entre empresas do agronegócio e camponeses, e assim se concretiza essa relação de exploração (COVER; CERIOILLI. 2015, p. 170).

A intencionalidade da explicitação desta lógica deve-se à necessidade de reunirmos os elementos que auxiliem no desvelamento dos fatores determinantes do fenômeno do fechamento das escolas do campo, no sentido de contribuir com a construção das estratégias mais eficazes para seu enfrentamento.

Portanto, o que se quer enfatizar ao propor a leitura deste processo a partir da própria tríade estruturante da Educação do Campo é que necessariamente a luta contra ele perpassa a luta contra o modelo hegemônico do agronegócio. Isso implica no desafio de elevar os níveis de consciência das comunidades camponesas ameaçadas com o fechamento das escolas, do tamanho de seu inimigo, e da aliança internacional de classes em torno dele.

Chega a ser perverso propagandear para estas comunidades que a inserção de um novo parágrafo no artigo 28 da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, inserindo o dispositivo que institui a necessidade das comunidades serem ouvidas pelos Conselhos de Educação sobre o fechamento das escolas, seja capaz de, por si só, impedir tal fechamento.

Não se está aqui minimizando a importância da conquista deste novo marco legal, vitória da própria luta da Educação do Campo, especialmente do VI Congresso do MST, realizado em 2014 e da luta feita durante sua realização pelas Crianças Sem Tem que conquistaram este dispositivo. Ao contrário, o que se quer enfatizar, como tarefa dos militantes da Educação do Campo é a necessidade de se compreender que o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio.

A intensa e veloz redução do número de escolas existentes no território rural não pode ser vista em separado deste processo. Já existem teses de doutorado que comprovam a relação entre estes fenômenos, entre as quais destaca-se a que produziu um relevante estudo cartográfico no qual, a partir da sobreposição de mapas nos quais se registra os territórios do avanço do agronegócio na região Centro-Oeste, se demonstra a fagocitose das escolas rurais nos mesmos espaços, como o corolário da desterritorialização dos sujeitos camponeses por este modelo hegemônico de organizar a agricultura (SOUZA, 2012).

Mantida a atual configuração da aliança de classes hoje internacional, que transformou os alimentos em commodities, e que necessita, para seu modelo de produção agrícola, cada vez mais vastas extensões de terra para implantação de suas monoculturas, baseadas no uso intensivo de agrotóxico, e na total destruição da biodiversidade, não haverá mais Escolas do Campo, e muito menos sujeitos camponeses a serem educados neste território, pois este modelo agrícola funda-

se no que se costuma chamar na sociologia, de uma ruralidade de espaços, de um campo sem sujeitos.

Sua interrupção exige a ampliação da aliança de classes também no polo do trabalho, com realização de amplas articulações e lutas coletivas entre as diversas forças progressistas presentes no território para evitar o fechamento das escolas, valendo-se inclusive, dos marcos legais, mas não tendo a ilusão de que neles reside a força principal desta resistência.

Ainda como parte desta leitura totalizante, no sentido de integrar as consequências do fechamento das escolas do campo com o fortalecimento do polo do modelo agrícola baseado no agronegócio, estão as pesquisas apresentadas recentemente no Congresso Nacional do Residência Agrária no qual discute-se no Grupo de Trabalho (GT) de Educação do Campo as repercussões do fechamento de escolas do campo dentro da área de reforma Agrária. Entre outras diversas graves consequências, constatou-se que este fechamento, com nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados.

Nas pesquisas apresentadas sobre o fechamento das escolas das áreas de reforma Agrária também se registra o abandono das turmas de Educação de Jovens e Adultos que ocorriam à noite, já que estes não têm condições de se locomoverem até as cidades para o prosseguimento das turmas. O desenraizamento precoce das crianças e jovens reforça o círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo (MOIINA et al., 2015).

Além das lutas contra o agronegócio faz-se também necessário um profundo debate com o Ministério da Educação - MEC sobre a política de transporte para as escolas do campo, pois o altíssimo volume de recursos que ela movimenta é outro importante fator que contribui e promove os processos de fechamento de turnos; fechamento de turmas, até o fechamento das escolas para nucleação.

Esta política se estrutura por meio de dois programas principais: o Programa Nacional de Transporte Escolar e o Programa Caminhos da Escola. De acordo com o próprio Ministério da Educação, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado em 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 955, de 21 de junho,

[...] com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não-governamentais para a aquisição de veículos automotores zero quilômetro, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendam alunos com necessidades educacionais especiais (FNDE, 2010).

Já o Programa Caminho da Escola foi criado em 2008, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio

do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica no campo, nas redes estaduais e municipais.

Em relevante estudo sobre o tema, os pesquisadores Ferreira e Brandão (2015, p. 9) afirmam que o

[...] aumento expressivo nos repasses do PNATE aos estados e municípios visa possibilitar a continuidade das escolas no campo, o que não justifica a continuidade do fechamento de escolas no campo e a política do transporte escolar, visto que o valor passou de R\$ 56.885.545,80 milhões, em 2003, para R\$ 596,4 milhões em 2010.

Revelando ainda mais o volume de recursos envolvidos nestas políticas, constata-se que, de acordo com os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (2015), os cinco primeiros anos de execução (2008 a 2012) do Programa Caminho da Escola, teve um investimento do Ministério da Educação de R\$ 5,2 bilhões, com os quais foram entregues 25.889 ônibus escolares.

Os professores Ferreira e Brandão (2015) afirmam que a partir das intensas pesquisas que realizaram sobre a análises dos custos dos transportes nas escolas do campo, os dados encontrados não sustentam as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira quando ocorre o fechamento de escolas do campo e a concentração de alunos e professores nas cidades. Ao contrário disto, seus estudos sobre os repasses federais aos municípios e estados revelaram que há, na verdade, um aumento significativo no volume de recursos públicos envolvidos nos repasses ao transporte escolar rural, o que derruba, inclusive numericamente, o já equivocado argumento usado pelos gestores que fecham escolas para “reduzir gastos”.

É urgente e necessário politizar estes debates com as comunidades, publicizando o altíssimo volume de recursos envolvidos nesta perversa lógica de transportar as crianças, acelerando com o isso o fim de muitas comunidades camponesas, com bem ilustra o artigo de Peripolli e Zoia (2011), intitulado “O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas” integrando assim, mais uma ação que visa a fortalecer a lógica hegemônica de organizar a agricultura a partir do agronegócio: produzir um campo sem gente, um campo sem sujeitos, conforme afirmando anteriormente...

ENFRENTAMENTO DA INTENSA OFENSIVA IDEOLÓGICA DO AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Além dos problemas tradicionais já enfrentados na Educação do Campo, relacionados tanto as diversas precariedades físicas no âmbito das próprias condições de oferta de escolarização, ligados a diferentes itens da infra estrutura, como ausência de laboratório de informática, ausente em 76% das escolas do campo (50.909 escolas, de 66.992); ou, ainda de 83,9% de escolas sem internet; de 11,2% de escolas energia elétrica (7.473 escolas) e até mesmo 13, 5% sem água potável (9.067 escolas); quanto, com a extrema fragilidade da formação dos educadores que atuam nestas escolas do campo, enfrentamos nos últimos anos, o crescimento de um outro problema extremamente grave: a forte inserção e

presença ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo.

A hegemonia do agronegócio tem construído inúmeras estratégias para disputar e convencer a sociedade do “sucesso” do modelo agrícola que propõe. Além da ocupação dos espaços no legislativo, no Executivo e no Judiciário, em busca da ampliação de sua legitimidade junto à sociedade civil, intensas campanhas midiáticas têm sido desenvolvidas por seus integrantes, numa articulação de classe, que busca mascarar e esconder da sociedade as nefastas consequências sociais que essa lógica de organização da agricultura, fundamentada na extrema concentração de terra, no uso intensivo de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza, promovendo cada vez mais a perda da soberania alimentar e devastação da biodiversidade, gera como resultado de sua ampliação e consolidação.

Na disputa pela hegemonia, o agronegócio desenvolve como parte da “Campanha Sou Agro”, já muito bem analisada por Bruno (2012), uma intensa ação formativa nas escolas do campo. O que começou com mais timidez já no início dos anos noventa, vem se ampliando em escala geométrica, atingindo números extremamente expressivos de docentes e de alunos nas escolas do campo em todas as regiões do país. É chocante a hipocrisia e o descaramento destes Programas, que chegam agora não mais às escolas de forma individual, mas diretamente às redes públicas, municipais e estaduais, como Projetos Socioambientais.

Entre os diversos fatores extremamente preocupantes desta invasão ideológica do agronegócio nas escolas no campo está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade. Este processo de formação inclui diferentes estratégias, entre a participação de palestras com grandes empresários do setor nos territórios onde estão as escolas do campo na qual serão desenvolvidos os projetos; visitas in loco a estas empresas do agronegócio; recebimento de cartilhas e vídeos a serem desenvolvidos com os estudantes; e premiação para os docentes que conseguem envolver maior número de alunos e que têm redações e trabalhos premiados nos concursos promovidos pelo agronegócio (IAMOSA, 2014).

Não se está aqui falando do envolvimento ou participação de um ou outro docente em escolas isoladas, com alguns poucos estudantes envolvidos nestas ações a favor do agronegócio, realizadas por estes professores que passam por estas “formações”, mas, de acordo com os dados das maiores empresas do setor que executam projetos nas escolas do campo, como por exemplo, a seção da Associação Brasileira do Agronegócio de ribeirão Preto - AABAG-rP ou da União da Indústria da Cana de Açúcar - ÚNICA, de números impressionantes, já na ordem de três dígitos.

De acordo com Lamosa (2014, p. 174), sobre o Projeto “Agronegócio na Escola”, coordenado pela seção da ABAG/RP, nos mais de dez anos de história do programa, mais de 110 mil alunos foram educados pelo agronegócio.

A investigação documental sobre o programa identificou que o objetivo de valorizar a imagem do “agronegócio” brasileiro através da escola pública vem atingindo seus resultados. A assimilação dos profissionais da educação e a “conscientização” das crianças vêm ocorrendo por meio da formação continuada dos professores e de uma política de concursos e premiação. (LAMOSA, 2014, p. 174).

Mostrando a visão da empresa sobre a intencionalidade de envolver fortemente os docentes nesta propagação, lê-se no site do Projeto a seguinte afirmação:

O projeto conta com a participação ativa dos professores, que inserem os conteúdos educativos do projeto, na grade curricular das séries atendidas. Na Escola do Campo os jovens são estimulados a transmitir o que aprendem para suas famílias e para a sociedade em que vivem. Dessa forma, o projeto também assume papel importante na conscientização dos adultos sobre os conceitos da agricultura sustentável.

Ainda em relação à magnitude dos números, cabe destacar o Projeto intitulado Ágora, que também trabalha diferentes dimensões do agronegócio nas escolas do campo, desenvolvido pela União da Indústria da Cana de Açúcar – ÚNICA. O Projeto, a pretexto de trabalhar questões ambientais nas escolas do campo, desenvolve processos formativos com docentes e discentes sobre os “benefícios” do etanol produzido a partir da cana de açúcar, enaltecendo os potenciais da monocultura canavieira.

De acordo com a pesquisa de Junqueira (2014, p. 10), os dados apresentados pela ÚNICA sobre o desenvolvimento do Projeto Ágora apontavam que este “[...] envolveu cerca de 40 mil profissionais de educação e 900 mil alunos das escolas da rede pública de ensino de dez estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Alagoas, Pernambuco, Paraíba) e do Distrito Federal”.

Também na linha de mascarar as contradições desta lógica agrícola hegemônica, a Associação Nacional de Defesa Vegetal - ANDEF - leia-se companhias produtoras de veneno, que reúne 14 empresas, entre elas algumas das maiores do mundo, como por exemplo, a Syngenta, Bayer, Basf, Dupont, Monsanto - vem desenvolvendo um destes perniciosos projetos, em escala macro, que atinge todos os níveis de escolarização, disputando não só o imaginário dos estudantes da escola básica, mas chegando até a pós-graduação. Estes projetos da ANDEF, que propagam o uso de venenos e de sementes transgênicas, tem como tema “[...] a produção de alimentos saudáveis e seguros, e também a proteção do meio ambiente”.

A perspectiva de disputar todos os níveis de formação fica explícita na fala de um dos coordenadores dos projetos educacionais da ANDEF, ao afirmar que “O

agronegócio está no DNA dos brasileiros, mas ainda é pouco discutido nas escolas. Buscando disseminar conhecimento sobre ciência e sustentabilidade no agronegócio, a ANDEF faz um trabalho junto aos estudantes em todo o país, da pré-escola ao MBA” (TUBINO, 2015, p. 10).

A cartilha por eles produzida no ano passado com tiragem de 10 mil exemplares foi enviada a nada menos que 4 mil escolas brasileiras, em 2014. Somente no Estado de São Paulo estão previstas para este ano a distribuição desta cartilha para mais de 3.800 escolas.

No Congresso Nacional do Residência Agrária, no GT de Educação do Campo, discutiu-se intensamente esta questão, que esteve presente em vários artigos apresentados neste grupo. Nestes trabalhos constatava-se que, a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal; de membros da comunidade; de lideranças e de agentes da escola, as empresas do agronegócio tem conseguido se inserir nas escolas do campo disseminando e promovendo valores entre os docentes; os discentes e a comunidade, enaltecendo os “benefícios” do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que sob este modelo agrícola se escondem.

Uma das mais perversas tem sido o convencimento da juventude das áreas de Reforma Agrária da região, de abrir mão da maior vitória alcançada com a luta pela terra, que significa o domínio deste meio de produção, convencendo esta juventude a vender sua força de trabalho a estas empresas monocultoras, conseguindo inclusive, que muitas famílias acabem arrendando seus lotes para estas mesmas empresas (MOLINA et al., 2015).

Aqui, novamente, a relação entre os três elementos da tríade: campo - educação - políticas públicas, traz relevante chave de leitura para enfrentarmos a origem da contradição.

A fragilidade da formação dos docentes das escolas do campo não pode ser compreendida em separado da própria lógica hegemônica de formação docente no país, fundada na Epistemologia da Prática. Já amplamente analisada por relevantes pesquisadores da área da educação (FREITAS, 2002; 2003; 2007; FREITAS, 2011; SILVA, 2012), esta concepção hegemônica de formação, ao precarizar e rebaixar a qualidade das políticas de formação docente, privando os futuros docentes de amplos conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, econômicos, capazes de lhes dar sustentação para uma leitura ampla dos processos sociais vigentes na sociedade brasileira, tem como consequência um amplo contingente de educadores que acabam atuando, sem consciência disto, a serviço da manutenção da lógica da sociedade capitalista, desenvolvendo uma prática docente a serviço da pedagogia da hegemonia, como tão bem destaca Neves (2013).

A inserção de centenas de docentes das escolas do campo na participação dos processos de formação do agronegócio e na socialização dos conhecimentos e valores propagados por este setor com as crianças e jovens camponeses exige dos sujeitos coletivos que integram a Educação do Campo um amplo movimento

de luta por novas condições de formação inicial e continuada de educadores do campo, que possa lhes possibilitar uma atuação crítica e transformadora.

NECESSIDADE DE LUTAR PELA MANUTENÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONQUISTADAS

Um outro importante desafio a ser assumido por todos os militantes da Educação do Campo neste período histórico diz respeito às necessárias lutas a serem empreendidas para não permitirmos retrocessos nas políticas públicas forjadas com tantas lutas na última década e meia.

Entre estas políticas, destacam-se o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária - PRONERA; o residência Agrária; e o Programa de Apoio às licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, não só pelo expressivo contingente numérico de camponeses que já foram por eles atendidos, mas principalmente pela relevante capacidade transformadora que carregam.

Estas políticas necessitam de algumas ações que podem aprimorar suas estratégias, e, principalmente, necessitam de um volume de recursos dezenas de vezes superior ao que a correlação de forças nos tem permitido conquistar até o momento. E aí reside sem dúvida uma das principais contradições, que é exatamente a disputa por dentro do próprio Estado pela apropriação dos fundos públicos, para execução destas políticas. disputa esta cada vez mais intensa no contexto de crise estrutural do capital, na qual os grandes conglomerados empresariais internacionais, tanto agrícolas, quanto educacionais, voltam suas estratégias, com extrema voracidade, para a apropriação privada destes fundos públicos, em busca da manutenção de suas taxas de lucro.

Uma grande batalha que devemos enfrentar diz respeito a conseguirmos manter o precioso patrimônio que construímos na concepção e na prática das políticas de formação de educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento. E ameaçadas por quê? Porque, como nos alerta Freitas (2012), a lógica em curso, baseada na meritocracia; na avaliação, e na privatização, não comporta uma política de formação de educadores diferenciada.

A matriz formativa presente nestas políticas de formação - orientadas exclusivamente para a avaliação de conteúdos acadêmicos, focadas na noção de competências e limitadas apenas aos componentes curriculares avaliados nos testes nacionais e internacionais de proficiências nestas disciplinas - não comporta todos os conteúdos e dimensões da formação humana que trabalhamos em nossos cursos de Educação do Campo. Freitas (2012, p. 389) adverte que quando as avaliações incorporam apenas determinadas disciplinas e excluem outras, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes.

Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora. [...] A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

A gravidade do que está em questão neste momento é o tamanho do retrocesso que isto pode significar em termos concretos de proibição legal das práticas inovadoras que vimos construindo na Educação do Campo pelo Brasil afora, seja com as experiências dos Complexos no Ceará, no Paraná, ou com as inúmeras experiências baseadas no pensamento freiriano, entre tantas outras práticas.

Na esteira da Base Nacional Comum Curricular, que delimitará os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e, respectivamente em cada série, virão também junto com a padronização da avaliação, a padronização da formação de professores.

Em outras palavras, toda a concepção diferenciada de formação que construímos, tanto nos cursos de Pedagogia da Terra quanto nos cursos de Licenciatura de Educação do Campo, cuja principal fundamentação baseia-se numa matriz alargada da formação humana, que perpassa todas as suas dimensões, não se restringindo somente ao cognitivo cairá por terra. Caem também todos os tempos e espaços educativos tão duramente construídos nas experiências de Educação do Campo, que têm conseguido entrar no sistema público de educação, construindo por dentro do próprio sistema uma outra proposta formativa.

É neste ponto que se quer chamar especial atenção: são exatamente as significativas transformações no Método da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico desencadeado pelas propostas de Educação do Campo que buscam promover uma formação integral, omnilateral, que devem ser eliminadas do sistema.

Como assim, formar “lutadores e construtores do futuro”? Como assim, formar educadores capazes de promover e cultivar a auto-organização dos estudantes? Como assim, formar docentes com autonomia intelectual? Nada disto. Precisamos formar a mão de obra esperada na porta da fábrica, com um pouco mais de capacidade e competência, porém, sem nenhuma consciência política. Portanto, rebaixe-se ainda mais a formação. Menos Epistemologia da Práxis e mais Epistemologia da Prática: eis a palavra de ordem dos liberais de plantão e eis o alerta para os militantes da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, R. Movimento Sou Agro: marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio. In: Encontro Anual da ANPOCS, 36, 2012, Fortaleza. GT 16 - Grupos Dirigentes e Estrutura de Poder. Anais... Fortaleza/CE, 2012.
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Brasília/DF. Plano Editora, 2002.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 259-267
- CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Mimeo. 2015
- COVER, M.; CERIOLI, P. C. Paulo Ricardo Juventude Rural e os modelos de desenvolvimento. In: LEÃO, G.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). Juventudes Camponesas. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2015
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C.. Educação e políticas de fechamento de escolas do campo.

Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

FREITAS, H. C. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, H. C. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, CEDES/Campinas, 2007.

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília: INEP, 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE. Programa Caminhos da Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/4740>>. Acesso em: 10 set. 2015. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

(INEP). Censo Escolar. 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2015.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. Projetos educacionais do agronegócio: campo e cidade em questão. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2013/1.-educacao-docampo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/projetos-educacionais-doagronegocio-campo-e-cidade-em-questao/view>>. Acesso em: 08 set. 2015.

LAMOSA, R. Estado, Classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. 436f. 2014.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LIMA, E. S. O ensino do agronegócio na escola pública. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/6069>>. Acesso em: 08 set. 2015.

MOLINA, M. C.; ARELALO, L.; WOLL, E. A. Sínteses dos Trabalhos do GT de Educação do Campo. Congresso Nacional do Programa Residência Agrária. Disponível em: <<http://www.congressoresidencia.com/>>. Acesso em: 10 set. 2015.

NEVES, L. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: ANPEd, 2013. 1 CD-ROM.

PERIPOLL I, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. *ECS, Sinop/MT*, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul./dez. 2011.

TUBINO, N. Educação no campo: a estratégia dos usurpadores Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Meio-Ambiente/Educacao-no-campo-a-estrategia-dos-usurpadores/3/33523>>. Acesso em: 05 set.2015.

SOUZA, F. E. As “geografias” das Escolas do Campo em Goiás: instrumento para valorização do território camponês? 380f. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). PPGeo UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

TEXTO 05 - EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SERGIPE: PRIMEIROS PASSOS

SANTOS, Marilene. JESUS, Sonia Meire S. A. de. **Educação do Campo em Sergipe: primeiros passos.** In: HAJE, Salomão A. M. & outros (Orgs.) Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução. Curitiba: Editora CRV, 2018.

RESUMO

O presente artigo trata sobre o processo de construção de uma proposta de educação para a população campezina no Estado de Sergipe. Trabalho desenvolvido durante as duas últimas décadas, mas que teve início com um projeto de alfabetização para jovens e adultos da reforma agrária. Nesse texto, recorte da tese de doutorado faz uma breve descrição do trabalho desenvolvido e analisamos os desafios e avanços conquistados no percurso. Destacamos ainda a importância do processo de construção e de aprendizagem na relação da universidade com os movimentos sociais. Constatamos que a educação é uma possibilidade, entre outras, de pôr em conflito os conhecimentos e a política. É, também, a arte de aprender a navegar, de conhecer, de dialogar, de sentir, de estar no mundo. Portanto a educação no movimento dos trabalhadores deve ser a de estimular a busca de alternativas, diferentemente das alternativas colocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico excludente. Por isso, a importância do desenvolvimento da educação como uma política social fundamental para a emancipação dos sujeitos

Palavras chave: Alfabetização, Política Educacional, Educação do Campo.

DO INÍCIO

São os sentidos que nos fazem compreender que a vida é uma eterna navegação, e as travessias ocorridas por diferentes formas de relacionamento com o mundo implicam em uma ideia contrária de determinações. Toda travessia implica em caminhos que nos levam a bifurcações. Talvez alguns navegadores da atualidade ainda tragam a consciência da importância de viverem juntos, de construir identidades a partir da tradição deixada pelos antepassados, pela história de luta, pelos conhecimentos que, recriados no presente, preparam a vida para as futuras gerações.

Entre tantos navegadores destacamos a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Sergipe (FETASE), filiada à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Com esses navegadores, começamos, em 1995, a aprender a observar que existem barcos guiados por grupos humanos que têm um sentido de orientação muito próximo ao dos antigos navegadores. Com eles, iniciamos uma

aprendizagem como uma espécie de navegação, para interpretar uma parte das rotas, dos objetivos e do modo de pilotar os barcos do norte ao sul do Brasil, para ocupar as terras e organizar novos modos de viver e, especialmente, o papel da educação nessa novíssima organização.

O conhecimento que temos construído nos últimos quase vinte anos teve início a partir do desenvolvimento de um projeto de alfabetização de jovens e adultos e de cursos de formação de professores no Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, para atender às necessidades de escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem em áreas assentadas através de projetos de reforma agrária.

O trabalho desenvolvido durante as duas últimas décadas, bem como sua participação na luta nacional por uma política pública de educação e na criação de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), permitem trazer elementos que contribuem para uma reflexão sobre a reorganização do conhecimento na educação e sobre as políticas públicas de educação. É desse processo de construção de uma proposta de educação para a população camponesa no Estado de Sergipe, que trata esse artigo.

Fomos aprendendo através de diferentes narrativas o quanto é possível, embora difícil, a navegação por entre as veias das terras expropriadas no Brasil por mais de quinhentos anos. Em Sergipe, essa navegação não é diferente, trabalhadores e trabalhadoras rurais carregam uma história de expropriação da terra e exploração secular do trabalho no campo. A dificuldade revela-se nas narrativas que também são importantes para a nossa viagem. Em uma noite de 1996 quando estávamos trabalhando em um curso de formação de professores para assentados, um deles nos fez o seguinte relato:

“(...) Era noite quando nos reunimos e ficamos esperando chegar a hora para irmos fazer a ocupação. A noite estava silenciosa. Do lado de dentro da casa só ouvíamos a nossa própria voz. Depois que todos chegaram, discutimos as últimas orientações e caminhamos. Nessa hora não podemos olhar para trás, nem levar muita coisa, somente o suficiente para entrar na terra e armar os barracos. Caminhamos a noite toda, só com uma lanterna íamos iluminando o caminho para não chamar a atenção de ninguém. Eram homens e mulheres, uns iam encorajando os outros porque não é fácil. Dá medo, mas a gente tem de enfrentar. (...) Quando o dia estava amanhecendo, nós já estávamos dentro da área, armamos os barracos e fincamos a bandeira do MST, daí em diante começamos a nos organizar para proteger os companheiros e os barracos. (...) Foi uma luta que nunca mais parou...”

Esses são os trabalhadores da atualidade que têm o espírito de navegadores. Trabalhadores que entram no barco e remam orientando-se pelo desejo de ter uma chance de vida através da terra. Suas lanternas são como as estrelas. Muitas vezes, a noite chega e amanhece sem música, só fica a saudade. Na memória, a coragem dos que caíram no chão. Essas noites são angustiantes. Todos sofrem e têm um medo que vem, ao mesmo tempo, dos corações cheios de esperança, mas que se misturam com os maus pressentimentos. Uma ocupação em muitos casos é assim.

Os trabalhadores, ao entrarem no barco, saem e enfrentam sempre a fúria das águas. Nessa hora, a mão que maneja o remo não pode desafinar o ritmo dos braços, e as chuvas batem na areia sem dó nem piedade, quando o vento sopra veloz nas noites que preparam o amanhecer na terra.

Ao tomarmos conhecimento dessa realidade, começamos a aprender com eles e a observar como esta é uma arte arriscada. Mais da metade da década de 1990, acompanhamos muitas ocupações e, com elas, a importância da resistência e da luta pela vida. A partir daí, passamos a compreender o sentido da educação para essas pessoas. Percebemos desde o início que uma rota precisava ser aberta, embora ainda não soubesse muito bem como fazê-la.

Juntamos as forças de todas as pessoas envolvidas – professores e alunos da universidade e coordenadores do MST, para buscar um caminho: a alfabetização. Foi necessário criar algumas estratégias para penetrar em um mundo completamente diferente do tempo e do espaço da academia – o tempo e o espaço dos movimentos sociais.

Começamos a identificar o que estava nas margens. Mas não é qualquer navegador que sabe remar nas margens. Os navegadores desenvolvem estratégias para passar dias remando até decidirem encostar em terras margeadas.

Nós, iniciantes nesta arte, reunimos alguns elementos trazidos da nossa experiência de vida e, tal como o senhor Palomar, personagem criado por Ítalo Calvino, que se concentra nos mínimos detalhes para captar o sentido das coisas com precisão e, ao contemplar as estrelas, sente enorme dificuldade para encontrar um lugar de onde sua vista possa se espalhar por toda a cúpula do céu sem obstáculo, sentimos a mesma dificuldade ao tentar compreender a dinâmica da vida dos que vivem na margem, isto é, nos assentamentos de reforma agrária do estado de Sergipe.

Sem muita experiência na navegação, resolvemos lançar mão de alguns recursos para observar melhor por onde navegava. O senhor Palomar, para observar o céu, levou consigo uma carta astronômica. Nós levávamos a indicação oral de onde se situava, mais ou menos, cada área ocupada. Tanto as cartas como as indicações orais são recursos fundamentais em uma navegação. Os mapas dos assentamentos eram descrições orais cujos símbolos variavam entre um posto de gasolina na estrada, uma porteira grande no caminho de chão batido, o nome de uma ex-usina de açúcar, entre outros.

Havia lugares de difícil acesso. Precisávamos colocar a mão acima da testa e tentar enxergar longe para tentar ver alguma coisa adiante, tal era a distância e o isolamento de algumas áreas ocupadas, mesmo que tivéssemos a ajuda de lideranças do Movimento. Os assentamentos visitados no ano de 1995 pareciam ilhas isoladas dos municípios.

A administração e os centros de poder municipais ignoravam essas áreas, mesmo que elas pudessem representar crescimento para a cidade. Nos assentamentos faltavam iluminações, escolas, postos de saúde, estradas, entre outros. Na

maioria das vezes, não dávamos conta que a margem era uma fronteira. Perceber o que estava oculto ou o que se revelava na margem era importante para nós.

Na rota que nos levava aos assentamentos, a multiplicidade de carências e a esperança descoberta em cada rosto foram nos desafiando. Procurava registrar e observar tudo de uma só vez. Preocupávamos em ver o tipo de vegetação, a moradia, as formas de produção econômica, as unidades de medidas. Conversávamos sobre o modo de organização na administração dos assentamentos, sobre o trabalho das mulheres, o papel dos idosos e o tratamento dado às crianças, além das práticas do lazer, dos jogos e brincadeiras infantis e adultas, bem como as crenças e as utopias presentes nos membros da comunidade.

Ouvíamos também as histórias criadas pelo imaginário; dos mitos (a exemplo da mãe d'água); do político, quando nos contavam da emoção de já terem visto o Luis Inácio, o Lula do PT, pela primeira vez. Entre uma conversa e outra, regada ao bom café fervente no fogo à lenha, sempre traziam à tona as dificuldades para reunir todo o povo e enfrentar a polícia na hora da ocupação.

Aos poucos, fomos construindo um mapa que revelava a dinâmica dos assentamentos em uma pequeníssima parte do país dentro do Estado de Sergipe. Além disso, aprendíamos que os trabalhadores da terra eram grandes navegadores, porque compreendiam perfeitamente que existia uma mão dupla na relação entre centro e margem e, por isso, precisavam desenvolver bem suas estratégias e táticas para não encahar ou cair em algum redemoinho.

Observávamos que esse mapa ia se ampliando na medida em que voltávamos às áreas assentadas. Embora a realidade vista em cada lugar apresentasse significativa falta de condições estruturais, não nos era possível reconhecer algumas delas em outra passagem, pois, muitos assentamentos mudavam rapidamente.

Pequenos grupos eram formados para organizar a produção e reivindicar atenção das prefeituras, enquanto as casas eram construídas. Em alguns casos, o plantio de alimentos prosperava e o gado produzia leite; em outros, a escassez das chuvas mudava rapidamente a cor verde das folhas e somente aparecia o mandacaru que serve, no período de grandes estiagens, para alimentar tanto os animais como as pessoas.

Era possível ver trabalhadores, incluindo velhos e crianças, entoando as músicas que se confundiam com o som da palha que esvoaçava na bata do feijão colhido e na preparação para o período de longa estiagem; outros, no entanto, saíam de suas áreas para trabalhar como diaristas em fazendas vizinhas para manter sua família, enquanto o financiamento ou a irrigação não chegava. A mudança nem sempre era para melhor.

Íamos tentando conhecer cada lugar e, tal como o senhor Palomar, que construiu um método rigoroso para observar e captar a realidade do jardim, da cidade, da praia, das estrelas, entre outros, nós também fomos construindo um método para ver e captar o sentido das coisas, e, por mais que quiséssemos enquadrar o que víamos em agrupamentos rígidos, não nos era possível. Primeiro, porque cada

pessoa atentava para aspectos diferentes da realidade e, segundo, porque ela era tão complexa e dinâmica que não cabia em nenhum enquadramento.

Essa situação, muitas vezes, nos perturbava porque a forma comumente utilizada por nós para vermos o mundo, a que aprendemos a vê-lo, é muito mais por enquadramentos a padrões, geralmente estereotipadas, sem contar com a necessidade do comportamento acadêmico de querer explicar tudo o que se vê como se a realidade pudesse ser realmente explicada na sua totalidade.

Nos demos conta, não somente da complexidade que comporta os movimentos sociais de trabalhadores rurais, mas também da impossibilidade de encontrar uma única explicação para as diferentes situações expostas.

Tudo nos indicava que, se quiséssemos explicar os assentamentos por esse procedimento, seria um equívoco, afinal, fazer uma leitura da vida dos assentamentos nos conduz a uma reflexão sobre o significado das leituras que fazemos do mundo, em quais lentes e extensões psíquicas estamos nos apoiando para interpretá-lo (FREIRE, 1989). Essa reflexão implica em estar sempre atento à interação que o ato de ler provoca, tanto do que está visível quanto do que está além da nossa visibilidade imediata.

A cada dia surgia uma nova ocupação, os recém-assentados se dividiam em áreas diferentes e, muitas vezes, com distâncias consideráveis entre os núcleos de famílias. Os assentamentos mais antigos experimentavam modos de organização diferenciados, a exemplo da criação de cooperativas, associações, plantações em lotes individuais ou mistos (nome dado à situação em que parte da produção do assentamento está em lotes individuais como cultura de subsistência, e outra parte é desenvolvida em uma área coletiva e serve para a comercialização). Santana dos Frades, no município de Pacatuba, é um assentamento que tem lotes individuais e coletivos.

Os assentamentos apresentavam poucas condições estruturais que possibilitassem uma melhoria no padrão de vida das pessoas. Existiam muitos problemas de saúde e escassez de água. No lugar em que a água existia, havia a ausência do tratamento da mesma. A produção de alimentos e a criação de animais para comercialização e subsistência eram insuficientes para atender a todas as necessidades. Havia também uma completa ausência de saneamento e de casas de alvenaria.

O assentamento Santana dos Frades é um dos que se pode tomar como exemplo da falta de estrutura e da ausência de uma política de reforma agrária. Apesar de existir desde 1985 e ter tido uma influência estratégica na organização do MST no Estado, dez anos depois, pudemos observar que não havia recurso disponibilizado pelo INCRA para a construção das casas de alvenaria, não existia uma produção organizada e a vida das famílias ainda era muito precária.

Em 1995, alguns assentamentos da região estavam experimentando a organização dos lotes coletivamente, mas em um clima de muita desconfiança entre eles, pois a maioria não concordava com esse modelo. Os assentados não acreditavam que desse certo. Em conversa com algumas lideranças nos

assentamentos, elas revelavam que as pessoas eram muitos individualistas, por isso não aceitavam o coletivo como modo de produção.

No entanto, ao conversar com outros trabalhadores assentados, eles afirmavam que o coletivo não dava certo porque era confusão demais para pouca produção. Além disso, afirmavam que atrapalhava o dia de trabalho de seu lote, e que no lote coletivo, os resultados eram demorados e os filhos não podiam esperar por ele para não passarem fome.

De acordo com os depoimentos, ninguém poderia falhar, teria que haver muita união e isso é algo muito difícil de se conseguir até o fim. A força do coletivo pensada pelas lideranças, a partir de algumas experiências desenvolvidas no Sul do país, que faziam os barcos ancorarem em lugares mais seguros para a reprodução da vida, parecia agora não funcionar completamente.

Começavam a surgir as primeiras explicações sobre os problemas de condições de vida que refletiam certa implicação nos modos de relação entre os interesses individuais e coletivos. O registro e a sistematização destas observações ganhavam forma de relatórios para nós. Após alguns meses, elaboramos um projeto que foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Começamos, então, a preparar professores para alfabetizar jovens e adultos.

CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir desse momento, ampliamos as discussões e as responsabilidades com a direção estadual do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que assumiu as primeiras indicações dos monitores. Os assentados ou a direção estadual, através da sua coordenação de educação do MST e da FETASE, indicavam os monitores. Não existiam, em nenhum assentamento, pessoas que tivessem o curso de nível médio, como também eram raros os que tinham concluído a primeira fase do ensino fundamental.

O primeiro curso de preparação iniciou-se com vinte e cinco monitores. A partir de então, eles começaram por sistematizar a história das ocupações, a discutir sobre a organização dos assentamentos, os problemas e as alternativas que as comunidades estavam encontrando para a produção, a construção de casas, a saúde, a comercialização, os problemas do desmatamento, da falta de água, o envolvimento com os povoados do entorno do assentamento e do município, a relação com o governo, igreja, INCRA, partidos políticos e com o próprio MST. Esses foram os primeiros temas de estudo na alfabetização de adultos.

Era a primeira vez que os monitores haviam se afastado das áreas para pensar na educação dos seus companheiros. Isso exigia o rompimento das fronteiras do conhecimento entre a ciência produzida nos centros universitários e os conhecimentos construídos na cultura da terra e na prática adquirida na arte de navegar do MST. Com as discussões, os monitores foram organizando planos de ensino que incorporavam os problemas da reforma agrária como temas de aula e de pesquisa.

Entre os temas estava sempre presente o papel do Estado que, supostamente, reunia os interesses da sociedade, além dos movimentos sociais. Esses últimos

eram compreendidos como uma organização social que compunha uma diversidade de práticas e de conhecimentos capazes de enfrentar o modelo econômico vigente.

Nessa primeira fase, de um lado estava o Estado enquanto regulador das políticas públicas, como o responsável para reconhecer a importância da reforma agrária que não se realizava a contento (POULANTZAS, 1985). De outro lado, estavam os movimentos sociais como os reivindicadores de justiça social e organizadores de parte da sociedade civil. Os trabalhadores vivenciavam fronteiras que estreitavam ou alargavam as suas margens a depender do jogo de interesses entre o movimento social e o Estado (GRAMSCI, 2007).

Essa relação também estava presente entre o Movimento e a Universidade e entre o MST e a FETASE. Nós, o grupo da universidade, nos sentíamos sempre em uma encruzilhada, haja vista a cultura acadêmica e a burocracia do desenvolvimento das atividades pareciam sempre nos deixar presos e parecerem contrárias à velocidade das mudanças no campo.

O descompasso entre o atraso na liberação dos recursos por parte do INCRA, a compra, a elaboração e distribuição dos materiais pedagógicos, dava-se muito em função da burocracia e do tempo para trabalhar as questões colocadas pelos assentados e monitores, pois, por mais curto que parecesse, poderia representar, para os assentados, uma eternidade.

Reconhecíamos nessas dificuldades que era preciso colocar lentes ampliadas para enxergar as diferentes configurações que a realidade ia tomando a partir das ações dos assentados e dos diferentes atores institucionais. Precisamos utilizar o mesmo movimento do “zoom” de uma câmara fotográfica com dois sentidos de proximidade e de distanciamento, um que intermediava as relações entre Estado e movimentos sociais, e outro que tratava dos problemas específicos da alfabetização de jovens e adultos.

Sabíamos que era importante incorporar a parte no todo e o todo na parte, acompanhando o que recomenda alguns métodos de alfabetização (CARVALHO, 2005). Estabelecer um limite, entre o nosso papel, enquanto universidade e o papel dos movimentos constituiu-se uma difícil tarefa. No grupo de professores e de alunos da universidade, envolvidos no projeto, essa dificuldade se explicitava quando o limite entre o que dizia respeito às decisões de um e de outro não era muito claro. Em outras palavras, não sabiam até onde podia ir a interferência da universidade nos assentamentos e vice-versa.

Essa dificuldade se evidenciava pelas características de militância que um projeto de educação, nas condições em que estávamos realizando, exigia. Embora tivéssemos, em muitos momentos, que separar a militância envolvida por paixões e desejos de mudança mais rápida, era preciso sermos capazes de acionar outras pulsões que nos fizessem reconhecê-los e reconhecer-nos em nossas ambiguidades.

O limite estava sempre intermediado pelas relações entre Estado e movimentos sociais, visto que os assentados nos viam como representando o próprio Estado e o que vinha dele precisava ser questionado, colocado em dúvida, inclusive

quando os recursos atrasavam. Havia uma dificuldade para entender que a universidade não podia responder por tal problema. Ao mesmo tempo, ela assumia o papel de ser esse intermediador entre Estado e movimentos sociais, na medida em que aceitou ser o executor de um projeto de educação. Tudo isso resultava em consequência nas ações específicas da alfabetização.

Havia da nossa parte uma grande preocupação com o cumprimento das nossas responsabilidades, no alcance dos objetivos da alfabetização; cobrávamos o cumprimento das atividades sob a responsabilidade dos assentados e lideranças. Esse cumprimento estava na forma de mobilização e de participação dos alunos, na organização de aulas e na elaboração de materiais didáticos de qualidade.

Muitas vezes, após dois anos de trabalho de formação de um monitor, ele era afastado das atividades de alfabetização pelo MST, para realizar outras tarefas como, por exemplo, participar do planejamento e da organização da ocupação em outro Estado. Nós não entendíamos bem esse procedimento.

Olhando hoje, à distância, podemos dizer que a sensação era a de que, nessa arte de navegar, estávamos sempre começando a aprender a remar e, muitas vezes, a sensação era a de que remávamos sempre contra a maré. Embora reconheçamos a importância de pessoas mais preparadas para garantir as negociações no momento de ocupação, não compreendíamos naquele momento que o trabalho e as energias investidas não poderiam ser revertidas, pelo menos em curto prazo, para que melhorássemos o nível de escolarização dos trabalhadores.

As questões apontadas até então, provocavam enormes diferenças tanto do ponto de vista das ações práticas quanto do ponto de vista teórico da educação. A depender do que estávamos tomando como referência teria observações completamente diferentes sobre a realidade e sobre as ações dos assentados. O nosso olhar não podia ser a partir de uma isenção em relação aos diferentes contextos de configuração do papel do Estado, incluindo a própria Universidade e os movimentos sociais.

A interpretação sobre esses problemas variava muito entre a nossa compreensão e as do Movimento. Isso ocorre porque os sentidos atribuídos pelas observações são possíveis descrições a depender das referências. Quando ativistas sociais e intelectuais resolvem observar um fenômeno ou um fato, ambos podem assumir as delícias da certeza e sustentarem antigas crenças que ficarão cobertas e protegidas por bandeiras ideológicas.

Por isso, o risco das nossas observações se transformarem em descrições que podem generalizar tudo em uma só explicação. Se assim fosse, não estaríamos explicando nada e, muito pior, estaríamos utilizando um conhecimento explicativo para impor de modo autoritário uma forma de ver essa realidade ou parte dela.

Para não cair em autoritarismos, optamos por trabalhar em conjunto, acompanhando e sendo acompanhado tanto por nós quanto pelo conjunto de trabalhadores que conduziam os barcos: os assentados, os coordenadores de educação regionais e a coordenação estadual do MST e da FETASE.

Na medida do possível íamos argumentando e negociando as transferências dos monitores/professores para outros setores quando as coordenações dos movimentos pudessem concordar. Nessa proposta de educação não tinha lugar para a neutralidade. Nesse contexto, os observadores e os observados eram coautores dos acontecimentos educativos. A educação nos incluía na natureza da observação. Por isso, era tão difícil separar a “simples” tarefa da universidade, como às vezes era entendido, de um trabalho que exigia muito compromisso político e social.

Os projetos foram avançando. Em 1996, já tínhamos um convênio com o Ministério do Trabalho, ampliamos o número de monitores e iniciamos as primeiras classes de alfabetização. Em 1998, realizamos o primeiro convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que foi posteriormente renovado até 2002.

Esses sucessivos convênios possibilitaram uma maior intervenção, uma preparação de mais professores para evitar os problemas das substituições. Contudo, esses novos projetos geravam outras necessidades de questionamento. Precisávamos questionar o método utilizado nos cursos de preparação, visto que aprendemos com as viagens que era preciso ouvir mais. A partir daí, fomos aperfeiçoando a melhor rota para viajar: a interação entre nós e os assentados.

No desenvolvimento dos instrumentos que nos permitiam navegar pelos assentamentos, fomos percebendo alguns detalhes importantes para ampliar o conhecimento sobre as práticas sociais desses movimentos. Se tomasse o MST ou a FETASE através da referência de um sistema para observá-lo como um todo, parecia ser impossível. Por isso, foi tão difícil o ato de querer registrar e ordenar tudo o que era visto no primeiro momento das nossas viagens.

Porém, ao tentar focar com certa precisão uma determinada parte desse sistema, a exemplo das formas de organização na produção, nos conteúdos escolhidos na escola, entre outros, percebíamos que as demais poderiam ser identificadas com certa imprecisão, e todas as observações, precisas e imprecisas, seriam importantes para conhecermos as diferentes relações e os modos pelos quais se constituíam os diálogos internos do movimento.

A parte focada com maior precisão foi a educação. O envolvimento nascia da educação. Isso possibilitou ampliar situações locais e globais, individuais e coletivas. Foi desse modo que começamos a perceber que o MST era uma organização que se constituía por uma mestiçagem de ideias, atitudes, estratégias, silenciamentos, crenças e utopias, diferentemente da FETASE e, como havia uma maior inserção do primeiro tanto nas ocupações no estado como na educação, tomamos como maior referência.

RESISTÊNCIA E LUTA

A mestiçagem estava nas palavras e nos gestos que proclamavam a solidariedade, a capacidade de luta e resistência. Também estava no silêncio. Esse não significava sempre a falta de comunicação, mas sim a expressão de um interdito que precisava ser respeitado. Ou porque necessitavam se proteger para

se regenerar a cada dia, ou porque existia uma relação de controle das palavras e dos gestos. Observamos depois que as duas coisas aconteciam.

Cada área ocupada possuía uma série de interferências, a depender das condições nas quais a luta pela terra ia se desvendando. Um exemplo foi a primeira ocupação ocorrida em 1985. A fazenda Barra da Onça foi ocupada por trezentas famílias através de uma ação conjunta da Comissão Pastoral da Terra, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e do MST. Esse último, embora não tivesse uma estrutura de organização definida, recebia o apoio direto do Partido dos Trabalhadores de Sergipe e da Igreja, através da Comissão Pastoral da Terra.

Em 1986, o Movimento de Educação de Base – MEB, participou da ocupação da fazenda Borda da Mata, no município de Canhoba. Assim como essas ocupações, outras foram acontecendo e os assentamentos, para se estruturarem, vinham buscando apoio técnico na definição das suas políticas, por parte de profissionais como advogados, professores, cientistas sociais, médicos, assistentes sociais, técnicos e engenheiros agrônomos.

Desde o início das ocupações em Sergipe ocorreu uma série de negociações entre os movimentos e o INCRA. A esse último compete o poder de legalizar, ou não, as terras ocupadas. Ele tem o poder na distribuição de recursos para a construção da infraestrutura. No entanto, os assentados afirmavam que o INCRA não lhes dava a assistência técnica de que eles precisavam, os recursos disponíveis eram insuficientes e possuíam uma carga burocrática que atrasava a concretização da reforma agrária.

Muitas vezes, a liberação desses recursos era feita muito próxima ao final de um exercício financeiro, não dando tempo para a aplicação e finalização do projeto. Como existe uma lei federal que proíbe a utilização do recurso de um exercício financeiro para outro, os assentados são pressionados pela lei para devolvê-lo quando não utilizado a tempo.

No ano seguinte, começa a luta por novas liberações. Essas questões, acompanhadas pelo processo de “descentralização” do governo federal na política de Estado neoliberal (MARTINS, 2009), provocava muitas interferências de novos atores na desapropriação e reapropriação das terras.

Atrasos em processos jurídicos no âmbito do Estado retardavam a construção de estradas, de escolas e o atendimento à saúde. A ausência de bens e direitos era um dos problemas que interferiam diretamente no desenvolvimento dos assentamentos e na emancipação dos grupos que lá viviam.

Além disso, havia ainda a própria dificuldade enfrentada pelos funcionários do INCRA. Conforme dados coletados com o INCRA (2000), desde 1999 a descentralização dos órgãos do governo ampliou os poderes em termos legais e diminuiu o quadro de funcionários. A descentralização dos recursos continuou insuficiente para o desenvolvimento dos projetos de assentamentos.

É nesse contexto, que as experiências de vida vão se reformatando na organização de um novo espaço. A senhora V. Cruz, de 27 anos, do assentamento Lagoa Nova, contou-nos que nasceu e viveu acompanhando a luta na igreja vendo a organização do MST, portanto, não era algo novo para ela. Outras mulheres que

se iniciaram com os pais ou com os companheiros, continuam trabalhando na terra e acreditam que o MST é um grande movimento que tem a capacidade de juntar todos.

É do conjunto das experiências que o espaço organiza-se como novo em todos os sentidos, porque as pessoas passam a conviver comunitariamente com outras, quando nem todas faziam parte do seu universo, a terra que ocupa está em outro espaço físico e geográfico de onde viviam ou apenas passavam as noites, como é o caso dos desempregados que vivem nos arredores das cidades e passam a fazer parte do MST.

Essa dinâmica exige uma relação direta dos trabalhadores contra os donos das terras e negociação com o Estado. A experiência anterior à sua filiação era mais de submissão e não de enfrentamento. Abre o mundo familiar de cada um para compreender outras racionalidades técnicas, jurídicas, econômicas e culturais que vão se configurando. Não são mais indivíduos vitimizados, são sujeitos em busca de suas realizações num grupo social mais amplo que a família, o que implica incorporar elementos também do grupo social como um todo. As realizações exigem novos relacionamentos entre as pessoas e a terra através dos interesses coletivos, e não mais apenas por interesses individuais. Esse relacionar exige sempre um aperfeiçoamento na arte de navegar.

A ESCOLA

Era na sala de aula que essas imagens iam se revelando aos poucos. A educação ocorria tanto fora como dentro dela. Na alfabetização, o ato de ler e de escrever não podia ser separado da vida. A palavra, o verbo, o diálogo do “eu” com o “tu”, os conflitos e os silêncios também fazem parte desse relacionar.

Quando íamos discutindo sobre as formas alternativas para viver em cada assentamento, a saída sempre parecia que estava ligada a uma forma diferente, mais moderna, que possibilitasse melhorar seu padrão de vida. Ora se pensava no engarrafamento da água de coco sem uma discussão suficiente sobre o mercado, a comercialização, os fatores que interferem no meio ambiente; ora na produção de peixes quando nunca viveram da pesca; ora na associação com empresas aviárias, embora as experiências realizadas não sinalizassem resultados positivos.

Essas questões estavam presentes no currículo escolar que estávamos desenvolvendo, mas elas não conseguiam passar de uma discussão particular do assentamento, para serem pensadas em termos de alternativas de desenvolvimento da região, das relações locais e globais que influenciam diretamente a qualidade de vida de todos.

Na proposta de educação do MST, o crescimento pessoal de cada trabalhador constrói-se na sua dependência aos interesses de um coletivo maior que é a organização do próprio movimento dos sem-terra. A orientação é da construção do sujeito a partir da ação, tendo na coletividade um fator fundamental. Por isso, “o coletivo ser a raiz da pedagogia”, como pontua o Caderno de Educação no MST, publicado em 1996.

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa precisa também se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no nosso caso, é também um dever (MST, 1996, p. 21).

As referências propostas implicavam no aprofundamento das práticas e na compreensão dos desejos dos trabalhadores, os verdadeiros sujeitos para quem a alfabetização estava sendo proposta. Os monitores traziam para os encontros pedagógicos os interesses dos alunos-trabalhadores, tais como aprender a ler, escrever cartas, resolver problemas matemáticos, entender os contratos com os bancos, etc. A partir dessas referências e dos nossos relatórios, fomos construindo, conjuntamente com os monitores, uma proposta curricular para os assentamentos.

Nessa experiência, a construção de uma proposta de educação perpassava muito dos interesses trazidos pelos monitores. Era uma interpretação daquilo que cada um julgava importante para o assentamento, o que necessariamente não significava dizer que era o pensamento de cada assentado, pois poderia conter aspectos comuns, mas muitos outros poderiam estar ocultos.

Naquele momento não tínhamos como identificar possíveis ocultamentos. Primeiro, porque ainda não conhecíamos os problemas de todos os assentamentos. Segundo, porque não poderíamos conhecer todos os problemas e, terceiro, mesmo se conhecêssemos os problemas e as relações entre os assentados, lideranças e monitores (alguns deles também exerciam alguma liderança no assentamento), não tínhamos o direito de duvidar do que estavam colocando como importante. Isso não impossibilitou questionamentos e intervenções da nossa parte, sempre com o intuito de (re)construir os planos de ensino com um maior interesse possível por todos.

A ideia que nos era passada pelas lideranças do setor de educação é que os assentados possuíam uma consciência política dos seus direitos porque participavam de lutas, de reuniões, de grandes encontros e de cursos de formação, entre outros. Há uma aprendizagem política que educa os sujeitos a identificar os amigos e os inimigos, e a se relacionarem com os seus.

Observamos, desde o início, em quase todas as áreas assentadas, que a orientação para a organização econômica e política não era algo tranquilo. O princípio do coletivo parecia não ser bem aceito por todos, ou porque havia divergência entre as lideranças e disputa de poder em um mesmo espaço, ou porque tinham formas diferentes de pensar a produção econômica nos assentamentos.

Naquele momento, entendíamos que o coletivo representava o avanço dos assentados, mas não percebíamos como organizavam os coletivos a partir das experiências e conhecimentos que cada um trazia. A equipe resolveu encampar

a proposta do MST para estruturar textos e metodologias que reforçassem a importância do modo de organização coletivo para que os assentados pudessem discutir as possibilidades da melhoria de suas condições de vida.

Essa visão passou a permear a proposta educativa. Nos cursos de preparação de monitores dávamos mais prioridade às experiências vividas e sentidas pelos mesmos para, a partir delas, trazer a ideia de coletividade como nova forma de ser, de sentir e de se realizar enquanto indivíduo e enquanto grupo.

A valorização das experiências coletivas se reafirmava nos textos escolhidos para alfabetizar e capacitar os monitores. Essa posição se pautava no entendimento de que a educação nos assentamentos deveria ultrapassar os limites do que ocorria apenas no espaço da sala de aula. A educação, por nós desenvolvida, procurava relacionar os diferentes aspectos e dimensões sociais da vida de cada trabalhador (FREIRE, 2003).

A referência de educação seria orientada pelo enraizamento dos trabalhadores a uma coletividade – o assentamento – uma vez que estávamos seguindo alguns pressupostos do Movimento, segundo os quais, antes de ingressar na organização, o indivíduo não existe enquanto sujeito de possibilidade e de luta. É nessa coletividade que ele se constrói.

As oficinas de literatura e de produção de textos foram intensificadas, envolvendo todas as áreas do conhecimento, realizadas por profissionais de diferentes licenciaturas, bem como as oficinas do corpo, desenvolvidas por professores e alunos de educação física. A construção do sujeito a partir da relação com o seu corpo e com os outros, tornou-se uma prática no despertar de uma consciência corporal que não separa a razão da emoção.

A linguagem corporal era sentida e expressada de diferentes formas: mímicas, toque de objetos e de pessoas, na escrita de textos, desenhos, dança, entre outros. Esse trabalho de consciência corporal transformou-se em objeto de estudo de outros pesquisadores em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

As oficinas ocorriam concomitantes às aulas nos assentamentos e os monitores-professores passaram a experimentar novas formas de relacionamento. O próprio trabalho de leitura e escrita dos alunos foi sendo modificado, pois, a tarefa de ler e escrever como forma mecânica era uma prática recorrente nas salas de aula. A linguagem passou a ter uma conotação diferente da que eles traziam das suas experiências escolares, marcadamente descontextualizadas, sem vida e fragmentada.

O encontro com as diferentes linguagens do corpo e das ideias, das leituras dos romances, dos clássicos da literatura de cordel, das suas histórias de vida, fez com que os professores começassem a revelar as dificuldades para desenvolver a prática da leitura e da escrita com seus companheiros nos assentamentos. Essas dificuldades estavam se manifestando um ano depois que havíamos começado a desenvolver o projeto de alfabetização¹⁰.

¹⁰ O projeto começou a ser desenvolvido em 1996 com 800 alunos. Em 1997 atendia a 1.000 trabalhadores distribuídos em trinta e cinco municípios do Estado com financiamento do Fundo de

Os monitores procuravam desenvolver a prática de educação de jovens e adultos a partir dos temas escolhidos por eles, todos ligados à questão agrária. Após diversos encontros pedagógicos, os monitores nos explicavam que os alunos não demonstravam muito interesse pelos temas, não queriam falar sobre eles e desejavam aprender a ler e escrever sobre outras coisas que não fossem aquelas. Alguns, no entanto, diziam que esses temas eram importantes porque poderiam ajudá-los a analisar melhor os problemas do assentamento, e ainda havia uma maioria que silenciava.

Por essas situações, identificamos que nem todos os conteúdos trabalhados tinham o mesmo grau de importância. Os alunos mais jovens demonstravam falta de interesse em estudar as questões problematizadas através de temas como meio ambiente, estudo do solo, história das ocupações, entre outros. Os mais velhos (entre 35 a 65 anos), não se dedicavam ao estudo dos problemas que envolviam a produção, como impactos ambientais, comercialização, prejuízos, lucros e produção de subsistência.

Nos assentamentos que ainda não haviam atingido um melhor desenvolvimento, de qualidade de vida e de perspectivas de trabalho, os mais jovens tinham aspirações, muitas vezes reforçadas pelos pais, para trabalhar como empregado na cidade, ou para ter uma profissão que não fosse a de trabalhador rural, por entenderem que essa atividade não traria um bom futuro. Nos registros que fizemos, eram poucos os pais que acreditavam que seu filho, ou sua filha, poderia viver com o trabalho da terra. Em assentamentos com maior desenvolvimento essa preocupação era menor, embora também existisse.

Isso significa que, mesmo vivendo no assentamento, a aposta dos mais velhos quanto à melhoria de vida em relação aos filhos passa por uma perspectiva de vida fora dele. A necessidade de escolarização foi sempre sentida como uma possibilidade dos filhos terem uma profissão e um destino diferente de seus pais. Isso ocorria mais frequentemente quando as áreas ocupadas não apresentavam perspectivas de mudança, de melhoria de qualidade de vida, ou quando o trabalho era muito árduo, penoso, ou, ainda, quando as condições climáticas eram ruins, quando havia falta de recursos financeiros e, até mesmo, quando a organização era precária.

Já os alunos mais velhos, muitas vezes recusavam os conteúdos dos temas em sala de aula por outros motivos. Alguns demonstravam que não era importante discutir sobre o sofrimento, os prejuízos. Era melhor não saber se na produção poderia ter lucro ou não para não perder a esperança. Isso nos chamou atenção para aquilo que Paulo Freire já havia percebido nos seus encontros com os trabalhadores: o cuidado que devemos ter quando o que é significativo demais não pode ser completamente desvelado. O significativo podia inibir a busca de alternativas porque era doído demais. Os alunos sofriam ao falar dos problemas.

Desenvolvemos vários estudos em 1997 e em 2000. Toda a equipe começou a trabalhar formando grupos de estudo e pesquisas que pudessem subsidiar as

Amparo ao Trabalhador (FAT), do Ministério do Trabalho. Em 1998 saltamos para 1.500 alunos. Quanto aos monitores, iniciamos com 25 e em 1997 já havia 50.

nossas práticas. Inicialmente, consideramos que o problema do não interesse estava na pouca escolarização dos monitores e na deficiência metodológica. Não estávamos completamente errados, mas percebemos que, em algumas classes, monitores que apenas tinham feito o primeiro ou segundo ano do antigo curso primário conseguiam resultados muito bons durante a aprendizagem da leitura e da escrita, embora a alfabetização tenha se desenvolvido muito mais pela decodificação de palavras e sem muitas relações contextuais.

Esses monitores geralmente estavam imbuídos de um forte desejo para que seus companheiros aprendessem a ler e a escrever. Eram criativos e dedicados, mas, mesmo assim, os conteúdos dos temas não eram muito problematizados. Aprendia-se a ler e a escrever a partir de elementos que já consideravam como dados na sua realidade.

Durante os cursos de formação dos monitores, as viagens não cessaram. Das conversas que tínhamos nas salas de aula, fomos buscando compreender, através do modo, ainda que muito tímido, e a partir de como os alunos falavam sobre alguns problemas que tinham no assentamento, a relação entre o desejo de cada um e o que era exigido deles.

Quando tocávamos no problema da organização interna, geralmente manifestavam insatisfação por esse assunto e falavam muito superficialmente do que pretendiam fazer e do que era permitido pelo coletivo, tanto no caso da construção das casas como na produção da agricultura para comercialização. No caso da produção, um aluno explicava:

Eu quero plantar no meu lote individual porque na hora que meu filho quiser uma fruta ele não precisa pedir permissão para isso. Já passamos necessidade a vida inteira e agora vamos ficar proibido de usufruir do que é nosso? “No coletivo a gente tem que esperar muito para tirar alguma coisa e, na maioria das vezes, só tem prejuízo”. (NEPA/UFS, 1998, 1999, 2000).

As diferentes narrativas e memórias revelam que há certas peculiaridades da vida de cada indivíduo na organização política do assentamento, na organização da produção, nos modos de trabalho familiar e cooperativo, que não podem ser facilmente observadas nas discussões mais gerais mesmo com as lideranças dos movimentos, embora, na prática da organização dos assentamentos, nas reuniões dos coletivos, os que delas participam opinam sobre a condução da distribuição das terras e o modo de organização na produção.

Sabemos que muitos alunos jovens e adultos que tiveram a oportunidade de frequentar a escola em outros tempos traziam algumas referências de metodologias que reforçam aulas conteudísticas, fragmentadas, independentes da vivência de cada um. Ao ocupar o espaço do assentamento, os trabalhadores trazem valores sedimentados pela exploração sofrida em relações de trabalho anteriores, pelas dificuldades que passaram ou passam durante o período de ocupação (na luta pela posse da terra), das necessidades que, muitas vezes, estão sentindo por estarem assentados em terras que ainda não possibilitam condições materiais para viver. Tudo isso não seria fácil de ser trabalhado em uma sala de aula, pois exigiria muita habilidade, conhecimento e sensibilidade por parte dos monitores e da nossa equipe.

ATRACANDO O BARCO PARA CONTINUAR

A vivência com os assentados possibilitou enxergar para além da obviedade pedagógica, a diversidade no que diz respeito a como encaramos nos fragilidades e limitações. Um exemplo que pode ser dado é o modo como cada um constrói a sua relação no assentamento. O fato de serem assentados e de terem uma grande experiência de mobilização, não significa que todos tenham que possuir, ao mesmo tempo, respostas para os problemas que enfrentam na complexidade do ambiente em que vivem. Às vezes é preciso ter paciência para esperar que, a partir das suas práticas, possam construir caminhos que vão estar sempre recheados de desejos, medos e emoções diferenciados.

A partir dessas questões, o conteúdo e a metodologia desenvolvidos para trabalhar com os temas geradores passaram a ser questionados por nós, pois percebíamos que as múltiplas faces da vida nos assentamentos não chegavam a ser discutidas nas salas de aula. Parecia haver uma conformidade com o que existia.

No entanto, todos os problemas se formatavam em uma única questão: navegar pelos mares implica em uma constante reflexão das estratégias que utilizamos para ultrapassar os obstáculos, principalmente quando as nossas estratégias precisam ser rápidas e eficientes porque os grandes navios passam entre nós, sutis como submarinos, mas com uma força que rasga o mar e sacode seus respingos em todos os barcos. Em outras palavras, navegar implica em aperfeiçoar a arte do conhecimento e da política das manobras quando estamos em alto-mar.

O que a alfabetização de jovens e adultos dentro da proposta de educação nos informava era que na constelação dos diferentes interesses, estavam presentes conhecimentos e práticas que os assentados desenvolvem individual e coletivamente, as quais devem funcionar como alternativas para eliminar ou diminuir as exclusões.

No momento em que os movimentos criam possibilidades para que as práticas sociais sejam objeto de discussão e análise dentro dos assentamentos, eles estão possibilitando que o currículo escolar ganhe novo significado, diferentemente dos currículos oficiais de ensino. No entanto, fazer uma reflexão dessas práticas implica no questionamento do próprio conhecimento que as produz. Essa situação nem sempre foi fácil de ser trabalhada pelos monitores, pelas lideranças e até mesmo por nós, pois elas colocavam em questionamento nossas crenças, nossas utopias, nossas verdades.

No campo educacional, essa preocupação tem um sentido comum que ficou banalizado pelo próprio conceito de política, que eliminou as possibilidades de revolta e trivializou o sofrimento humano pela invenção científica que prometeu um futuro de progressos que não se realizou.

A educação é uma possibilidade, entre outras, de pôr em conflito os conhecimentos e a política. É, também, a arte de aprender a navegar, de conhecer, de dialogar, de sentir, de estar no mundo. A educação no movimento dos trabalhadores deve ser a de estimular a busca de alternativas, diferentemente

das alternativas colocadas pelo modelo de desenvolvimento econômico excludente. Por isso, é preciso o desenvolvimento da educação como uma política social fundamental para a emancipação dos sujeitos.

Nesses quase vinte anos de Educação do Campo em Sergipe, o grupo da universidade não restringiu sua participação apenas aos eventos do Estado. Ao mesmo tempo em que estávamos atuando nos assentamentos, também fazíamos muitas reflexões sobre o que estávamos desenvolvendo. Participamos de forma propositiva em toda a trajetória de construção da proposta de educação do campo no I ENERA(Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária), da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como também da formatação da Educação do Campo como política pública de educação que está em pleno processo de implementação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: SECAD, Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. PRONERA: objetivos. MEC/SECAD/MDA. Brasília, 2001
- CALVINO, Ítalo. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MST. Princípios de Educação no MST. Coletivo Nacional do setor de Educação. Caderno n 8, Porto Alegre, 1996.
- NEPA/UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Projeto de Criação do Grupo de Educação de Adultos. Departamento de Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização. 2000. (texto digitado).
- POULANTZAS, N.O Estado o Poder o Socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- UFS/NEPA/DED, Projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Projeto financiado pelo MEC/FNDE, 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Caracterização dos assentamentos de reforma agrária (Parte I). Departamento de Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização. 1995a. (texto digitado).



Cor de pele de quem? Representatividade na escola. | Gladis Kaercher | TEDxUnisinos

<https://www.youtube.com/watch?v=Uw0gkV7SnUY>

Informações: “PT BR - Representatividade e empoderamento são as palavras-chave para descrever a trajetória de vida e os projetos criados por Gladis Kaercher. Ela é formada em Letras e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É coordenadora do projeto UniAfro, curso de aperfeiçoamento sobre a política de promoção à igualdade racial na escola e uma das idealizadoras de um estojo com 12 tons de giz de cera cor de pele.”

Esse módulo tratará prioritariamente da Educação do campo em sua relação com as Comunidades Quilombolas. As concepções pedagógicas e educacionais vinculadas às questões da educação étnico-raciais são abordadas com maior profundidade, introduzindo assim uma discussão séria e necessária para a realização de uma educação do campo emancipadora que comporte em si as diversidades e identidades dos sujeitos educativos e seus territórios. A questão do racismo, do currículo para as relações étnico-raciais e da legislação, entre outros aspectos, tem protagonismo.

TEMAS DE ESTUDO DO MÓDULO

- Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências
- As relações étnico-raciais no contexto da educação do campo e da educação quilombola;
- O currículo para as relações étnico-raciais: concepções e práticas;
- A educação do campo em comunidades quilombolas.



DO VELHO AO JOVEM **Conceição Evaristo**

**Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.
Na face do jovem o frescor da pele
e o brilho dos olhos são dúvidas.
Nas mãos entrelaçadas de ambos,
o velho tempo funde-se ao novo,
e as falas silenciadas explodem.**

**O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não há quem ponha
um ponto final na história
Infinitas são as personagens...**



Vovó Kalinda, Tia Mambene,
Primo Sendó, Ya Tapuli,
Menina Meká, Menino Kambi,
Neide do Brás, Cíntia da Lapa,
Piter do Estácio, Cris de Acari,
Mabel do Pelô, Sil de Manaíra,
E também de Santana e de Belô
e mais e mais, outras e outros...

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
e não há quem ponha
um ponto final no rap
É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...

Crédito da Foto: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>



✚ **Negra Inta - Bia Ferreira** (part. Carú Bonifácio)
<https://youtu.be/QiibNepUwhE>

✚ **Cor - Douglas Camppos**
<https://www.youtube.com/watch?v=Su3v3yYwbQY>



**TEXTO 01 - . ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE
SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO.**

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre
relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Educação antirracista:
caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília:
MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

Acessado em 18.09.2020

INTRODUÇÃO

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos.

Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais. Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretção da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

É esse diálogo entre a produção acadêmica e os movimentos sociais que o presente texto privilegiará. Optou-se pela discussão dos termos e conceitos-chave mais utilizados quando nos referimos aos(as) negros(as) brasileiros(as) e não pela sua definição. Essa alternativa poderá nos aproximar da articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional. Como interlocutores dessa discussão foram escolhidos alguns(mas) teóricos(as) de diversas áreas do conhecimento que discutem as relações raciais, assim como produções da própria autora. Por último cabe um esclarecimento inicial. Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

IDENTIDADE

Segundo Philip Gleason (1980), apesar das inúmeras produções existentes e apesar de todos os esforços empenhados, ainda não conseguimos ter uma resposta satisfatória à pergunta: o que é a identidade? O referido autor afirma que o uso responsável do termo necessita de uma sensibilidade às complexidades intrínsecas ao assunto e maior atenção à demanda de precisão e consistência na sua aplicação. Porém, a enorme popularização do termo tem resultado em um efeito oposto, tornando o termo identidade cada vez mais difuso e próximo de um clichê, encorajando, assim, um crescente uso mais relaxado e irresponsável do mesmo. Se a discussão sobre a identidade já é permeada de tanta complexidade e usos diversos, o que não dizer quando a ela somamos os adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros? De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (

identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178)

A antropóloga Silvia Novaes (1993), ao analisar a identidade nos diz que a mesma só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo — nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores. De acordo com essa autora, esse nós se refere a uma identidade, no sentido de uma igualdade, que, na realidade, não pode ser verificada de maneira muito efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao sistema de representações que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto:

É importante perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam (NOVAES, 1993: 24). A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Portanto, a identidade não se prende apenas ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade. Assim, a identidade vista de uma forma mais ampla e genérica é invocada quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, 1993: 25).

Ainda de acordo com Novaes (1993), esse processo pode ser notado quando nos referimos aos negros, aos índios, às mulheres, entre outros socialmente segregados. No Brasil, tal movimentação se fez mais visível a partir da metade da década de 80 do século XX, no início do processo de abertura política. Nos Estados Unidos e em outros países da Europa esse movimento teve início no final da década de 60.

Dessa forma, a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político. E esse trabalho envolvendo semelhanças e diferenças propicia a articulação entre poder e cultura, pois “é exatamente no domínio da cultura que estes grupos (sejam mulheres ou índios) resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença” (NOVAES, 1993: 27). Nesse sentido, o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro,

de seu mundo e de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente.

É como um processo de espelhamento. Ao mesmo tempo em que os grupos socialmente discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como uma sociedade se vê refletida pelos olhos do outro. Essas imagens não são estáticas, pois “permitem alterações, tanto na minha autoimagem como na minha conduta, e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações — as ações que assumo em função do outro” (NOVAES, 1993: 109).

O cientista social Jacques d’Adesky (2001: 76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

IDENTIDADE NEGRA

A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 1999).

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?

Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica mas sobretudo no seu sentido político, como uma:

tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994: 187).

É necessário também avançar na compreensão do que significa raça¹ na sociedade brasileira. Esta, ora assume o sentido e a resignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio (MUNANGA, 1994).

Segundo Kabengele Munanga, esse entendimento poderá nos ajudar a desvendar a especificidade do racismo em nosso país e compreender melhor os próprios discursos antirracistas que reúnem tanto os pensadores da chamada direita, quanto os da esquerda. Os de direita acusam os negros em busca da afirmação da sua identidade de criar falsos problemas ao falar de identidade negra numa sociedade culturalmente mestiça; os de esquerda muitas vezes os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos, cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma de todo e qualquer oprimido (MUNANGA, 1994).

De acordo com esse autor, não é possível conciliar esses dois discursos. Para analisá-los faz-se necessário ter coragem de encarar e de analisar o Brasil tal como ele é, de fato, sociologicamente e culturalmente, e não nos atermos a uma projeção ideológica do país, presa nas malhas do mito da democracia racial. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

RAÇA

O uso do termo “raça” para se referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo geral e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico.

Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça? nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político, dentre tantas outras maneiras. A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do sujeito que é questionado.

Essa reação tão diversa em relação ao uso do termo “raça” para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras deve-se, também, ao fato de que a “raça” nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país.

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.

Mas, é preciso compreender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala. Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha.

Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

No Brasil, quando discutimos a respeito dos negros, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”. Isso de fato é lamentável, mas infelizmente existe! Quem já não ouviu na sua experiência de vida frases, piadinhas, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a sua aparência física, ou seja, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade? Ou à sexualidade fora do normal?

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amizades, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Some a isso o fato de que, após a abolição, a sociedade, nos seus mais diversos setores, bem como o Estado brasileiro não se posicionaram política e ideologicamente de forma enfática contra o racismo. Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

A campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo apresenta uma reflexão que poderá nos ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. Segundo ela: “as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhece que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas. Assim, chegamos a um dos pontos-chave da nossa campanha: existe racismo sem racista?”² Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa

desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Devido a essa forma como a raça opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro. Esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo etnia, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo raça por etnia não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, esses pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo raça, porém, com outro sentido e com outro significado.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. Inicialmente os sociólogos. Quem nos esclarece sobre esse termo é o sociólogo Antônio Sérgio GUIMARÃES (1999). Segundo ele: 'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999: 9) (grifo nosso).

A antropóloga e militante negra Nilma Bentes (1993), no seu livro *Negritando*, nos ajuda a refletir melhor sobre essa situação. Segundo ela, „No Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado% (BENTES, 1993: 20). Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país. É essa mesma leitura sobre raça, de uma maneira positiva e política que os defensores das políticas de ações afirmativas no Brasil têm trabalhado. É a militante Nilma Bentes (1993: 16) que novamente nos ajuda a compreender melhor a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e

discriminação racial no Brasil. Segundo ela, o problema é que, no caso brasileiro, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc).

Para essa autora, a população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer quando se fala em “raça”; pouco ajudaria na luta contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre as diversas pessoas. Por isso, alguns militantes do Movimento Negro no Brasil, acreditam ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado!

Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros.

ETNIA

No campo intelectual, muitos profissionais preferem usar o termo etnia para se referir aos negros e negras, entre outros grupos sociais, discordando do uso do termo raça. Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética.

É fato que, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo. A Alemanha nazista utilizou-se da ideia de raças humanas para reforçar a sua tentativa de dominação política e cultural e penalizou vários grupos sociais e étnicos que viviam na Alemanha e nos países aliados ao ditador Hitler, no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Os nazistas consideravam os povos que deles se diferenciavam radicalmente em cultura, características físicas e religião como raças inferiores, como povos biologicamente inferiores aos alemães e à raça branca e ariana. A partir dessa ideologia nazista e racista muitas injustiças foram cometidas e grande parte do mundo se posicionou contra Hitler e seus aliados. O reconhecimento dos horrores causados durante a II Guerra Mundial levou à reorganização das nações no mundo a fim de se evitar que novas atrocidades fossem cometidas. O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais.

Dessa forma, etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Os que partilham dessa visão, entendem por etnia:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000: 196).

Ou, ainda: um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (BOBBIO, 1992: 449) são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.

Quando aplicamos esse tipo de pensamento ao povo negro, estamos, na realidade reproduzindo o racismo e trabalhando com o conceito biológico de raça que a antropologia e a sociologia rejeitam. E, se o termo raça for usado para justificar esse tipo de pensamento e de postura política de dominação,

discriminação e/ou opressão é preciso rejeitá-lo sim, uma vez que, nesse caso, ele estará sendo usado para discriminar povos e grupos sociais.

Já vimos que no decorrer do processo histórico, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando sentidos e significados diversificados. Pois bem, ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo. Falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de diversidade cultural. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural.

Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos(as) os(as) brasileiros(as). Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade.

Por isso é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento⁴ sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação.

RACISMO

As tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa. Exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial. O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores. Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional.

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe mas geralmente é camuflado pela mídia. A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Os cientistas sociais Borges, Medeiros e d'Adesky (2002: 49) ainda relatam que os mais terríveis atos de racismo institucionalizado são a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente, na antiga Iugoslávia e em Ruanda, entre outros países. Dessa forma, segundo Hélio Santos (2001: 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”.

ETNOCENTRISMO

É importante não confundir racismo com etnocentrismo. O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras. Consiste em postular indevidamente como valores universais os valores próprios da sociedade e da cultura a que o indivíduo pertence. Ele parte de um particular que se esforça em generalizar e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro. O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. Os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade e por isso mesmo são difíceis de ser controlados. Porém, quando esse tipo de sentimento se exacerba, produzindo uma ideia de que o outro, visto como o diferente, apresenta além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica, o etnocentrismo pode se transformar em racismo.

PRECONCEITO RACIAL

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos

que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. Zilá Bernd (1994: 9-10) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição dogmática e sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições. É por isso que ninguém gosta de se assumir preconceituoso.

É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”; “no Brasil não existe preconceito racial, pois é somos fruto de uma grande mistura racial e étnica!” Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; quando veem um homem negro casado com uma mulher branca ou vice-versa logo se apressam em dizer que é um casamento por interesse; quando encontram um homem negro dirigindo um carro de luxo tendem a pensar que se trata do motorista. Quantas vezes essas situações já não fizeram parte da nossa vida cotidiana! E as piadinhas? Observem que toda piada sobre o negro emitida em nossa sociedade carrega, no fundo, a ideia de inferioridade racial contra qual os negros lutam.

Essa contradição na forma como o brasileiro e a brasileira expressam o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras confirma a lamentável existência do preconceito racial entre nós. O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda.

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial” (BENTES, 1993: 21).

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado,

entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil. Segundo Maria Aparecida Silva Bento Teixeira (1992: 21), ele é fruto do mito da democracia racial onde se afirma: “como não temos preconceito racial no Brasil, aqui não temos discriminação racial”. Conforme essa autora, neste modelo de preconceito causa discriminação observamos a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação. A autora nos alerta para um outro foco de análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo.

Estamos, então, diante da distinção entre a discriminação provocada por interesse. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito” (TEIXEIRA, 1992: 22). Segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), a literatura especializada ainda nos apresenta mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais frequente é a que diferencia entre discriminação direta e indireta. A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD e BEGIN, 2002).

Segundo as autoras, a discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais. A melhor forma de tornar esse tipo de discriminação visível e de superá-la é através da análise de indicadores de desigualdade entre os grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido em face dos resultados médios da população. Um exemplo dessa forma de discriminação poderia ser dado pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino.

DEMOCRACIA RACIAL

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. Todavia, a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu

ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos.

Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial. Mas como tal formulação harmoniosa sobre a realidade racial brasileira conseguiu ser absorvida por todos nós? Esta é uma longa história, sobre a qual sociólogos e antropólogos têm se debruçado e nem sempre chegam a um acordo. Embora conservem diferentes compreensões sobre que vem a ser um mito, ambos concordam em denominar esse tipo de interpretação da realidade racial brasileira como mito da democracia racial.

Vamos nos reportar, nesse texto, à análise sociológica que vê o mito com um sentido ideológico, ou seja, como uma narrativa construída com a intenção de falsear uma dada realidade. Ao falarmos sobre o conteúdo ideológico do mito estamos nos referindo a sua capacidade de:

escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (SOUZA, 1983: 25).

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. Enquanto discurso, o mito da democracia racial, eleger alguns negros "bem sucedidos" para reforçar sua lógica perversa. Sendo assim, é muito comum ouvirmos no Brasil (ou até mesmo proferirmos nós mesmos) que no Brasil não existe racismo e desigualdade racial, pois caso contrário alguns negros(as) nunca

teriam ascendido socialmente. O sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30, tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. Freyre acreditava no caráter mais ameno do colonizador português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais.

O seu livro foi lido amplamente e traduzido da língua portuguesa para várias línguas estrangeiras, assim como as suas ideias e interpretações. Assim, esse autor ajudou a propagar a ideia de que no Brasil existia uma harmonia entre as raças, a qual já havia sido anunciada anteriormente por outros intérpretes do Brasil, mas que se expandiu e se tornou conhecida nacional e internacionalmente com os estudos de Gilberto Freyre. Essa visão idílica, não realista e ao mesmo tempo autoritária sobre as relações raciais no Brasil foi muito útil para as elites do poder, sobretudo, nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. Essa interpretação da realidade social e racial do Brasil, divulgada pelos escritos de Freyre, extrapolou as fronteiras nacionais, principalmente entre os anos 30 a 50.

O prestígio do autor fora do Brasil tornou-se fato notório: viagens ao exterior, conferências e seminários nos EUA e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e Unesco. Freyre (1933) via a profunda miscigenação da nossa sociedade como um motivo de orgulho do nosso caráter nacional, não considerando que a mesma foi construída a partir da dominação, colonização e violência, sobretudo, de uma profunda violência sexual dos homens brancos em relação às mulheres negras e indígenas. E mais, na sua interpretação ele não estava preocupado com a ponderação de que qualquer forma de dominação e violência é perversa. Admitir que uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos étnico-raciais foram construídas/pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração possa se sentir orgulhosa da forma como, historicamente, se deu o seu processo de mestiçagem.

O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. Sendo assim, podemos dizer que o livro *Casa-Grande e Senzala* apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal. A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo.

O Movimento Negro tem sido um importante ator social na desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, juntamente com pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) que se posicionam contra o racismo. As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações do Movimento Negro têm revelado que assim como a nossa sociedade ainda “não se democratizou nas suas relações sociais fundamentais, também não se democratizou nas suas relações raciais” (MOURA, 1988: 72). A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa imagem de “paraíso racial”, forjada ideologicamente, foi reforçada das formas mais variadas e tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros. Porém, a atuação do Movimento Negro e, conseqüentemente, a construção de um debate político sobre a situação dos negros no Brasil, bem como a realização de pesquisas por acadêmicos e instituições governamentais, têm comprovado a existência do racismo e, conseqüentemente, a desigualdade racial entre os negros e os brancos, assim como têm ajudado a superar o mito da democracia racial no Brasil. A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate.

Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Mas a escola não precisa fazer isso sozinha! Atualmente, além da lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos(as) educadores(as). Além disso, existe uma quantidade significativa de grupos culturais, grupos juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que podem ser chamados para dialogar e trabalhar conjuntamente com as escolas e com as secretarias de educação na construção e implementação de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial. Pensamos que o diálogo, a discussão, a convivência respeitosa e digna entre os segmentos sociais supracitados, entre outros, são, de um lado, formas de superação do racismo e, de outro lado, formas de construção de uma verdadeira democracia racial. Esta é a meta que desejamos.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. Negritando. Belém: Graphitte, 1993. BERND, Zilá. Racismo e anti-racismo. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de política. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. Racismo, preconceito e intolerância. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002. CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- D'ADESKY, Jacques. Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- GLEASON, Philip. Identifying identity: a semantic history. The journal of american history. p. 910-931, 1980, (mimeogr.).
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. . Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In: SCHWARCZ, Lilia M.; e GOMES, Nilma Lino. Antropologia e história: debate em região de fronteira. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 149-171.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília, Ipea, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004. . Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.
- NOVAES, Sílvia Caiuby. Jogo de espelhos. São Paulo: EDUSP, 1993.
- SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEXTO 02 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. Educação das relações étnico-raciais: do que estamos falando? *In*: Demarzo, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais : aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP**. São Carlos : UFSCar, 2013.

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2679?show=full>

Acessado em 18.09.2020

Falar sobre educação não é tarefa fácil. Isto porque educação, em um sentido de escolarização, historicamente exerceu e exerce papel preponderante aos rumos de uma nação. A educação sempre foi, e é, entendida como veículo para atingir os objetivos pretendidos de formação política-econômica-cultural-social de um país.

Sendo o Brasil um país de formação colonialista, em que grandes proprietários de terra, intelectuais, políticos, entre outros pertencentes à classe dominante branca, tinham e ainda têm como projeto para nação a formação de um país aos moldes europeus de civilização, os sistemas de ensino em sua história nacional estiveram a serviço de um número irrisório de pessoas, excluindo e marginalizando seu acesso a milhares de outras, como negros escravizados e seus descendentes, mulheres e indígenas. De acordo com Arroyo, a história da educação, particularmente no Brasil, mostra que nossas escolas vêm servindo “aos interesses das classes dirigentes e proprietários, e não serviu, antes desserviui, aos interesses reais das classes trabalhadoras” (ARROYO, 1986, p. 15).

Segundo Arroyo (1986, p. 14), todavia, entre os anos 70 e 80 o Brasil foi convocado a pensar a educação como “valor geral e indiscutível” para a democracia, numa proposta de acesso de todos e todas. Dessa forma, “proprietários, Estado, trabalhadores do ensino, comunidade” deveriam estar envolvidos nessa empreitada. Entretanto, a pergunta a se fazer, naquele momento, pelos grupos que justamente estavam à margem da escola e da sociedade era se, enfim, teriam “o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola” que atendesse aos seus interesses.

Araújo-Oliveira (2006) pontua o mesmo histórico no Uruguai, mas ainda no século XIX, em que todas as crianças, tanto meninos e meninas, independente de classe social, teriam direito à escola. Como afirma Araújo-Oliveira, no entanto, o Uruguai “queria formar cidadãos para uma democracia, porém entendida como geralmente o fazem os grupos burgueses” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 135).

O que os autores querem dizer é que mesmo pensando educação irrestritamente a todas as pessoas, independente do grupo étnico-racial e gênero ao qual pertencem, se esta estiver ligada aos interesses de uma ordem capitalista,

machista, discriminatória e racista, a universalidade de acesso não será suficiente ao seu desenvolvimento pleno educacional, pois a concepção do educar estará pautada em critérios de valores concebidos pelos grupos dominantes, uniformizando todas as pessoas e negando-lhes suas particularidades étnico-culturais.

Como afirma Arroyo (1986), para aqueles que entendem a educação numa proposta democrática, mas em um sentido de divisão de classes unicamente, acreditarão que uma *“escola possível para o povo será da mesma qualidade que a escola dos filhos das camadas médias e ricas. A questão central passará pela distribuição equitativa dos bens culturais, do saber sistematizado e dos meios para sua efetivação”* (ARROYO, 1986, p. 17). Segundo Rosemberg, essa visão de que o Brasil está cindido em classes e não comporta outros tipos de problemas, como o racismo, a serem pensados também pela educação, advém de idéias difundidas no século XX, que acreditava que os problemas raciais no Brasil eram apenas um resquício do regime escravocrata e estava fadado ao término na medida em que o país se industrializasse. Reconheceu-se o contingente de população negra no Brasil a partir de um olhar classista, uma vez que essas pessoas encontravam-se maciçamente concentradas nos grupos de pobreza e a escolaridade resolveria qualquer problema racial, pois este estaria submisso aos problemas econômicos (ROSEMBERG, 1986, p.74).

Porém, uma sociedade que exclui não só por classe, mas também por raça, não pode resumir um projeto educativo democrático apenas sob olhar sócio-econômico e negar o pertencimento étnico-racial às pessoas que nela estão incluídas. Rosemberg considera simplista a crença de que as desigualdades no Brasil e na educação se resumem a fatores sócio-econômicos, isto porque constatou em pesquisa que há *“menor proporção de atraso escolar entre alunos brancos do que entre negros, mesmo quando se comparam entre si crianças/adolescentes provenientes de famílias com o mesmo nível de renda familiar e com mesmo índice de participação no mercado de trabalho”* (ROSEMBERG, 1998, p. 80).

Todavia, uma sociedade que se pretende capitalista, em ascensão econômica, precisava de um povo educado, mas educado nos moldes burgueses, e não comportaria sujeitos fora dessa ordem. Na verdade, a busca é pela eliminação do considerado inferior, e isso ocorre negando o outro. Uma das formas de negação é a ocultação de sua origem, de sua história, de sua cultura. A mesma aniquilação feita aos escravizados, ao tentarem fazer com que se esquecessem de sua origem, fazendo-os dar voltas em uma árvore que supostamente lhes fariam perder a memória, separando-os de suas famílias, juntando-os com outros de línguas diferentes para não se organizarem, negando-lhes o direito de manifestarem suas crenças religiosas, a escola também o fez, buscando aniquilar as raízes étnico-culturais para apagar a mancha de inferioridade que consumiria uma sociedade que se pretendia civilizada aos padrões europeus.

Assim, em função da visão sócio-econômica da exclusão social, as políticas públicas visando inclusão, principalmente na educação, foram paulatinamente sendo propostas a partir de visão universalista “as políticas públicas para inclusão social surgem inextricavelmente orientadas a partir de uma perspectiva universalista, na qual a diversidade cultural é discursivamente introduzida, mas que presta pouca ou nenhuma atenção às diferenças étnicas e culturais presentes nos distintos grupos que são alvo daquelas políticas” (SILVÉRIO, 2006, p.10).

Assim, o processo de democratização universal, por mais que abarque grande número de indivíduos e os alfabetizem, não os tornam humanos e não os educam, pois lhes negam o que de mais é importante ao constituir-se pessoa, seu próprio modo de ser. A universalidade na educação, assim, tem como intuito igualar as pessoas e, para isso, nega as peculiaridades étnicas e o pertencimento racial. Além disso, segundo Silva (2004), junto da negação de significados produzida por processos educativos escolares, está o desenraizamento, que:

“impede a lembrança, desvaloriza a convivência com grupos de origem. O ponto central, pois, do processo de uniformização de culturas está na negação da memória e na depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza” (SILVA, 2004, p. 193).

Dessa forma, Araújo-Oliveira pergunta:

“Podem ser consideradas populares, significativamente democráticas e formadoras de cidadania uma sociedade e uma escola que apregoando a ‘igualdade de oportunidades’ se esquecem de considerar o outro como ‘outro’ e por isso negam a identidade cultural ou a ancestralidade ‘dos outros’ que as freqüentam?” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 145).

Para Arroyo (1986, p.20), não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação com a mesma relação pedagógica e com a mesma estrutura da escola. É preciso, assim, repensar as relações entre os envolvidos com a educação e, tratando-se sobre racismo, discriminação, negação de pertencimento, é preciso reeducar as relações étnico-raciais entre brancos e negros. A educação das relações étnico-raciais está, pois, ligada à cidadania, à liberdade, à humanidade.

Segundo Silvério (2006, p.6), até meados do século XX, o mundo compreendia por liberdade a ausência de restrições. No entanto, esse entendimento vem mudando nas últimas décadas, com a admissão de que a vida social necessita de algumas regras que comportem a vida coletiva, “no interesse da coesão, justiça e outros valores sociais”. De acordo com o autor, “a liberdade, contemporaneamente, é associada à noção de cidadania” sendo a primeira uma conquista e evolução da segunda.

“Se em seu desenvolvimento a cidadania implicou a conquista de um amplo leque de direitos civis, políticos, sociais e, mais recentemente, os direitos culturais, a idéia de liberdade a ela associada transformou-se substancialmente em relação ao seu sentido original, uma vez que a ampliação da liberdade passa a ser concebida como uma evolução da cidadania” (SILVÉRIO, 2006, p.6).

Nesse sentido, de acordo com Silvério (2006, p.7), a liberdade está condicionada, ao menos parcialmente, às variadas pertenças grupais das quais fazem parte os indivíduos. Não fosse assim, movimentos sociais como o de mulheres, indígenas e negros não pleiteariam a busca por cidadania, denunciando o que Silvério chama de “déficit de cidadania”.

Segundo o autor, no final do século XX e início do XXI a luta dos grupos excluídos está pautada para a “expansão e extensão dos direitos sociais e culturais, quanto na luta em direção ao reconhecimento de suas diferenças inatas, a partir das quais grupos são identificados socialmente e discriminados de forma negativa” (SILVÉRIO, 2006, p.8).

Dessa forma, a diferença passa a ser um fator político na educação, sendo o meio pelo qual, por um lado, faz-se a denúncia do tratamento desigual e, por outro, faz com que haja o “reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma dada sociedade” (SILVÉRIO, 2006, p.8).

Para Lopes (1994), a socialização da escola, num sentido de fazer com que o aluno(a) possa crescer como pessoa inserida num contexto sócio-político-cultural, há de dialogar entre dois aspectos, o pedagógico e o político. O primeiro diz respeito a “definição prévia das ações educativas” e, o segundo, quer dizer “através da ação educativa, possibilitar ao educando a percepção real da sociedade, e do seu papel dentro dela; capaz de modificar uma situação na qual não se identifica” (LOPES, 1994, p. 154).

Dessa forma, a escola como espaço de socialização, que compreende o exercício da cidadania, e esta, estando diretamente ligada ao reconhecimento às diferenças, que está atrelada ao direito à liberdade e humanização, não pode negligenciar a formação de identidade, o pertencimento étnico-racial, os processos culturais e históricos dos diferentes grupos. Todos(as) somos sujeitos histórico-culturais, detentores de experiências que são fruto da convivência com o mundo junto das memórias e valores trazidos ancestralmente. Negar essa diversidade é tirar o sentido da formação humana.

“A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres,

crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso, ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo de formação humana” (GOMES e SILVA, 2006, p. 22/23).

Dessa forma, mais do que uma questão posta a ser debatida pela sociedade, pela escola e pelo currículo, a diversidade cultural é, como afirmam as autoras, um “componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação” (GOMES e SILVA, 2006, p. 26). A escola, se não considera o ambiente, as vivências, a realidade sócio-cultural das crianças, “fragiliza a autonomia do indivíduo e do seu grupo através dele”, tendendo a “esvaziar o significado de “ser”, de “pertencer” e de “conscientizar- se” (MACHADO, 1999, p. 58).

Lopes (1994, p. 163) defende a idéia de que um currículo que abarque a diversidade, em um sentido de reconhecimento e respeito, deve passar pelo afrocentrismo. Não, todavia, pela mudança de um etnocentrismo de raiz européia para um africano, mas no sentido de “nos ver a partir de nós mesmos para compreender melhor os outros”. Segundo o autor, “a sugestão de uma postura que envolva uma pedagogia afrocêntrica tem como preocupação central o homem na sua plenitude enquanto membro deste ou daquele grupo étnico, sendo pessoa e sujeito” (LOPES, 1994, p. 163).

Para isto, ou seja, para que homens e mulheres, negros(as) e brancos(as), indígenas, entre outros grupos que se vêem excluídos no processo de se educar, possam usufruir de cidadania, ou seja, possam se educar nas relações étnico-raciais, é indispensável que a diversidade e as experiências de vida a partir dela passem a ser intrínsecas aos comportamento pessoal e pedagógico travado nas relações entre os sujeitos. Passe, assim, a fazer parte indissociável dos processos educativos escolares que buscam a humanização.

“O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’. Isso significa tomar a diferença como constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais” (GOMES e SILVA, 2006, p. 19).

Reeducar as relações étnico-raciais, assim, “impõe aprendizagens entre

brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL 2004, p. 14). Essas aprendizagens são feitas por meio do conhecer o outro, sem preconceito, conhecer suas experiências, seus valores, seus pensamentos, dar atenção ao que é trazido de fora da escola, que é o que primeiro dá sentido à vida de cada um. Segundo Silva (2004), “ninguém se educa enquanto não inicia a escolarização. Recebe, isto sim, orientações para tornar-se pessoa, isto é, para se completar enquanto humano, o que ocorrerá durante a vida inteira” (SILVA, 2004, p. 186). Machado (1999, p.45), nesse sentido, afirma que “a criança transfere aspectos de sua vivência cultural para novos conhecimentos. Isto quer dizer que o universo simbólico destas crianças está intimamente relacionado com a sua existência”.

Dessa forma, a aprendizagem escolar da criança é facilitada justamente pela valorização de seu universo cultural, pois a aprendizagem, segundo a autora, está na “relação entre o sentimento e a compreensão daquilo que é importante para a sua existência” (MACHADO, 1999, p. 61). Machado, citando Hunter, defende a idéia de que a aprendizagem é um processo de transferência e, aprendizagens anteriores, podem facilitar transferências positivas. (MACHADO, 1999, p. 122).

Na educação das relações étnico-raciais é preciso, então, que as contribuições e participações de todos os grupos étnico-raciais para a formação do país estejam presentes de forma intrínseca não só no currículo, mas no próprio entendimento de educação, pois são essas contribuições que, nas relações entre umas e outras, vão formando o que conhecemos como Brasil, fazendo-nos entender quem somos como pessoas, bem como facilitando as aprendizagens escolares. No caso de africanos e seus descendentes, essas contribuições e participações podem ser chamadas de africanidades brasileiras, que são:

“raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (SILVA P., 2005, p.155).

Estudar as africanidades brasileiras é, pois:

“tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e

de situar tais produções na construção da nação brasileira” (SILVA P., 2005, p.156).

As africanidades brasileiras, segundo Silva, “foram sendo construídas desde a chegada dos primeiros africanos no Brasil”, e, à medida que participaram e participam da formação e construção da nação brasileira, “vão deixando aos outros grupos étnico- raciais suas influências, bem como vão incorporando as de outros grupos (SILVA P., 2005, p.156).

De acordo com Gomes, (2006, p.37), a cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca, de mudança, de criação e recriação, de tensão, de significação e ressignificação. Além disso, a autora afirma que “quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submetê-la a um processo de cristalização e folclorização”.

Nessa perspectiva, segundo Silva (2004, p.183), conhecer as “particularidades de uma raiz cultural” e as “origens de um modo de pensar e viver”, significa compreender o hibridismo das culturas, que quer dizer “a articulação, a combinação de diferentes interpretações do mundo, da vida, das relações sociais, raciais, em suma das relações de poder que nos sustentam ou nos destroem”.

Dessa forma, ao buscar tornar visíveis as “raízes africanas do jeito de ser, viver, pensar particularmente dos negros” na educação das relações étnico-raciais, o intuito é o de “fortalecer a auto-estima dos descendentes de africanos, como a oferecer informações e formação para que a sociedade brasileira reconheça e assuma, com orgulho, a forte parcela africana que a compõe” (SILVA, 2004, p.184).

É, pois, o que o Parecer CNE/CP 003/2004 denomina como consciência negra, parte integrante da constituição de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação que tem como objetivo educar as relações étnico-raciais. A consciência negra, assim, alcançaria negros e brancos, e busca, para os negros, oferecer conhecimentos para que possam se orgulhar de seu pertencimento étnico-racial, ou seja, suas origens africanas e, para os brancos, a consciência negra permite a identificação das influências, contribuição, participação e importância da “história e cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas” (BRASIL, 2004, p.16).

Munanga (2005) também aponta as duas vertentes do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, explicando que:

Uma atitude responsável do(a) professor(a) frente às relações étnico- raciais consiste em, por um lado, “mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Trazer a visão de mundo de raiz africana de forma efetiva para escola é, assim, contribuir de forma ética e responsável para a construção de novas relações pessoais e entender realmente os significados de ser negro em um país racista. Como cita Silva (2004, p.186), “a comunidade como os estabelecimentos de ensino promovem conhecimentos, que serão úteis se responderem de modo consistente às exigências da vida”. Essa postura ética, responsável e também política, implica em entender, que muitos desses conhecimentos são decorrentes do que Silva denomina como “valores de refúgio”, que são aqueles que “sobreviveram à opressão da escravidão, da colonização, do racismo. Mas também valores que, mesmo tendo sido construídos nestas circunstâncias, se constituem em possibilidades de proteção, segurança, fundamento” (SILVA, 2004, p. 186). E é, por isso, por possibilitarem proteção e confiança, que sustentam o significado de aprender dentro da escola, fazendo dela um meio para se educar para a vida.

Segundo Silva, entre negros(as), o significado de educar-se é entendido por “conduzir a própria vida”, de “tornar-se pessoa”, que se dá em “permanente tensão entre confirmar seu pertencimento ao gênero humano e tentativas alheias para expulsá-los do gênero humano” (SILVA, 2004, p. 187). Faz parte também do “conduzir a própria vida”, “aprender e também ensinar outros a fazê-lo. E isto envolve edificar-se (edificar a nós mesmos), pôr sentido no mundo e em si mesmo, usar as palavras, livrar-se do sofrimento causado pela opressão e pelo descrédito” (SILVA, 2004, p. 188). “Aprender a conduzir a própria vida” é, segundo a autora, “um processo de constantes trocas com quem se convive, na família, no próprio grupo étnico-racial, no trabalho e em outros ambientes como terreiros e igrejas, sindicatos, escolas” (SILVA, 2004, p. 190).

Conduzir a própria vida, assim, tem a ver com os processos educativos escolares, que se entrecruzam com aqueles que ocorrem fora da escola. A escola é parte integrante da vida e não pode “destruir o que foi ensinado desde o nascimento” (SILVA, 2004, p. 191). “Espera-se, pois, que a escola ajude a encontrar, a fazer o elo, a ligação entre o aluno, a sua comunidade e o mundo de fora da comunidade, que ajude a decifrar este mundo” (SILVA, 2004, p. 192).

Propiciar a educação das relações étnico-raciais, assim, passa pela compreensão, por parte dos profissionais da educação, sejam professores,

gestores ou administradores, de que a diversidade étnico-racial é indissociável da subjetividade, e que isso não se descola dos alunos(as), bem como dos próprios profissionais (GOMES e SILVA, 2006). Pensar em uma educação que valorize o ser humano, é proporcionar processos educativos calcados nas experiências da vida fora da escola, valorizando, respeitando e reconhecendo a diversidade advinda dela. Somente dessa forma é que poderá ocorrer a educação das relações étnico-raciais.

Para isso, é também preciso olhar para os(as) professores(as) e repensar quem são eles(as). É, preciso, nos dizeres de Gomes e Silva (2006),

“concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir das referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar” (GOMES e SILVA, 2006, p. 21).

Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais deve olhar também para os(as) professores(as) e a formação inicial e continuada nessa perspectiva, que busca reeducar as relações étnico-raciais, torna-se imprescindível. Isto porque, a partir do momento que o(a) professor(a) sentir “seus valores e saberes respeitados poderão também incorporar o modo de ver dos outros. Se eles fazem parte disso, o outro também e fica mais fácil perceber a partir do momento que são reconhecidos por sua história”. (GOMES e SILVA, 2006, p. 27).

Sendo a diversidade parte intrínseca das relações humanas e condição precípua para uma verdadeira educação, pautada por princípios de humanização, cidadania e liberdade, reeducar as relações étnico-raciais não pode mais ser simplesmente um desafio, como salientam Gomes e Silva (2006). As autoras afirmam:

“A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático” (GOMES e SILVA, 2006, p. 31).

Vemos, pois, que a educação das relações étnico-raciais não é um caminho simples de se trilhar, pois implica em mudanças profundas no modo de se enxergar e de enxergar o outro, de entender a formação das estruturas sociais, do conhecimento que se construiu ao longo da vida sobre processos históricos e culturais de grupos dominantes e marginalizados, nos objetivos que têm a educação.

De acordo com Araújo-Oliveira (2006, p.147), pensar a educação e a instituição

escolar a partir da “pluriétnicidade” nos provoca a uma profunda reflexão ética, cujo ponto de partida é o reconhecimento do ‘outro’, ou seja, “a vítima negada do sistema que a produz” e da opressão. Esse reconhecimento implica o respeito à pluralidade, que é “o esforço pessoal de reconhecer-nos melhor, de conhecer nossas diversas raízes, nossas visões de mundo, nossos gostos e as maneiras de expressá-los”, bem como “a articulação do processo de aprendizagem a partir da visão de mundo, dos significados, dos valores e das práticas culturais dos alunos e das alunas”. A partir disso, será possível “estimular as comunidades étnicas, a recuperarem a memória da colonização e da escravidão, descobrirem suas raízes ameríndias ou africanas e conhecerem as histórias de seus antepassados”. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2006, p. 147)

Para reeducar as relações étnico-raciais, professores(as) e suas escolas devem se respaldar pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e nos princípios trazidos por este, que dão referência e orientam as ações das instituições de ensino e seus profissionais. O primeiro deles refere-se à “consciência política e histórica da diversidade”, e é o primeiro passo para a superação das idéias racistas e das ideologias naturalizadas sobre a formação da sociedade brasileira, bem como dos grupos étnico-raciais que a compõem. Por meio deste princípio, professores(as) terão de reconhecer a existência das injustiças e fortalecer a consciência de que fazemos parte de uma sociedade multicultural que precisa ver-se reconhecida.

O segundo princípio, “fortalecimento de identidades e de direitos” é o passo seguinte a essa primeira decisão. Depois de reconhecida a existência do problema e estar disposto a construir a multiculturalidade, é também preciso se fortalecer enquanto indivíduo, e isso perpassa a identidade e os direitos constitutivos do ser humano. A relação entre pessoa e grupo, que vão formar o coletivo, a comunidade, fortalecem o processo de construção de uma nova história.

Por fim, o terceiro princípio, que trata das “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, orientam para as providências práticas que escolas e professores(as) devem tomar para implantarem as determinações do Parecer CNE/CP 003/2004. Neste momento a escola já está preparada para saber o que deve fazer e estabelecer as parcerias e criar as condições para estruturar este espaço educativo apto a lidar com as relações étnico-raciais e as reeducá-las.

Algarve (2004), em estudo realizado com uma sala de aula de ensino fundamental, apresenta experiência de como é possível reeducar as relações étnico-raciais entre brancos e negros trazendo a tona para a sala de aula, em sentido valorativo, as raízes culturais e históricas africanas e afro-brasileiras. A pesquisadora propôs estudo que pudesse identificar como as relações entre crianças negras e não negras poderiam ser reeducadas por meio de um

“cantinho de africanidades”, em que, com diferentes materiais e, claro, com a devida intervenção pedagógica da professora, pudessem fazer com que as crianças passassem a conhecer as contribuições e participações da população negra para/no Brasil e valorizando-as, pudessem combater atitudes e pensamentos discriminatórios. Ainda aponta na pesquisa as transformações sentidas ao longo do trabalho, em que a discriminação foi dando espaço à valorização, como explica a autora:

“Os objetos do Cantinho de Africanidades também eram alvo de discriminação e preconceito no início do ano. Algumas vezes presenciei as crianças rindo de algumas imagens de pessoas negras, de bonecas negras, de roupas africanas, fazendo piadinhas sobre manifestações religiosas africanas. Ao conhecerem a história, porém, passaram a respeitar e a valorizar as pessoas negras, inclusive em imagens; as bonecas tornaram-se objeto desejado pelas meninas e até mesmo pelos meninos; as manifestações religiosas de origem africana começaram a aparecer em produções dos alunos” (ALGARVE, 2004, p. 137).

A reeducação das relações étnico-raciais durante o estudo de Algarve (2004) levou as crianças a despertarem a consciência negra.

“Os conhecimentos permitiam que as crianças negras se sentissem seguras, contentes por pertencer a povos que possuem cultura, e também aprenderam a reclamar seus direitos quando sofrem preconceitos e discriminações. Já as crianças brancas deixaram de relacionar os negros unicamente à condição de escravos, para considerá-los descendentes de um povo que foi muito importante para o nosso país, para a nossa cultura e para a nossa economia, além de passarem a rever suas posturas e atitudes” (ALGARVE, 2004, p. 136/137).

Vale ressaltar, ainda, como o trabalho foi gerador de novas concepções entre as crianças e professora, possibilitando o combate ao racismo por meio não somente da denúncia de sua existência, mas justamente pelo conhecimento positivo de como a população negra fez e faz parte da nação, possibilitando o entendimento de sua imprescindibilidade.

“A medida que as crianças foram reconhecendo-se preconceituosas e racistas, compreenderam que tais atitudes eram reflexos da falta de conhecimento a respeito da contribuição dos negros para a história da humanidade. Muitas crianças, brancas e negras, destacaram que, ao conhecer a importante história e cultura do povo negro, começaram a criticar suas próprias ações quando eram depreciativas e foram deixando de lado os preconceitos e as atitudes discriminatórias” (ALGARVE, 2004, a p. 38).

Esse é um exemplo de que é possível criar processos educativos que reeducam as relações entre as pessoas a partir de suas especificidades étnico-culturais. Uma experiência de esperança, mostrando que a transformação é factível e que a luta é travada em constantes processos formativos, em que estejam envolvidos todos(as), professores(as) e alunos(as), sentindo-se respeitados e

valorizados, um educando o outro, fazendo desse processo a possibilidade concreta de se formar como pessoa, sendo livre, cidadã e humana.

TEXTO 03 - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO.

GOMES. Nilma Lino. **Educação das relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: Munanga, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
<https://www.livrariapublica.com.br/2019/04/superando-o-racismo-na-escola-kabengele.html>

Gostaria de iniciar esse artigo lembrando um documentário muito interessante intitulado “Olhos Azuis”, que vale a pena ser visto. Esse documento relata a experiência da sra. Jane Eliot, professora e psicóloga branca nos EUA, que organiza e desenvolve um workshop com pessoas de diferentes grupos étnico/raciais para discutir sobre o racismo e seus desdobramentos.

Mas por que uma mulher branca nos EUA, poderia se interessar em desenvolver um trabalho como esse? De acordo com o documentário,

tudo começou quando essa professora ainda lecionava para crianças numa cidade do interior. Um dia, ela se viu questionada pelos alunos sobre os motivos que levaram ao assassinato do líder negro Martin Luther King, em 1968, nos EUA. A partir dessa curiosidade das crianças a professora se viu diante de um desafio: como explicar uma questão tão complexa para seus alunos? Que recursos ela poderia usar para tornar o assunto compreensível para aquelas crianças? Ela se deu conta de que não havia recursos didáticos para explicar aos alunos o que era realmente o racismo. Assim, a professora concluiu que só se as pessoas pudessem se colocar no lugar daqueles que eram discriminados racialmente, é que elas poderiam compreender o que era o racismo. Então, ela teve uma idéia: realizou com os seus alunos uma dinâmica de grupo em que, durante um dia letivo inteiro, as crianças que tivessem olhos azuis, passariam por uma situação de discriminação. Elas deveriam ser rejeitadas pelas outras devido à cor dos seus olhos. Ter olhos azuis seria, a partir daquele momento, um atributo merecedor de desprezo. A escolha da cor dos olhos, uma característica do fenótipo (assim como a cor da pele), foi a forma mais próxima de fazer as crianças se aproximarem do drama dos negros que sofrem a discriminação racial devido a fatores históricos, culturais e também raciais. Nesse caso, a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato dos lábios, entre outras características que remetem à herança africana, são vistos pelo racista como marca de inferioridade. A dinâmica foi

explicada e negociada previamente com as crianças, que aceitaram a proposta. Então, durante esse dia, as crianças de olhos azuis foram rejeitadas por seus colegas que não conversavam direito com elas, não as respeitavam, não bebiam no mesmo bebedouro, em suma, as discriminavam. A professora acompanhou toda a experiência e fotografou as crianças antes e depois do trabalho. Ao terminar a aula, a classe inteira se reuniu para discutir sobre o que havia acontecido. Os alunos e as alunas falaram sobre o que sentiram, principalmente, os de olhos azuis. Os sentimentos giravam em torno de sensações como: impotência, raiva, vontade de vingança, tristeza, ressentimento, inferioridade e incapacidade. A professora discutiu com a turma sobre o que eles tinham achado do comportamento adotado pelos alunos que não tinham olhos azuis. Ele fazia sentido? Unanimemente, a classe disse que não. Concluíram, a partir daquela experiência, que não se deve julgar e maltratar as pessoas simplesmente porque nasceram com a cor dos olhos diferente umas das outras. A cor dos olhos em nada interfere no caráter, na personalidade e na capacidade das pessoas e nem deveria ser um critério para que alguns grupos humanos fossem tratados de maneira desigual em relação aos outros. Após uma longa conversa com os alunos, analisando cada fato acontecido durante aquele dia letivo, a professora pôde relacionar a dinâmica realizada com a questão racial. Explicou para a classe o sistema escravista, o racismo e a situação dos negros norte-americanos. Explicou, também, a atuação de Martin Luther King na luta pelos direitos civis, pela superação do racismo e o tanto que ele e outros ativistas negros incomodavam a ordem racista que imperava na Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação sociedade norte-americana da época. Assim, ela também pôde explicar por que esse grande líder negro havia sido assassinado.

Diferentemente do que se possa pensar, a ousadia e a coragem da professora não lhe renderam louvores e reconhecimento por parte da escola e da comunidade. Logo que souberam do acontecido, os pais se voltaram contra a educadora e retiraram as crianças da sala dela, pois não queriam os filhos estudando com uma “amiga de negros”. A represália ainda foi maior. A comunidade desprezou os filhos dessa mulher, boicotou o restaurante da sua família, a ponto de o estabelecimento ir à falência, fora outros tipos de insultos. Tudo isso, ao invés de desanimar a referida professora só serviu para estimulá-la ainda mais na luta contra a ignorância e a hostilidade do racismo, pois ela não queria, enquanto educadora, continuar contribuindo para a formação de pessoas racistas. Assim, ela se enfronhou nas leituras sobre as mais diferentes formas de racismo que existem no mundo, desde o nazismo, o fascismo, o Apartheid, até os de tipo mais sutil. No decorrer dos anos, a sua dinâmica foi se aperfeiçoando e, hoje, uma de suas atividades profissionais tem sido a realização de workshop e dinâmicas de grupo que possibilitem às pessoas vivenciar “na pele” o que é o racismo. É muito interessante assistir ao documentário e à realização do workshop. Os depoimentos dos negros, dos latinos e dos brancos que dele participam são muito impressionantes. É muito interessante, também, ver as fotos

das crianças com as quais essa experiência se iniciou e ouvi-las hoje, depois de adultas. Nos seus depoimentos, os ex-alunos, agora adultos, falam da importância dessa experiência na sua vida e que a partir de então, eles se construíram como pessoas que tentam desenvolver uma relação de respeito com os negros e os outros segmentos discriminados.

Não quero estimular ninguém a desenvolver esse projeto sem o mínimo de preparo, discernimento e entendimento sobre o tema. Todavia, quando assisti ao filme, refleti sobre o quanto a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado: as nossas representações e os nossos valores sobre o negro. O trabalho da professora norte-americana consiste em colocar as pessoas que se inscrevem no seu workshop diante dos seus próprios valores raciais, levando-as a questioná-los, a partir do momento em que se encontram numa situação de discriminação semelhante àquela vivida pelo outro, pelo diferente. Essas pessoas, por algumas horas, são obrigadas a saírem do seu lugar, do seguro lugar ocupado pelo “nós” para estarem no lugar do “outro”. E isso é muito complexo. Mexe com o que há de mais íntimo nas pessoas e as questiona sobre o verdadeiro sentido dos seus valores, dos seus julgamentos, dos seus preconceitos.

Penso que esse documentário deveria ser assistido pelos(as) professores(as). Apesar de se referir à realidade dos EUA, ele toca em questões ligadas aos preconceitos, às representações sobre o negro e às identidades, temáticas que a escola, hoje, está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente.

Dessa forma, o documentário serve para aguçar as nossas reflexões sobre a realidade racial dos negros no Brasil. Ele também pode nos ajudar a pensar o tratamento que a escola tem dado a essa questão. Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?

Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente

acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. Contudo, não podemos generalizar e dizer que todos(as) os(as) educadores(as) sofrem de apatia e passividade. Durante as palestras e debates de que tenho participado nos últimos anos, tenho notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores(as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de se criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação.

Porém, antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola (que é o objetivo desse livro), concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos(as) educadores(as). Essa constatação também contribui para desmascarar a ambigüidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. No Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade,

expressando-se através das mais diversas práticas sociais.² E a escola? Ela manifesta essa ambigüidade? Sim, essa ambigüidade também pode ser vista no discurso e na prática dos(as) professores(as). É preciso enfrentar essa questão. Como nos diz PEREIRA (1996), ignorar essa ambigüidade não nos levará a lugar algum. É preciso combatê-la. Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação⁴. Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro.

Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial. O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Essa idéia está muito bem trabalhada num artigo escrito pelo professor João Baptista Borges Pereira. Seria muito bom consultar:

Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores. E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira.

Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor. Mas qual é a relação entre autonomia do professor e a questão racial? Para responder a essa pergunta, gostaria que refletíssemos sobre quais são as interpretações do professorado sobre a autonomia em sala de aula. Já ouvi muitos(as) educadores(as) dizerem

que a autonomia do docente significa a liberdade de escolha para adotar uma determinada metodologia, discutir ou não certas temáticas, usar da sua autoridade para com o aluno, discutir política partidária no interior da escola, entre outros. Todos nós sabemos que a autonomia não se reduz a isso. Porém, ao tratar da temática racial, alguns docentes usam de uma compreensão deturpada de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas. Ao entrar nesse debate, estamos questionando a nossa atuação profissional e a nossa postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola. Que tipo de profissionais temos sido?

A educação carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula. Isso não significa desrespeitar a autonomia do professor, mas entendê-la e, muitas vezes, questioná-la. Significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um “negrinho”.⁵ Discutir essa “autonomia” do professor representa, também, denunciar práticas em que o (a) professor(a) estabelece que o castigo para os alunos “desobedientes” será sentar ao lado do aluno negro da sala. Representa abrir um processo jurídico contra uma professora que, devido a um desentendimento político com uma colega, se julga no direito de entrar em sua sala de aula e xingá-la e “negra suja”.

A escola deve, por um acaso, em nome da “autonomia” de cada docente, permitir e ser conivente com o (a) professor(a) que permite que as meninas brancas chamem a colega negra de “negra do cabelo duro” ou “cabelo de bombрил”? Questiono, então: que autonomia é essa? Respondo: autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate. Refletir sobre os valores que estão por detrás de práticas como as que citamos anteriormente nos leva a pensar que não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem.

Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à

informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes.

Reafirmo que é preciso construir novas práticas. Julgo ser necessário que os(as) educadores(as) se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais.

Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura. Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas é conhecer outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial. Posso citar, nas poucas páginas desse artigo, a experiência do Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Florianópolis. Além de publicações e de folhetos informativos, esse grupo tem produzido vídeos, participado e promovido debates com a presença de especialistas na área, orientado projetos nas escolas, etc. A série “Pensamento Negro em Educação” é uma publicação desse grupo que deveria fazer parte da biblioteca de todo(a) professor(a)⁶.

O Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê em Salvador é também uma experiência que deve ser conhecida e que trabalha na fronteira da mudança de valores e instauração de novas práticas. Esse projeto tem realizado trabalhos em parceria com escolas públicas, capacitando professores(as) e envolvendo os alunos em projetos pedagógicos e oficinas, cuja temática racial é o objetivo principal. Além desse projeto, o Ilê Aiyê mantém, desde 1988, a escola comunitária de ensino fundamental Mãe Hilda, no bairro da Liberdade, cujo projeto pedagógico tem como base a cultura e a história do povo negro no Brasil. O Ilê ainda mantém uma escola de percussão, a Banda Erê, formada por crianças da comunidade e por meninos de rua.

Para quem quiser acompanhar todos esses trabalhos, a Associação Cultural Ilê Aiyê publica o Caderno de Educação do Ilê Aiyê, um material que pode ser adquirido e utilizado pelas escolas e pelos centros de formação de professores. As duas experiências acima citadas exemplificam práticas que têm sido desenvolvidas no Brasil e que têm como enfoque o trabalho com educação e relações raciais. Infelizmente, esses e outros trabalhos importantes ainda não são conhecidos pelos educadores. Conhecê-los, visitá-los, solicitar assessoria e

adquirir o material, poderá ser uma importante estratégia a ser desenvolvida pelas escolas.

Assim, quem sabe, os professores deixarão de perguntar o quê e como fazer, para se relacionarem com quem já tem feito há muito tempo. Não dá mais para dizer que as experiências não existem. Será que temos tido oportunidade e/ou boa vontade de conhecê-las? Será que os órgãos oficiais, os centros de formação de professores, as propostas inovadoras de educação, têm tido o interesse de mapeá-las e divulgá-las? Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos.

Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os(as) professores(as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito de do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, que têm compromisso com a extensão da cidadania e democracia, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo. Uma outra proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial e que pode ser considerada como uma estratégia de combate ao racismo no interior da escola refere-se à organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares.

Para isso, é necessário realizar um mapeamento das escolas que estejam realizando trabalhos interessantes com a questão racial. Esse mapeamento pode ser desenvolvido pela universidade (um projeto de extensão), pelos centros de formação de professores ou por equipes técnicas da secretaria de educação e divulgado para as escolas. Após esse mapeamento, pode-se promover encontros e trocas de experiências entre os docentes. Para tal, é preciso flexibilizar os tempos escolares (que já está proposto na LDB) e pensar em momentos de participação da comunidade junto com os professores e alunos. Essa mesma estratégia pode ser realizada, numa escala menor, no interior da própria escola. Quantas vezes temos vontade de conhecer um trabalho interessante de uma colega ou de um grupo de colegas e somos barrados pela rigidez do tempo escolar!

E, por último, penso que todo (a) educador (a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento. Um primeiro passo para um trabalho envolvendo o Movimento Negro poderia ser um mapeamento das entidades políticas e culturais que trabalham com a questão racial. Onde se localizam? O que elas fazem? Quem delas participa? Existe alguma organização desse tipo próximo da escola onde atuou? Há quanto tempo ela existe? Os pais e alunos da comunidade participam de alguma entidade política e cultural que luta contra o racismo e preserva a cultural afro-brasileira?

Esse pequeno levantamento poderá levar muitas escolas a descobrirem entidades políticas negras e/ou grupos culturais negros na sua própria região, possibilitando um trabalho integrado entre a escola e a comunidade. Sem dúvida, essa iniciativa será a efetivação de um dos objetivos do projeto político-pedagógico da escola. É bom lembrar que essa atitude certamente trará um estranhamento para ambas as partes e exigirá disposição, capacidade de negociação, maturidade, mudança de valores e um outro entendimento da relação entre os saberes escolares e os saberes culturais. Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos, enquanto educadores (as) comprometidos (as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores (as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial.

TEXTO 04 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE UTOPIAS, CONQUISTAS E DESAFIOS NO CENÁRIO NACIONAL.

LOPES, Tavares. Edinéia. **Educação Escolar Indígena: entre utopias, conquistas e desafios no cenário nacional.** Texto produzido para fim didático.

Propomos neste item anunciar aspectos das utopias, conquistas e desafios da modalidade Educação Escolar Indígena desenvolvida em territórios indígenas brasileiros, com foco na Educação Básica. Apresentamos os principais

documentos resultantes da intensa mobilização dos povos indígenas¹¹ que sustentam a criação e a execução dessa modalidade de ensino, como parte do projeto societários dos povos indígenas brasileiros.

Iniciamos nosso diálogo registrando que a implantação do projeto escolar para os povos indígenas brasileiros não foi uma ação tranquila (Figura 02). A escola para os indígenas, durante séculos, foi pensada como agência da opressão, visando arrancar-lhes suas identidades, línguas e saberes tradicionais, sob a promessa da salvação da alma e da implantação de hábitos ditos “civilizados” entre esses povos. “Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intenções explícitas e implícitas presentes no projeto de ‘educação para os índios’ no Brasil” (Lopes, et al, 2017).

Esse modelo de educação imposto pelos colonizadores buscava acabar as formas tradicionais de organização social, a espiritualidade, as línguas desses povos. Para isso os colonizadores entravam e se apossavam das comunidades, inclusive, em nome desse modelo de sociedade que almejavam, retiraram crianças e jovens das suas famílias, das suas comunidades.



Figura 02: Extraída do Documentário Guerras do Brasil, Episódio 1, 2018, direção Luiz Bolognesi.

Assim, desde a chegada dos portugueses no Brasil diversas ações educacionais epistemicida¹² foram impostas aos povos originários, como as ações educacionais instituídas pelos jesuítas; pelo Diretório dos Índios, durante o governo do Marquês de Pombal; pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910; e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre outras instituições que se proliferaram, produzindo um modelo educacional opressor que se estendeu até recentemente e, talvez, ainda apresentam resquícios no modelo da escola brasileira nos dias atuais.

A partir da década de 1970 os povos indígenas formaram o movimento indígena brasileiro buscando firmar uma unidade política para superar a opressão histórica e encaminhar suas demandas e projetos coletivos. Na década de 1980, esse

¹¹ Estima mais de 2.000.000 indígenas viviam em território brasileiro no século XVI, chegou em 1998 a um total de 302.888 indígenas, considerando as pessoas que vivem em Terras Indígenas. Dados do Censo 2010, apontam que no Brasil vivem 896.917 pessoas que se declaram como indígenas. O IBGE contabilizou 305 povos."

¹² Boaventura de Sousa Santos (2006) designa como epistemicídio a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência exterior, alienígena. O epistemicídio provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em tais conhecimentos.

movimento, centrou esforços em torno da Constituinte que estava em andamento no contexto da redemocratização do país.

Como resultado da intensa mobilização dos povos indígenas, com o apoio de indigenistas e ambientalistas, a constituição brasileira de 1988 inaugura uma nova fase no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas desse país. Esta constituinte conferiu-lhes, nos artigos 231 e 232 que compõe o Capítulo dos Índios, as garantias mínimas que dizem respeito, dentre outros, a demarcação dos territórios, a organização social, o direito ao uso das línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem.

Especificamente sobre a educação o artigo 231 e os artigos 210 e 215 do Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto dessa constituinte são fundamentais para se pensar no caminho a ser percorrido na efetivação da educação escolar dos povos indígenas brasileiros, pois eles asseguram o direito desses povos a falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas. A garantia desses direitos demandou inúmeras mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, como consequência, exige também

a criação de outros diversos dispositivos normativos e orientadores da educação nacional nas esferas federal, estadual e municipal, na busca por garantir e normatizar procedimentos que sustentem a prática da *educação* escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária dos povos indígenas. (LOPES, et al, 2017)

Assim, no âmbito nacional a Lei 9.494/96 (LDB) referendou os direitos estabelecidos na constituição e avanços na construção da educação escolar indígena diferenciada. Os artigos 78 e 79 dessa lei estabelecem objetivos e fundamentos para o seu funcionamento, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

De fato, o que se constata pós Constituinte de 1988 é que as demandas do movimento indígena, em termos de educação escolar diferenciada, foram paulatinamente ouvidas e incorporadas pelo Estado brasileiro, formando um aparato legal estruturado a partir de duas vertentes que “necessariamente precisam convergir, para que o direito a uma educação diferenciada se concretize”

(LOPES, et all, 2017, GRUPIONI, 2002). A primeira diz respeito ao acesso aos conhecimentos ditos universais. A segunda, visa práticas escolares que “permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais” (GRUPIONI, 2002, p. 135). Portanto, são delas que emergem educação diferenciada e intercultural almejada pelos povos indígenas brasileiros.

Dessa maneira esse aparato é constituído por diversos documentos que normatizam e orientam a educação escolar dos povos indígenas no sistema educacional brasileiro, destacamos alguns:

- a) o decreto 26/1991 que transferiu (da Funai) para o MEC A competência pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena;
- b) a Portaria Interministerial 559/1991 que cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá outras providências
- c) em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)
- d) o Parecer 14/1999 da Câmara Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena e aprova a Resolução CNE/CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999) fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Essa resolução estabelece a criação, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas
- a) em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento dedicou um capítulo específico à Educação Escolar Indígena e plano previu "criar, dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola indígena' para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada". O PNE ainda determinou, dentre outros, a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico.
- b) o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009 que dispõe obre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências
- a) o Parecer 13/2012 fundamenta a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de Junho de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- b) a Resolução 01/2015 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio

Como exposto, há um arcabouço legislativo, normativo e procedimental estabelecidos no cenário nacional com o intuito de efetivar a modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), defendida como específica, diferenciada, intercultural, multi/bilíngue e comunitária (GRUPIONI, 2002; BERGAMASCHI, MEDEIROS, 2010; LOPES, et al. 2017). Esse arcabouço garante os currículos e calendários específicos e sobre a formação dos professores indígenas é importante ressaltar que, já em 1999, por meio do artigo 8º. da Resolução 03/1999 do CNE/CEB, é estabelecido que a docência na escola indígena deverá ser exercida prioritariamente por professores indígenas.

Como resultado do arcabouço supracitado distintos procedimentos foram desenvolvidos nas esferas estaduais e municipais e, de forma particular, nas unidades escolares. Contudo, há certo distanciamento entre o aparato jurídico, os conceitos teóricos, as demandas do movimento e o que ocorre nas diversas realidades escolares indígenas brasileiras.

Esse distanciamento, denunciado pelo movimento indígena, professores indígenas e pesquisadores da temática, pode se delinear num primeiro plano nos diferentes entendimentos dos princípios da educação intercultural. Como desdobramentos, inúmeros procedimentos e práticas são efetivados nos âmbitos das secretarias municipais e estaduais de educação e das unidades escolares que ora se aproximam e ora se distanciam dos princípios da educação intercultural (LOPES, et al. 2017).

Com efeito, a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial das instituições educacionais sem questionar o modelo sociopolítico vigente, marcado pela lógica da exclusão e concentração de poder e bens, bem como sem questionar a herança da educação colonizadora e integracionista brasileira, caracteriza, ao nosso ver, uma perspectiva funcional da interculturalidade conforme perspectivas da interculturalidade conceituada por WALSH (2007; 2012; 2013). Indubitavelmente, uma educação com essa característica, não atende os projetos societários dos povos indígenas, tampouco dos demais povos do campo, como também de todos os filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras brasileiras. (LOPES, et al. 2017)

A interculturalidade desse entendimento, não deve ser usada como verniz que evita conflitos e confrontos, tornando-se ferramenta para a continuidade do processo de colonização. Pelo contrário, a busca por uma prática intercultural é caracterizada pelo dissenso e pelo consenso, por avanços e recuos, mas, sem perder de vista a essência, a educação intercultural crítica exige que seja ampliada a noção de reconhecimento da diferença para o reposicionamento do poder. Pauta-se por isso, pela decolonização, pela desobediência epistêmica (ESCOBAR, 2003; MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2012; WALSH, 2007; 2012; 2013).

Deste modo, a formação dos professores indígenas se constitui como uma das estratégias fundamentais para a efetivação desse projeto de educação intercultural. Pois, o encontro entre as diferentes matrizes de produção de conhecimentos – indígena e da ciência dita ocidental – é desafiador, ao propor romper com o pensamento colonial.

Com efeito, todos os demais documentos e orientações colocam como dever do Estado e das instituições formadoras o desenvolvimento de cursos específicos para a formação de professores indígenas, atendendo as orientações da educação escolar indígena diferenciada e evidenciando o protagonismo indígena na formulação curricular e a participação efetiva dos representantes indígenas nas decisões referentes ao curso. Com isso, essa formação deve atender as demandas dos povos indígenas e construídas com a anuência desses povos.

Ainda é estabelecida a necessidade de um corpo docente de formadores especialistas e comprometidos com os projetos societários dos povos indígenas, assim como, a importância e a possibilidade de incluir sábios indígenas no corpo

de formadores de tais cursos. Caciques, pajés, sábios, curandeiras e especialistas devem dialogar e compartilhar conhecimentos na busca da elaboração e execução de um currículo que atendam dos anseios e necessidades dos povos indígenas.

Nesse contexto das políticas públicas para a modalidade EEI e da necessidade de formação diferenciada de professores indígenas foi criado, com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) que tem como principal objetivo apoiar financeiramente a formação de professores indígenas, particularmente nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. O PROLIND instituiu as Licenciaturas Interculturais Indígenas como política de ação afirmativa que deveriam gradativamente serem transformadas em cursos regulares nas Instituições de Ensino Superior a que estivessem vinculadas. Esses cursos específicos devem

propiciar o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem condizentes com a realidade das comunidades e aldeias indígenas, bem como têm o dever de incentivar os docentes e discentes a produzir pesquisas, metodologias de ensino e aprendizado e materiais pedagógicos diferenciados, uma vez que, a escola opressora do passado impôs o uso de livros didáticos convencionais e descontextualizados nas escolas indígenas (LOPES, et al, 2017).

Essa formação deve pressupor o entendimento e a defesa do papel do professor indígena como articulador de conhecimentos e práticas pedagógicas, cujo objetivo é estimular a reflexão sobre “o que é um bom indígena” (MELIÁ, 1999), ancorados em uma práxis dialógica entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes milenares dos povos indígenas, num processo participativo, envolvendo as instituições formadoras, professores cursistas e as comunidades.

Assim sendo, a formação de professores indígenas em licenciaturas específicas e diferenciadas é condição indispensável para efetivação da modalidade EEI, os projetos políticos-pedagógicas dessa modalidade de ensino, conforme primeiro e segundo do artigo 14º. da Resolução 05/2015 – CNE:

- deve estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.
- construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

A estrutura curricular dos cursos dessas licenciaturas deve ser dinâmica, dialógica e criteriosamente planejada com a ampla participação de representantes indígenas, estabelecendo o constante diálogo com os saberes desses povos. Deve ainda possibilitar o diálogo dos conhecimentos indígenas com todas as

áreas de conhecimento, abrindo espaço para a construção de um conhecimento ressignificado e útil aos seus projetos societários, na gestão de seus territórios, na revitalização de suas línguas, histórias e artes e na garantia e expansão dos seus direitos originários.

A título de ilustração, apresentamos a pesquisa realizada por Rosa (2018) e Rosa e Lopes (2018) sobre a formação proposta nos PPCs das Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em Ciências da Natureza (CN), na região Norte do Brasil e a visão de especialistas indígenas representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena, sobre essa formação.

As propostas formativas em CN analisadas pela autora indicaram que na elaboração dos PPCs buscou - se atender as especificidades indígenas, constatando certa proximidade entre os objetivos e justificativas, assim como nos tempos e espaços escolares. Foi observada maior diversidade nos aspectos relacionados à modalidade de ensino, regime acadêmico, organização curricular, atividades e metodologia. Os saberes políticos estão mais presentes na formação geral do que na formação específica em CN, denotando que na formação específica há certa distância das discussões do papel social da Ciência.

A autora aponta que apesar de todas as propostas formativas analisadas buscarem promover o diálogo entre saberes, não foi evidenciado como será efetivado. Por sua vez, sobre os especialistas indígenas, observa

que pensam em cursos organizados de acordo com as aspirações dos povos indígenas como forma de contribuir com seus projetos societários, configurando - se como espaços de luta, ou seja, de formação política, com a participação de sábios e lideranças indígenas nessa formação.

Esses especialistas defendem uma sólida formação docente no que diz respeito aos conteúdos científicos, mas, é exigido que essa formação e atuação esteja vinculada no diálogo com a tradição indígena. Desse modo, em comparação com os PPCs, os especialistas reforçam mais a defesa do diálogo intercultural e ainda fazem uma análise crítica das práticas indígenas e dos conteúdos científicos a serem trabalhados na formação do professor.

Em síntese, as propostas analisadas pela autora contemplam muitos aspectos dos documentos oficiais e da pauta do movimento indígena, pois anunciam uma formação fundamentada nas especificidades desses povos. Contudo, no que diz respeito à proposta da habilitação em CN há certa aproximação e distanciamento dos pressupostos da educação intercultural. O distanciamento foi explicitado “nos elementos referentes à organização curricular, em alguns projetos com caráter disciplinar, e os conteúdos centrados nos conhecimentos ditos universais” (ROSA e LOPES, 2018, p. 4).

Decerto, a efetivação dos projetos e práticas da educação escolar dos povos indígenas tem se re/configurado entre avanços e recuos, entre consensos e dissensos, na negação dos projetos coloniais e integracionistas e na construção dos projetos societários dos povos indígenas que vivem atualmente no Brasil. A construção desses projetos não é um dado pós constituição de 1988, mas, configura-se, a exemplo da conquista dos povos indígenas quando promulgação

dessa constituinte, como mais um desafio na extensa e complexa pauta de luta desses povos, sobretudo no momento atual de luta contra retrocessos que vivemos no cenário nacional. Assim, consonante com Lopes et al (2017):

no que tange a diversidade de experiências nessa modalidade escolar, o que se observa é que esses princípios legais têm demandado, não só, normas e procedimentos, cunhados nas esferas estaduais e municipais, que contribuam para sua efetivação; mas também, a (re/des) construção de práticas escolares e produções acadêmicas que contribuam, dentre outros, para responder aos desafios colocados pelas distintas realidades indígenas brasileiras, que buscam se consolidar no trânsito entre a lógica de produção e socialização de conhecimentos indígenas, os processos próprios de aprendizagens, denominados pedagogias indígenas, e a lógica ocidental.

Propomos neste item anunciar aspectos das utopias, conquistas e desafios da educação escolar **DOS**, intencionalmente escrito em negrito e caixa alta, povos indígenas brasileiros. Apresentamos os principais documentos resultantes da intensa mobilização dos povos indígenas que sustentam essa modalidade de ensino na educação brasileira na contemporaneidade. Anunciamos diversos avanços e alguns desafios enfrentados na efetivação desse projeto dos povos originários brasileiros.

Nesse contexto cabe registrar os diversos ataques aos direitos conquistados pelos povos indígenas brasileiros nos mais de 500 anos de luta em nosso país, em seus territórios originais (Figura 02). Esses ataques, acirrados na gestão federal atual, colocam em risco inclusive a existência física desses povos, como podemos, com muita indignação, com a omissão do estado brasileiro, por exemplo, no enfrentamento ao desmatamento e ao garimpo ilegal nos territórios indígenas, bem como no atendimento aos povos indígenas para o enfrentamento da COVID 19.



Figura 03: Extraída do Documentário Guerras do Brasil, Episódio 1, 2018, direção Luiz Bolognesi

São mais de 50% dos povos diretamente atingidos pela pandemia da Covid-19 e mais de 27 mil indígenas contaminados pelo vírus. Esse quadro alarmante e a

omissão do estado brasileiro levaram a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), juntamente com todas as suas organizações de base como o Instituto Socioambiental (ISA), a lançar uma mobilização internacional para salvar vidas (Figuras 04 e 05). Mais informações sobre a situação dos povos indígenas brasileiros no enfrentamento da COVID podem ser obtidas no site da APIB e do ISA (os links estão disponíveis no box SITE deste texto).



Figura 04: Extraída do site da APIB, em: <<http://emergenciaindigena.apib.info/>> Acesso: 17/09/2020



Figura 05: Extraída do site ISA, disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/?gclid=CjwKCAjwkoz7BRBPEiwAeKw3q49nWCjbrtncYtlqgwUU4EA9mc98RsTr_bJtDVq3PfTxm12liFlqZBoCbi0QAvD_BwE> acesso em 17/09/2020.

Para conhecer um pouco mais sobre a atuação do movimento indígena pela Educação, acessem o site do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), link disponível no box SITES deste texto (Figura 06).

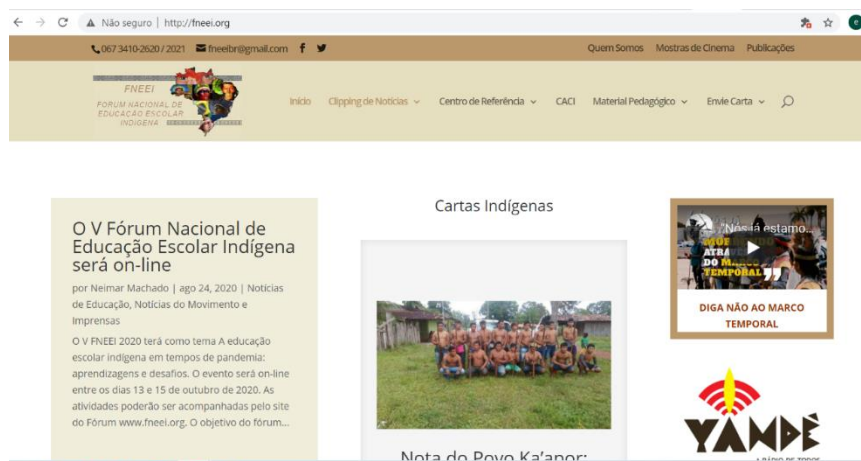


Figura 06: Imagem extraída do site ISA, disponível em: <<http://fneei.org/>>

De maneira geral, mais salvaguardando as especificidades dos povos indígenas, em época de anúncio de perdas de diversos direitos fundamentais do povo brasileiro trabalhador, sobretudo as minorias sociais, como negros, mulheres, lgbtq+, quilombolas e outros povos do campo etc, a busca pela justiça social, promovendo por/para ela os direitos específicos, parece-nos uma utopia necessária ser possível.

Assim, finalizamos este texto com um convite e uma reflexão. O convite consiste na continuidade dos diálogos que se fazem utópicos, já que o "[...] utópico não é o irrealizável; a utopia é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (FREIRE, 1980, p. 27). O Trecho da [Carta Final](#) da Assembleia Nacional da Resistência Indígena, nos convida para a seguinte reflexão:

“Em tempos de pandemia a luta e a solidariedade coletiva que reacendeu no mundo só será completa com os povos indígenas, pois a cura estará não apenas no princípio ativo, mas no ativar de nossos princípios humanos.”

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. RESOLUÇÃO 03/99/CNE. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.
- _____. RESOLUÇÃO 05/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.
- _____. DECRETO 26/1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: MEC, 1991.
- _____. DECRETO 6168/1999. Dispõe sobre a educação indígena, define a sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.
- _____. PORTARIA INTERMINISTERIAL 559/1991. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Brasília: MEC, 1991.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidade latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 51 - 86, Ene. – Dic.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento e prática de Paulo Freire [apresentação de Cecílio de Lora, SM]. Prólogo da Equipe INODEP. São Paulo: Moraes, 1980.

GRUPIONI, L. D. B.; Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena In: Legislação Escolar Indígena - Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1: 2001: Brasília) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002.

LOPES, E. T.; BRITO, E. M. ; SANTA ROSA, S. C. ; JESUS, Y. L. . JUSTIÇA SOCIAL: utopias e realidades na elabor/ação da e na educação escolar indígena. In: Ilzver de Matos Oliveira; Otavio Augusto Reis de Souza; Fábio Santos de Andrade. (Org.). MOVIMENTOS SOCIAIS, JUSTIÇA E SOCIOBIODIVERSIDADE: pesquisas contemporâneas. 1ed.Curitiba-PR: EDITORA CRV, 2017, v. 1, p. 233-246.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, Campinas: Unicamp, ano XIX, nº 49, p. 38-54, dezembro/99

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010, 126 p
Quijano, A.(2012)“Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la es/colonialidad del poder. Viento Sur, n. 122, maio.

ROSA, S. C. ; LOPES, E. T. . Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em ciências da natureza. Amazônia (UFPA), v. 14, p. 108, 2018.

Walsh, C. (Ed.). (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya -Yala. 553p.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educaión y Pedagogía, v. XIX, n. 48, may - ago.

TEXTO 05 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.

LIMA, Maria Batista. **Educação escolar quilombola: reflexões e possibilidades pedagógicas.** Texto produzido para fim didático.

Compreender o contexto da Educação Escolar Quilombola no Brasil perpassa pela necessidade de entender o processo histórico de (re) produção do colonialismo e uma das suas consequências, o racismo, que se consolidaram como base das desigualdades na sociedade brasileira, bem como o processo de enfrentamento e resistência dos grupos vilipendiados por essas relações, entre estes as populações negras¹³, indígenas e quilombolas, foco do processo de expropriação de condições dignas de vida.

Esse caráter étnico-racial da desigualdade social brasileira, historicamente, denunciado pelos movimentos sociais e fundamentado em produções científicas e dados estatísticos nacionais e internacionais que apontam que essa desigualdade, ainda abissal, atinge principalmente a população negra nas

¹³Consideram-se negras/negros como categoria de pertencimento étnico-racial, na perspectiva de raça social, de Guimarães (1999), em articulação com o conceito sociocultural de etnia, correspondendo às denominações de pretos e pardos, utilizadas pelo IBGE para autoidentificação nos Censos.

diversas dimensões sociais, entre estas na saúde, no trabalho, na política, na condição econômica, na segurança pública, na educação, bem como no acesso desta população a diversos bens outros essenciais em nosso país, como apontam dados do IPEA, IBGE, PNUD e cientistas como Gomes (2017); Paixão et al (2010); Campos et al (2018), Cerqueira et al (2019), Lima (2013), entre outras e outros.

Esse cenário, de condições desiguais, alimentado no plano simbólico e materializado em ações discriminatórias, tem tido repercussões em todos os setores da vida social do povo negro brasileiro, portanto explicitam que o racismo estrutural tem sido um dos fatores centrais da (re) produção das desigualdades no Brasil.

Apesar do contexto de desigualdades, o enfrentamento e a resistência sempre estiveram presentes na história da diáspora africana, desde o período de escravização até os dias atuais, seja por meio da criação dos quilombos e de outras organizações, pelos diversos movimentos de luta ou por outras estratégias de sobrevivência. (DOMINGUES, 2007).

Nesse panorama alguns fatores se interseccionam com o aspecto étnico-racial, tais como gênero, fatores geracionais, regionalidade e outras dimensões de construção histórica. Entre estes destacamos algumas das problemáticas de cunho étnico-racial, tais como as relativas à juventude negra (extermínio), às mulheres negras (vítimas de racismo institucional e de violência cotidiana), as crianças (ainda vítimas da invisibilidade e subrepresentação de seus repertórios identitários na mídia e em artefatos infantis, como brinquedos, material escolar, entre outros) e as Comunidades Quilombolas, que historicamente discriminadas acumulam como fatores de discriminação, a gênese do enfrentamento ao sistema escravista, o pertencimento étnico-racial predominantemente negro e, em sua maioria, a vinculação territorial com o campo, espaço geográfico ao qual a supervalorização da vida urbana do capitalismo brasileiro, gerando uma hierarquização preconceituosa na relação campo e cidade, com a implementação de um tratamento de inferiorização do primeiro como lugar de atraso e a supervalorização da segunda como sinônimo de “desenvolvimento”. Desse modo, o tema dessa nossa reflexão tem como foco a temática Educação Escolar Quilombola, sendo necessário lembrarmos alguns aspectos da constituição e da (re)existência dos quilombos no Brasil.

Segundo Moura (1996) os Quilombos têm origem no Brasil no período escravocrata, como ação de resistência e alternativa de organização social de enfrentamento ao escravismo, sendo tratados pelas forças governamentais da época como grupo de negros fugidos, visão negativa que persiste fortemente no imaginário social até o século XX, inclusive nas práticas escolares em que se exaltava figuras como os bandeirantes e se reproduzia uma visão pejorativa dos/das quilombolas.

A historiadora Beatriz Nascimento (1985) define o Quilombo como um movimento social e político “que representou na história do nosso povo um marco na sua

capacidade de resistência e organização. Todas estas formas de resistência podem ser compreendidas como a história do Negro no Brasil”.¹⁴

Munanga evidencia a origem africana do Quilombo ao colocar que “O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu. (kilombo, aportuguesado: quilombo) [...] O quilombo africano, no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação.” (MUNANGA, 1995/1996, pp. 58 e 63).

Segundo o referido autor o quilombo na África era um coletivo de homens de diferentes etnias, que para integrarem o grupo e se transformarem em guerreiros eram submetidos a rituais.

Segundo Gomes (2015), inicialmente denominados como mocambos no século XVI, a denominação Quilombo surge no final do século XVII, persistindo o uso dos dois termos em documentos oficiais coloniais do século XVIII.

Mais recentemente também denominados de “Terra de Pretos” ou “Comunidades Negras Rurais”, Comunidades Remanescentes de Quilombos, embora já a partir do século XIX, segundo Gomes (2015), haja registro de quilombos na zona urbana, nos subúrbios das cidades escravagistas.

Segundo O’dwyer (1995) a ressignificação do conceito de Quilombo nas produções e nos grupos sociais se fortalece em 1994 a partir da ação do ¹⁵GT da ABA¹⁶, quando se elabora um documento apresentando as variadas definições de quilombo. Este documento subsidiaria o Seminário das Comunidades Remanescentes de Quilombos, promovido pela Fundação Cultural Palmares, em que se tratou sobre a aplicação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, da Constituição Federal de 1988.

Esse trabalho da ABA e as discussões decorrentes não define um único conceito fechado. É ainda O’Dwyer (2000) que aponta também a necessidade de considerar as diversas origens das comunidades quilombolas, que vão muito além da formação de grupos homogêneos isolados e nem sempre a partir de movimentos de insurreições ou rebeliões.

Nessa conjuntura de ressemantização conceitual trazemos o conceito de Moura (1999, 2002), de Quilombos Contemporâneos, pois segundo a citada autora estes são

Comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada

¹⁴ Em articulação com este conceito da historiadora, intelectual e ativista Maria Beatriz Nascimento, adotamos aqui o conceito de Quilombola presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (DCN/EEQ), no qual o “termo quilombola é a denominação dada aos “grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica”. (BRASIL, 2012, p.3)

¹⁵Grupo de Trabalho

¹⁶Associação Brasileira de Antropologia

ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica.(MOURA, 1999, p. 100).

É também O'Dwyer (2002) citada por Lima (2004) que em seus estudos sobre as Comunidades Negras Rurais ou Terras de Preto, trata sobre a trajetória conceitual do termo Quilombo numa perspectiva articulada à memória coletiva mediatizada pelas identidades étnico-raciais dos grupos.

Segundo Lima (2004) memória coletiva e identidades (re) reconstituídas na vivência da realidade cultural dos Quilombos Contemporâneos, em sua história como grupo, nos repertórios coletivizados que configuram o “currículo invisível”. O currículo invisível é definido por Moura (2002, p. 147) como composto “dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita” e conforme Lima (2004, p.148) “marcando a formação das identidades de moradoras e moradores por meio da transmissão de valores, dos princípios de conduta, das normas de conduta, da partilha das experiências cotidianas.”

Esse conceito se articula com o de Almeida (2002) que define os seguintes elementos a serem considerados no conceito remanescente de quilombo ou quilombo: “(1) identidade e território indissociáveis; (2) processos sociais e políticos específicos que permitiram aos grupos uma autonomia; e (3) territorialidade específica, cortada pelo vetor étnico no qual grupos sociais específicos buscam ser reconhecidos. Portanto, corresponde uma afirmação a um só tempo étnica e política”.

Uma definição mais abrangente encontra-se no parecer das DCN/EEQ (BRASIL, 2012) no qual afirma-se que autoras e autores como Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), Araújo (1990), Leite (1991), Gusmão (1995), dentre outros/outras afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”. Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definidas pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. [...]. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades. (BRASIL, 2012, p.6-7).

No que se refere ao reconhecimento legal, somente após quatro séculos de invisibilidade, repressão e exploração, somente em 1988 quilombolas conquistaram o direito à titulação de suas terras., com a Constituição Federal de 1988, que traz a cena no âmbito legal a problemática das Comunidades Quilombolas, ao se referir a estas no Art. 68 do Ato das Disposições Transitórias (ADCT) nos seguintes termos: “Aos remanescentes das comunidades dos

quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, art. 68).

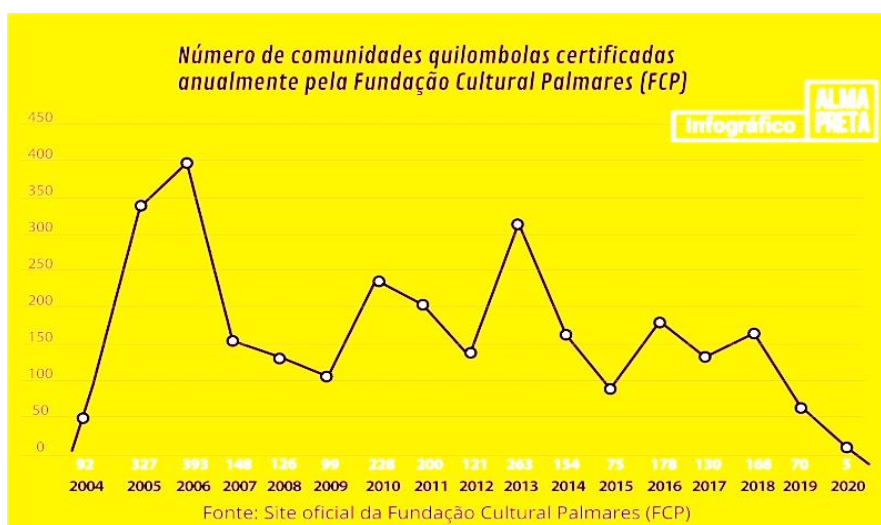
Segundo Fiabani (2007, p. 7), o ADCT visibilizou “a luta política e as reivindicações da população negra rural ao lhe atribuir a identidade quilombola”.

Essa vitória legal é uma conquista importante, fazendo-se necessário evidenciar o papel significativo do Movimento Quilombola em articulação com outros Movimentos Sociais, como o Movimento Negro no sentido mais abrangente, nessa conquista legal, cuja luta por efetivação continua em curso, pois a efetivação dos encaminhamentos necessários tem se dado de forma lenta, com entraves significativos, especialmente nos últimos anos.

A Fundação Cultural Palmares é a organização do governo federal responsável pela emissão de certidão às comunidades remanescentes de quilombos, como estabelece a lei 4.887/ 2003, sendo a certificação o primeiro passo para que os territórios quilombolas tenham acesso à regulamentação fundiária (titulação) e as políticas públicas específicas para este grupo.

Embora 2.777 comunidades remanescentes de quilombos já tenham sido certificadas no Brasil, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) estima que existam no país 6.330 comunidades quilombolas, enquanto o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) computa 5.972 quilombos. Destes somente 210 receberam a titulação da terra.

No ano de 2019 foram certificadas 70 comunidades, sendo o ano com menor número de comunidades certificadas desde o ano de 2004, com exceção deste ano (2020), quando somente 05 comunidades receberam certificações.



Fonte: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/fundacao-cupalmaresitural-palmares-certificou- apenas-cinco-quilombos-em-2020#>

2. QUILOMBOS EM SERGIPE

Segundo Santos (2019), neste ano havia em Sergipe 36 processos por titulação de territórios/comunidades quilombolas em andamento e 4 territórios titulados. As quatro tituladas em Sergipe são: Mocambo, em Porto da Folha; Lagoa dos Campinhos, no município de Amparo do São Francisco; Serra da Guia, em Poço Redondo e Pirangi, em Capela.

Contando com estas tituladas, segundo dados da FCP Sergipe tem 37 Comunidades e Territórios. Algumas comunidades tiveram seu reconhecimento como território composto por mais de uma comunidade, como é o caso do território Quilombola Luziense (no município de Santa Luzia do Itanhy, que congrega seis (6) comunidades: Crasto, Pedra D'Água, Bode, Rua da Palha, Taboa e Cajazeiras), Brejão dos Negros, que congrega também as localidades Resina, Carapitanga e Saramem.

Abaixo o quadro das Comunidades Quilombolas Sergipanas (2019)

QUADRO 01 - Comunidades/Territórios Quilombolas em Sergipe

Municípios	Comunidades/Territórios
Canhoba, Aquidabã, Amparo de São Francisco, Telha e Cedro de São João.	1. Caraíbas
Amparo de São Francisco / Telha	2. Lagoa dos Campinhos
Aquidabã	3. Mocambo
Aracaju	4. Maloca (Quilombo urbano)
Barra dos Coqueiros	5. Pontal da Barra
Brejo Grande	6. Brejão dos Negros
Canindé de São Francisco	7. Rua dos Negros
Capela	8. Fazenda Pirangi; 9. Terra Dura; 10. Coqueiral; 11. Canta Galo
Cumbe	12. Povoado Forte
Estância	13. Porto D'Areia (Quilombo urbano); 14. Curuanha
Frei Paulo	15. Catuabo
Ilha das Flores	16. Bongue
Indiaroba	17. Desterro
Japaratuba	18. Patioba
Japoatã	19. Ladeiras
Lagarto	20. Campo do Crioulo; 21. Crioulo; 22. Madalena 23. Pindoba; 24. Saco do Tigre
Laranjeiras	25. Mussuca
Pirambu	26. Alagamar; 27. Aningas
Poço Redondo	28. Serra da Guia
Poço Verde	29. Lagoa do Junco
Porto da Folha	30. Mocambo
Propriá	31. Santo Antônio Canafístula
Riachão do Dantas	32. Povoado Forras
Riachuelo	33. Quebra Chifre
Santa Luzia do Itanhy	34. Luzienses
Simão Dias	35. Sítio Alto
Siriri	36. Castanhal; 37. Lagoa Grande

Fonte: Fundação Cultural Palmares

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ENTRE O DIREITO E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Considerando-se ser a educação escolar um espaço-tempo significativo na formação socioeducacional das pessoas, há que se destacar a relevância da escola na construção de uma educação e de uma sociedade antirracista, pois o conhecimento das culturas e histórias africanas e da sua diáspora (afro-brasileiras e quilombolas) e a valorização do protagonismo negro e de seus repertórios culturais na história da humanidade e do Brasil podem contribuir para uma educação que combata a reprodução das desigualdades étnico-raciais.

O silenciamento das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras em suas variadas especificidades, tais como os quilombolas, historicamente denunciado pelo movimento negro e movimento quilombola é também um fator das desigualdades que assolam nosso país.

Apesar das conquistas que ocorreram no início do Século XXI, de modo especial nos 15 primeiros anos, as desigualdades socioeconômicas persistem atingindo de forma perversa as entre os povos indígenas e as populações negras (PAIXÃO, et al, 2010).

Nesse contexto são atingidas também as populações quilombolas, que como apontado nos itens anteriores, são frequentemente triplamente discriminadas, tendo que historicamente continuar lutando diuturnamente pelos seus direitos.

O direito à terra implica no direito ao respeito, à valorização e ao reconhecimento dos seus repertórios identitários, que entre estes à sua ancestralidade, territorialidade, comunitarismo, oralidade, entre outros valores civilizatórios afro-brasileiros que compõem o ser quilombola e que tem nutrido a resistência negra na diáspora africana.

Um dos eixos da luta quilombola no Brasil tem sido é a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Pauta centrada na compreensão da necessidade da descolonização da educação brasileira, que ainda no presente traz fortes resquícios de homogeneização, desvalorização, invisibilização e silenciamento e exclusão. Educação na qual os repertórios socioculturais da maioria da população (constituída predominantemente pela população negra).

Nesse contexto da maioria destaca-se a população quilombola, ancestralmente um dos grupos pioneiros no enfrentamento do colonialismo no Brasil, considerando-se a abrangência e resistência quilombola em praticamente todo o território nacional, considerando-se que apenas dois estados brasileiros e o distrito federal não tem registro de quilombos.

No contexto da luta pelo direito às condições dignas de vivenciar sua territorialidade, sua cultura, e sua subsistência, partes inerentes de suas identidades, um dos focos de reivindicação é por educação específica, diferenciada, que é a modalidade Educação escolar Quilombola (EEQ).

A conquista legal da EEQ no Brasil vem antecedida pela conquista de outros aparatos legais antirracistas em relação a educação na perspectiva negra e indígena, a saber: as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo escolar nacional (BRASIL, 2003, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e o Estatuto de Igualdade Racial (BRASIL, 2010), sobre as quais tratamos em outras produções.

Nessa perspectiva conquista-se, também, em sequência as diretrizes nacionais para as modalidades específicas de ensino, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena-DCN/EEI-(BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola -DCN/EEQ-(BRASIL, 2012). Importante salientar que as DCN/EEQ são orientadas também a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN/EB) que estabelecem:

A Educação Escolar Quilombola 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. (BRASIL, 2010, p. 42)

Também tem como base de orientação as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), no documento final da conferência estabelece como dever da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132).

Importante destacar também dois aspectos nesse processo: a participação de pesquisadoras e pesquisadores ativistas comprometidos com as questões étnico-raciais e quilombolas e de representações quilombolas nesse processo e a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), com participação de docentes e gestores/gestoras e representações quilombolas.

Segundo o parecer das DCN/EEQ (Brasil, 2012), no decorrer do evento instituiu-se uma comissão quilombola para assessoria à comissão especial da Câmara de Educação Básica, composta por quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, uma representante da SECADI/MEC e uma representante da SEPPIR/PR, além de ter sido inserida no processo uma representante da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e uma da Fundação Cultural Palmares. Nesse processo foram realizadas em 2011 três audiências públicas (no Maranhão, na Bahia e no Distrito Federal), para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As DCNEEQ estabelecem a necessidade que a Educação Escolar Quilombola em seus diversos níveis e modalidades inseridas nessa modalidade específica (A exemplo da Educação de Jovens e Adultos), considerem os seguintes aspectos: expõem que o Ensino Fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade. Além disso, deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla (BRASIL, 2012)

As DCN/EEQ apresentam, em seu artigo 6º os seguintes objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades; III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensinoaprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na

oferta da Educação Escolar Quilombola; 62 VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012)

Como princípios para suas ações político-pedagógicas e práticas a Educação Escolar Quilombolas suas diretrizes estabelecem:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo 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; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero. (BRASIL, 2012)

Para que esses princípios sejam cumpridos faz-se necessários que as seguintes ações, estabelecidas no Art. 8º da Resolução, transcritas a seguir.

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas; XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT; XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo. (BRASIL, 2012)

O título III, Art. 9º das Diretrizes em pauta define o contexto da Educação Escolar Quilombola, composto por “I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”. (BRASIL, 2012)

Outros aspectos fundamentais estabelecidos pelas DCN/EEQ refere-se: a) a forma de organização da EEQ, podendo ser organizada de diferentes formas, de acordo com a realidade organizacional da comunidade, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais; II - períodos semestrais; III - ciclos; IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 2012)

Em seu artigo 11 é estabelecido o dever de adequação do calendário da Educação Escolar Quilombola “adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.”

Está estabelecido também nas DCN/EEQ a necessidade de articulação entre a EEQ e a ERER (Educação das Relações Étnico-raciais), considerando-se tanto o ensino da História e Culturas Africana, Afro-brasileiras e Indígena nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes quilombolas, como a instituição do 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB e das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004 e incluídas “as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas”.

Segundo o Art. 12 das DCN os

Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas; III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população.

Outro ponto significativo é a recomendação das diretrizes (art. 13) de contratação por parte dos “sistemas e de ensino e das escolas de profissionais, profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica I “organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se”:

a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios

orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.(BRASIL, 2012)

Conforme estabelecido nas DCN/EB essa modalidade deve abranger todos níveis e modalidades da Educação Básica

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; (BRASIL, 2012)

Em relação o atendimento às especificidades das comunidades e sua relação com o currículos e as práticas escolares o item III estabelece que

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

No que se refere às comunidades, importante frisar que embora a maioria das Comunidades Quilombolas sejam localizadas em áreas campestres, há vários quilombos urbanos no Brasil, sendo que em Sergipe temos a Maloca, em Aracaju e Porto D'Areia, em Estância.

A DCN/EEQ também estabelece que a Educação Escolar Quilombola

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

No seu art. 2º as referidas Diretrizes estabelecem que

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Dessa forma, as DCNERER e as DCNEEQ constituem ganho legal para a população negra e Quilombola no que se refere às questões educacionais – inclusive resguardando a especificidade da educação escolar quilombola - considerando-se que ambas dão ênfase à valorização, ao reconhecimento e à valorização dos repertórios identitários e socioculturais da população foco das mesmas.

Conforme produções existentes sobre a questão Quilombola em Sergipe e ações desenvolvidas pelo Movimento Quilombola, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe, tais como os Fóruns de Educação Escolar Quilombola ocorridos em 2019, há avanços na reivindicação e nas ações acerca da Educação Escolar Quilombola, no entanto há ainda muito a ser feito, principalmente no que se refere a institucionalização e efetivação dessa Educação nos Currículos Escolares, nos Projetos Pedagógicos das Escolas e na Formação Docente Inicial e Continuada.

Assim, as DCN/EEQ (BRASIL, 2012) são constituídas de orientações, princípios, fundamentos e responsabilidades em relação ao planejamento, execução e avaliação da Educação Escolar Quilombola e sua articulação com uma educação antirracista.

Nesse aspecto, a Educação Escolar Quilombola, bem como as Relações Étnico-raciais (ERER), incluindo as temáticas relativas à realidade quilombola são instrumentos importantes para a qualificação da educação e para promoção da equidade social, pois a ancestralidade africana tem sido fator de inferiorização da população negra, atingindo neste contexto também a população quilombola, inclusive pela negação de seu protagonismo na construção da sociedade, bem como pela negativização de sua história e culturas (LIMA, 2004, 2006; LIMA e TRINDADE, 2009, FRANÇA e LIMA, 2015).

Desse modo, a conquista legal das DCNEEQ pode, na continuidade da luta, deixar de ser apenas um ganho legal para tornar-se uma vitória efetiva a partir da valorização, respeito e reconhecimento dos repertórios históricos, socioculturais e identitários das Comunidades Quilombolas e das populações Negras, possibilitando assim, relações socioculturais positivas para a diversidade sociocultural que compõe todos os recantos deste país continental e fortalecendo a possibilidade de uma sociedade mais próxima da dimensão democrática.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, emprestando o termo de Brito (2020), “Aquilombar” o currículo, a organização e gestão escolar, pois na palavra da autora é primordial “pensar os processos de escolarização quilombola considerando seus modos de fazer currículo, seus tempos escolares, seus tempos sociais, seus agenciamentos coletivos de enunciação. Em uma palavra, como aquilombamento.” (p. 441)

E como defendeu Beatriz Nascimento aquilombar nossa existência. Para isso é pedagogicamente e humanamente salutar mergulhar nos valores civilizatórios afro-brasileiros como ensina nossa querida ancestral Azoilda Loretto da Trindade (2005).

REFERÊNCIAS

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429-443, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146924>

FRANÇA, Evanilson Tavares de; LIMA, Maria Batista. Reflexões sobre EEQ: Elementos para a Prática Docente. Revista Horizontes, v. 33, n. 2, p.57-66, jul./dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. São Paulo: Revista USP, n. 28, 1995/ 1996, p. 56-63..

https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/afrodi_spora_-_volume_6_e_7

Jornal USP. [https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/menos-de-7-territorios-quilombolas-reconhecidos-tem-titulo-de-propriedade/#:~:text=No%20Brasil%2C%20de%20um%20total,6%2C7%25\)%20s%C3%A3o%20titulados.](https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/menos-de-7-territorios-quilombolas-reconhecidos-tem-titulo-de-propriedade/#:~:text=No%20Brasil%2C%20de%20um%20total,6%2C7%25)%20s%C3%A3o%20titulados.)

SANTOS, Cleidison Da Silva. Et al. **Terras Quilombolas: Um abismo entre os certificados e os títulos.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, pp. 121-147. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959



Vídeo Inspiração

Precisamos romper com os silêncios | Djamila Ribeiro | TEDxSaoPauloSalon

<https://www.youtube.com/watch?v=6JEdZQUmdbc>

Informações: “Em uma palestra sobre inclusão social e justiça, Djamila trata de questões como o direito à voz em uma sociedade que se silencia frente às desigualdades. Mestre em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e colunista da revista Carta Capital, Djamila é conhecida pela militância nos movimentos negro e feminista”.

MÓDULO III

Experiências e Metodologias de Ensino das Ciências aplicadas a Educação no Campo e Quilombola



ESCOLA DA TERRA-UFS

Esse módulo “Experiências e Metodologias de Ensino das Ciências aplicadas a Educação no Campo e Quilombola” indica a necessidade de diálogo entre os conhecimentos científicos escolares e os conhecimentos das experiências das pessoas na realização da prática pedagógica. Os textos têm a intencionalidade de inspirar o desenvolvimento de oficinas de metodologias para trabalhar com conteúdos e temas relativos às Ciências em turmas multisseriadas da Educação no Campo e em escolas de Comunidades Quilombolas.

TEMAS DE ESTUDO DO MÓDULO

- Conhecimentos científicos escolares e conhecimentos tradicionais;
- Metodologias para trabalhar com conteúdos e temas relativos às Ciências Naturais e Exatas em turmas multisseriadas da Educação no Campo e em escolas de Comunidades Quilombolas.



O passarinho engaiolado

Rubem Alves

<http://www.contandohistorias.com.br/historias/2006194.php#.X21jU2hKjIU>

Dentro de uma linda gaiola vivia um passarinho. De sua vida o mínimo que se poderia dizer era que era segura e tranqüila, como seguras e tranqüilas são as vidas das pessoas bem casadas e dos funcionários públicos.

Era monótona, é verdade. Mas a monotonia é o preço que se paga pela segurança. Não há muito o que fazer dentro dos limites de uma gaiola, seja ela feita com arames de ferro ou de deveres. Os sonhos aparecem, mas logo morrem, por não haver espaço para baterem suas asas. Só fica um grande buraco na alma, que cada um enche como pode. Assim, restava ao passarinho ficar pulando de um poleiro para outro, comer, beber, dormir e cantar. O seu canto era o aluguel que pagava ao seu dono pelo gozo da segurança da gaiola.

Bem se lembrava do dia em que, enganado pelo alpiste, entrou no alçapão. Alçapões são assim; têm sempre uma coisa apetitosa dentro. Do alçapão para a gaiola o caminho foi curto, através da Ponte dos

Suspiros.

Há aquele famoso poema do Guerra Junqueiro, sobre o melro, o pássaro das risadas de cristal. O velho cura, rancoroso, encontrara seu ninho e prendera os seus filhotes na gaiola. A mãe, desesperada com o destino dos filhos, e incapaz de abrir a portinha de ferro, lhes traz no bico um galho de veneno. Meus filhos,

a existência é boa só quando é livre. A liberdade é a lei. Prende-se a asa, mas a alma voa... Ó filhos, voemos pelo azul!... Comei!

É certo que a mãe do passarinho nunca lera o poeta, pois o que ela disse ao seu filho foi: Finalmente minhas orações foram respondidas. Você está seguro, pelo resto de sua vida. Nada há a temer. Não é preciso se preocupar. Acostuma-se. Cante bonito. Agora posso morrer em paz!

Do seu pequeno espaço ele olhava os outros passarinhos. Os bem-te-vis, atrás dos bichinhos; os sanhaços, entrando mamões adentro; os beija-flores, com seu mágico bater de asas; os urubus, nos seus vôos tranqüilos da fundura do céu; as rolinhas, arrulhando, fazendo amor; as pombas, voando como flechas. Ah! Os prudentes conselhos maternos não o tranqüilizavam. Ele queria ser como os outros pássaros, livres... Ah! Se aquela maldita porta se abrisse.

Pois não é que, para surpresa sua, um dia o seu dono a esqueceu aberta? Ele poderia agora realizar todos os seus sonhos. Estava livre, livre, livre!

Saiu. Voou para o galho mais próximo. Olhou para baixo. Puxa! Como era alto. Sentiu um pouco de tontura. Estava acostumado com o chão da gaiola, bem pertinho. Teve medo de cair. Agachou-se no galho, para ter mais firmeza. Viu uma outra árvore mais distante. Teve vontade de ir até lá. Perguntou-se se suas asas agüentariam. Elas não estavam acostumadas.

O melhor seria não abusar, logo no primeiro dia. Agarrou-se mais firmemente ainda. Neste momento um insetinho passou voando bem na frente do seu bico. Chegara a hora. Esticou o pescoço o mais que pôde, mas o insetinho não era bobo. Sumiu mostrando a língua.

— Ei, você! - era uma passarinha. - Vamos voar juntos até o quintal do vizinho. Há uma linda pimenteira, carregadinha de pimentas vermelhas. Deliciosas. Apenas é preciso prestar atenção no gato, que anda por lá... Só o nome gato lhe deu um arrepio. Disse para a passarinha que não gostava de pimentas. A passarinha procurou outro companheiro. Ele preferiu ficar com fome. Chegou o fim da tarde e, com ele a tristeza do crepúsculo. A noite se aproximava. Onde iria dormir? Lembrou-se do prego amigo, na parede da cozinha, onde a sua gaiola ficava dependurada. Teve saudades dele. Teria de dormir num galho de árvore, sem proteção. Gatos sobem em árvores? Eles enxergam no escuro? E era preciso não esquecer os gambás. E tinha de pensar nos meninos com seus estilingues, no dia seguinte.

Tremeu de medo. Nunca imaginara que a liberdade fosse tão complicada. Somente podem gozar a liberdade aqueles que têm coragem. Ele não tinha. Teve saudades da gaiola. Voltou. Felizmente a porta ainda estava aberta.

Neste momento chegou o dono. Vendo a porta aberta disse:

— Passarinho bobo. Não viu que a porta estava aberta. Deve estar meio cego. Pois passarinho de verdade não fica em gaiola. Gosta mesmo é de voar...



✚ **Canção da Terra - Pedro Munhoz**
<https://www.youtube.com/watch?v=ZtlljmbicK8>

✚ **Respeita Minha Pele - Marvyn**
<https://youtu.be/ZBWKxgQoyyo>



TEXTO 01 - WESOLOWSKI, PATRICK. O RACISMO CIENTÍFICO – A FALSA MEDIDA DO HOMEM.

WESOLOWSKI, Patrick. **O Racismo Científico – A Falsa Medida do Homem**, Geledes, 2014.
https://www.geledes.org.br/o-racismo-cientifico-falsa-medida-homem/?gclid=Cj0KCQjwnqH7BRDdARIsACTSAduJVI2XNQceWFKxVv2uZYxOvp1e3DV8Txb3krRViLMMY_bpPgPNbEaAu1uEALw_wcB
Acessado em: 18/09/2020.



A ciência muitas vezes é pintada aos nossos olhos como um campo livre de corrupção social e política, de racismo, machismo e outros males que afetam à sociedade e corroboram para a perpetuação de hierarquias, segregação e exclusão. Muitos têm a ilusão de que a ciência é o campo da verdade e que ela não erra. Erra sim, e erra feio. Este artigo, baseado no livro de Stephen Jay Gould, pretende mostrar alguns equívocos e erros (propositais ou não) que serviram de base para apoiar teorias como a do determinismo biológico – que sempre fortaleceu os impérios.

“A ciência, uma vez que deve ser executada por seres humanos, é uma atividade de cunho social. Seu progresso se faz por meio do pressentimento, da visão e da intuição. Boa parte das transformações que sofre ao longo do tempo não corresponde a uma aproximação da verdade absoluta, mas antes a uma alteração das circunstâncias culturais, que tanta influência exercem sobre ela. Os fatos não são fragmentos de informação puros e imaculados; a cultura também influencia o que vemos e o modo como vemos. Além disso, as teorias mais criativas com frequência são visões imaginativas aplicadas aos fatos, e a imaginação também deriva de uma fonte marcadamente cultural.” (Gould, 1991)

Dados, quantificações, estatísticas, são necessários para se chegar a uma resposta científica. No entanto, a forma como esses dados são usados pode servir para uma busca pelo desconhecido ou para “provar” uma teoria ou ideologia pré-concebida. Basta ignorar os dados que não corroborem com a teoria e usar os que corroboram para “provar” o que se pensa. Eu poderia, por exemplo, dizer que a água faz mal à saúde, pois 100% das pessoas que bebem água morrem. É evidente o equívoco no caso da água, mas, com estudos mais detalhados, apontando apenas para o que se “provar”, é possível demonstrar qualquer coisa. O grande ponto sobre a ciência é que ela pode (e deve) indagar a si mesma. Os cientistas podem buscar por pressupostos culturais e reformular as perguntas a partir de premissas diferentes.

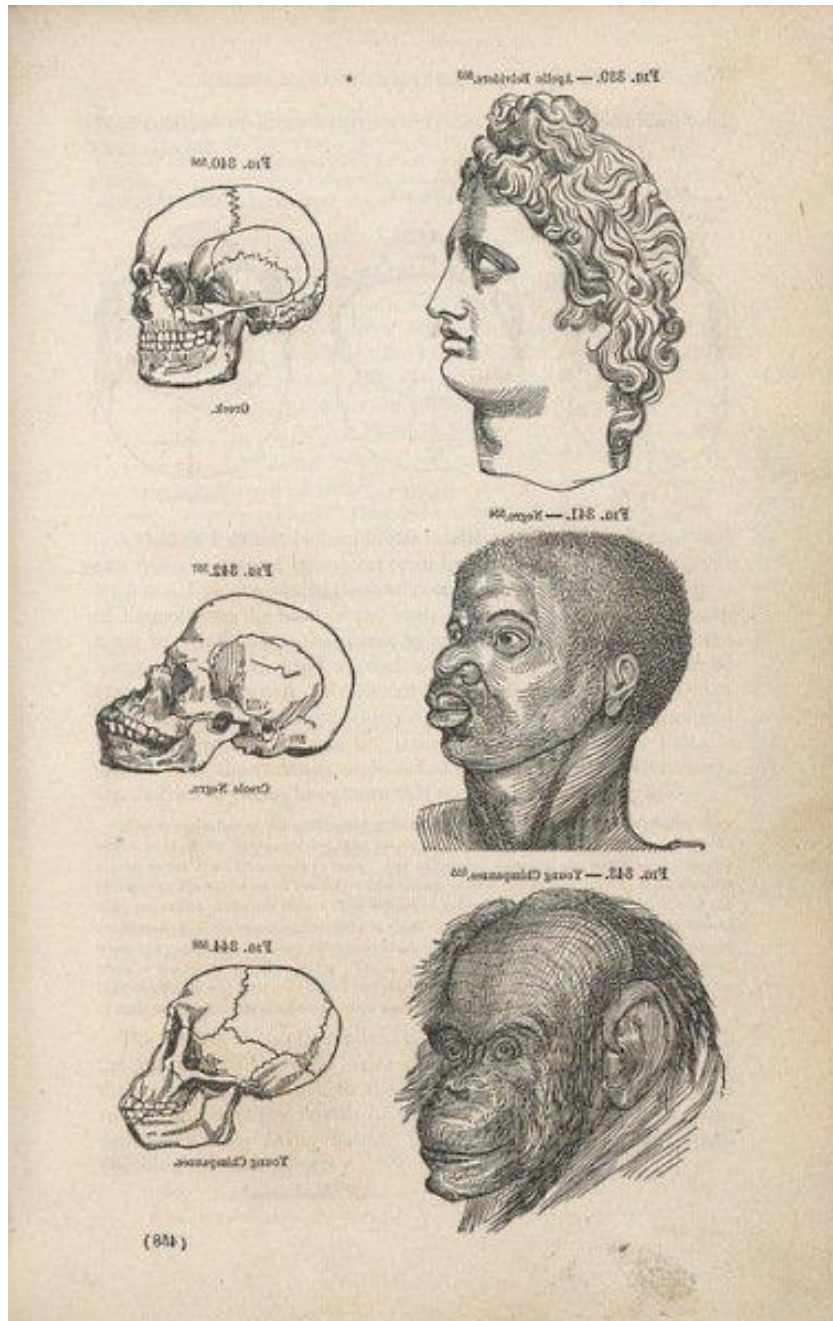
O determinismo biológico foi (mas para algumas pessoas continua sendo) uma doutrina que afirmava que o agir humano, suas características intelectuais, etc, eram transmitidas de maneira hereditária. Algo que possivelmente teve participação na origem de estereótipos como “loira burra”, “baiano preguiçoso”, etc.

A craniometria, nos dois últimos séculos, serviu de base para apoiar o determinismo biológico por meio de dados precisos referentes aos crânios de diferentes “raças” de pessoas, onde se tinha a inteligência tida como uma entidade única, mantida no cérebro e determinada pelo seu tamanho e pelos detalhes na formação do crânio.

“Durante os últimos cinquenta anos, um punhado de cientistas dedicados à investigação social e biológica conseguiu fazer com que o público culto abrisse mão de alguns dos nossos erros biológicos mais flagrantes. Mas ainda devem existir inúmeros erros desse tipo que ninguém conseguiu até agora deter, devido ao véu com que a cultura ocidental nos envolve. As influências culturais estabeleceram nossas idéias básicas a respeito da mente, do corpo e do universo; elas determinam as perguntas que fazemos, os fatos que buscamos, a

interpretação que damos a fatos, e a nossa reação a essas interpretações e conclusões.(p.7)

Nos séculos XVIII e XIX, não havia dúvida quanto a hierarquização social que devia traçar uma linha de escala intelectual que começava com os brancos europeus, os indígenas abaixo dos brancos e os negros abaixo de todos os outros. Em *A Escala Unilinear das Raças Humanas e Seus Parentes Inferiores*, de Nott e Gliddon (1868), há comparações feitas em imagens com crânios de negros falsamente alargados para se parecerem com os de chimpanzés, enquanto os crânios dos brancos são considerados “normais”.



“[...] Por que incrementar o número dos Filhos da África, transportando-os para a América, onde nos é oferecida uma oportunidade tão boa de excluir todos os negros e escuros, e de favorecer a multiplicação dos formosos brancos e

vermelhos?” (Benjamin Franklin, 1751, Concerning the Increase of Mankind) O mesmo que em 1785 voltou pra América para lutar pela abolição da escravidão. Em seu *Systema naturae* (1758), Caroli Lineu descreveu que o *Homo sapiens afer* (o negro africano) é “comandado pelo capricho”, enquanto o *Homo sapiens europaeus* é “comandado pelos costumes”. As mulheres africanas são “mulheres sem pudor, seios que segregam leite em profusão”.

“Perto do Rio de Janeiro, minha vizinha da frente era uma velha senhora que tinha umas tarraxas com que esmagava os dedos de suas escravas. Em uma casa onde estive antes, um jovem criado mulato era, todos os dias e a todo momento, insultado, golpeado e perseguido com um furor capaz de desencorajar até o mais inferior dos animais. Vi como um garotinho de seis ou sete anos de idade foi golpeado na cabeça com um chicote (antes que eu pudesse intervir) porque me havia servido um copo de água um pouco turva... E essas são coisas feitas por homens que afirmam amar ao próximo como a si mesmos, que acreditam em Deus, e que rezam para que Sua vontade seja feita na terra! O sangue ferve em nossas veias e nosso coração bate mais forte, ao pensarmos que nós, ingleses, e nossos descendentes americanos, com seu jactancioso grito em favor da liberdade, fomos e somos culpados desse enorme crime.”(Charles Darwin, A Viagem do Beagle)

Entre as justificativas para a “inferioridade” antes da chegada da teoria da evolução de Darwin, estavam o monogenismo e poligenismo. O monogenismo foi o mais popular, pois era sustentado pela bíblia. Quem ousaria, naquela época, contrariar a bíblia? O monogenismo partia do princípio de que Adão e Eva foram os primeiros a serem criados à imagem de Deus, e todas as outras raças seriam variações de degenerações do padrão divino, partindo do brando europeu como mais próximo e o negro mais longe. Havia alguns, como Samuel Stanhope Smith, que acreditavam que essa “degeneração” dos negros podia ser revertida se fossem colocados em um ambiente propício, e então se tornariam brancos. O poligenismo, por sua vez, exclui a figura de Adão e Eva, ou pelo menos a transforma em mera metáfora, com a ideia de várias origens para as diferentes raças.

Louis Agassiz, naturalista suíço, abraçou a poligenia e foi um dos únicos cientistas importantes de sua época a se opor a teoria da evolução de Charles Darwin. Criacionista, ele acreditava que diferentes espécies haviam sido criadas em seus “centros de criação” e, de vez em quando, ocorria alguma migração para que formas híbridas surgissem.

“Foi em Filadélfia que tive contato prolongado com os negros. [...] Mal posso expressar a dolorosa impressão que experimentei [...] Não obstante, senti piedade à vista dessa raça degradada e degenerada, e tive compaixão por seu destino ao pensar que se tratava realmente de homens. Contudo, é-me impossível reprimir a impressão de que eles não são feitos do mesmo sangue que nós. Ao ver suas faces negras com lábios grossos e dentes disformes, a carapinha de suas cabeças, seus joelhos torcidos, suas mãos alongadas, suas grandes unhas curvas, e principalmente a cor lívida da palma de suas mãos. Não pude deixar de cravar meus olhos em seus rostos para se conservarem à distância. [...] Que desgraça para a raça branca ter ligado sua existência tão intimamente à dos negros em certos países.” (Trecho de uma carta de Agassiz à sua mãe, 1846)

Ethnographic Division.	Locality.	No. of Crania.	Largest Brain.	Smallest Brain.	Mean.
Pelasgic Form.	Memphis.	14	97	79	89
	Abydos.	1	89	89	89
	Thebes.	5	92	82	86
	Philæ.	1	74	74	74
} Mean, 88 C. I.					
Semitic Form.	Memphis.	1	88	88	88
	Abydos.	1	69	69	69
	Thebes.	3	85	79	79
} Mean, 82.					
Egyptian Form.	Memphis.	7	83	73	79
	Abydos.	2	96	85	90
	Thebes.	25	95	68	80
	Ombos.	2	77	68	73
	Debôd.	3	82	70	75
} Mean, 80.					
Negroid Form.	Maabdeh.	1	71	71	71
	Thebes.	5	88	71	81
} Mean, 79.					
Negro.	Philæ.	1	73	73	73
} Mean, 73.					

O passo seguinte foi a medição da capacidade craniana, feita por Samuel George Morton que, em leito de morte, foi homenageado no The New York Tribune como sendo o cientista americano de maior reputação em todo o mundo. Em sua pesquisa, Morton mediu mais de mil crânios, alcançando sua capacidade em polegadas cúbicas ao revestir os crânios vazios primeiramente com sementes e, como a variação ainda era insatisfatória, passou a usar balas de chumbo. Apesar de ter cometido muitos equívocos em sua pesquisa, Gould acredita que Morton não foi intencional. Do contrário, não publicaria todos os dados de sua pesquisa com a chance de alguém encontrar o erro; e foi o que aconteceu. Sua pesquisa perpetuava a hierarquia brancos>indígenas>negros. A pesquisa de Morton foi meticulosa em alto grau, no entanto, o problema em relação à sua pesquisa foi negligenciar dados fundamentais para se chegar à proporção correta do tamanho cérebro (tido como a raiz da inteligência), tendo como fatores a idade, sexo, altura, do indivíduo em questão.

“O tamanho do cérebro está relacionado com o tamanho do corpo a que pertence: as pessoas altas tendem a possuir cérebros maiores que as pequenas. Este fato não implica que as pessoas altas sejam mais inteligentes – assim como o fato de possuírem cérebros maiores que os dos seres humanos não implica que os elefantes sejam mais inteligentes que estes.” (Gould, p.51)

“Nenhum homem racional, bem informado, acredita que o negro médio seja igual ao, e muito menos superior, ao branco médio. E, se isto for verdade, é simplesmente inadmissível que, uma vez eliminadas todas as incapacidades do nosso parente prógnato, este possa competir em condições justas, sem ser favorecido nem oprimido, e esteja habilitado a competir com êxito com seu rival de cérebro maior e mandíbula menor em um confronto em que as armas já não são dentadas, mas as ideias.” (T. H. Huxley)

Após a publicação da teoria da evolução de Darwin, o criacionismo perdeu todo seu sentido, no entanto, ambos (monogenismo e poligenismo) o usaram como base ainda maior para explicar o seu racismo. Os pologenistas tiveram de admitir a possibilidade de um ancestral comum, mas isto abriu margem para teorias que, a grosso modo, classificavam os brancos como “mais evoluídos” e os negros como “menos evoluídos”.

“A ciência tem raízes na interpretação criativa. Os números sugerem, limitam e refutam, mas, por si sós, não especificam o conteúdo das teorias científicas. Estas são construídas sobre a base da interpretação desses números, e os que os interpretam são com frequência aprisionados pela sua própria retórica. Estão convencidos de sua própria objetividade, e são incapazes de discernir o preconceito que os leva a escolher uma das muitas interpretações que seus números admitem.” (Gould, p.66)

Há ainda uma série infundada de estudos, medições e comparações feitas por cientistas como Morton e Broca, que vão do tamanho do crânio às suas cavidades, de comparações entre tamanho e profundidade de ossos e protuberância do crânio, que não caberiam em um único artigo e requer-se-ia um livro sobre o assunto. Com as proporções corretas e os fatores negligenciados somados, pouco ou nada desses estudos pôde “provar” alguma coisa. Há de se notar que no campo da ciência, as palavras ‘Prova’ e ‘Verdade’ são meramente subjetivas e estão sempre abertas à novas interpretações e questionamentos.

“Em geral, o cérebro é maior nos adultos que nos anciões, no homem que na mulher, nos homens eminentes, que nos homens medíocres, nas raças superiores que nas inferiores. [...] Em igualdade de condições, existe uma notável relação entre o desenvolvimento da inteligência e o volume do cérebro. (Broca, 1861)

“O rosto prognático [projetado para frente], a cor de pele mais ou menos negra, o cabelo crespo e a inferioridade intelectual e social estão frequentemente associados, enquanto a pele mais ou menos branca, o cabelo liso e o rosto ortognático [reto] constituem os atributos normais dos grupos mais elevados na escala humana” (Broca, 1866)

Uma vez que o cérebro feminino tende a ser menor que o masculino, em função dos diversos fatores que influenciam: altura, idade, patologias, etc, uma grande parte dos intelectuais usava destes dados para explicar por que a mulher “tem um nível intelectual inferior”:

*“Nas raças mais inteligentes, como é o caso dos parisienses, existe uma grande número de mulheres cujo cérebro se aproxima mais em tamanho ao do gorila que ao do homem, mais desenvolvido. Essa inferioridade é tão óbvia que ninguém pode jamais contestá-la; apenas seu grau é digno de contestação. Todos os psicólogos que estudaram a inteligência feminina, bem como os poetas e os romancistas, hoje reconhecem que as mulheres representam as formas mais inferiores da evolução humana e que estão mais próximas das crianças e selvagens que de um homem adulto. Elas se destacam por sua inconstância, veleidade, ausência de ideias e de lógica, bem como por sua incapacidade de raciocínio. Sem dúvida existem algumas mulheres que se destacam, muito superiores ao homem mediano, mas são tão excepcionais quanto o aparecimento de qualquer monstruosidade, como um gorila com duas cabeças; portanto, podemos deixá-las completamente de lado. [...] O dia em que, olvidando as ocupações inferiores que a natureza lhes atribuiu, as mulheres abandonarem o lar e participarem de nossas lutas, uma revolução social terá início, e tudo que sustenta os sagrados laços familiares desaparecerá (Le Bon, 1879).
(Eu fico pensando se ele é um parente distante do Bolsonaro ou Feliciano...)*

Como esta matéria já está por demais extensa, deixarei o tópico sobre criminologia baseada em preconceitos raciais e o QI hereditário para uma próxima matéria. É ao mesmo tempo triste e reconfortante ler sobre estes erros estúpidos cometidos quando se procura uma “prova” para algo já idealizado. O dever da ciência é não parar de buscar respostas, de questionar as próprias respostas e de não parar de perguntar: mas por quê? Erros como estes ocorreram, muito provavelmente, porque se tinha uma “verdade” preestabelecida de que alguns seres humanos são inferiores aos outros. Deste modo, qualquer dado que corrobore com a teoria é aplaudido enquanto os dados que a desmentem são tratados como “exceção”. Que a “revolução social que destrói os sagrados laços familiares” continue.

REFERÊNCIAS

GOULD, Stephen Jay, *A Falsa Medida do Homem*, 1991.
Revisado por Bruno Santos de Almeida
Fonte: [Causas Perdidas](#)

TEXTO 02 - CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS ESCOLARES E DE CONHECIMENTOS INDÍGENAS: TECENDO POSSIBILIDADES EM ATENDIMENTO A LEI 11.645/2008

LOPES, E. T., JESUS, Y. L. de. **Construção de conhecimentos científicos escolares e de conhecimentos indígenas: tecendo possibilidades em atendimento a Lei 11.645/2008.** In: Seminário Educação 2015: Educação e seus Sentidos no Mundo Digital (SEMIEDU 2015), 2015, Cuiabá - MT. Anais do Seminário Educação 2015: Educação e seus Sentidos no Mundo Digital (SEMIEDU 2015), 2015. p. 1329-1339.

RESUMO:

Este trabalho se insere em uma investigação de pós-doutorado que contempla projetos de iniciação científica (CNPq) e de popularização da ciência (FAPITEC-SE). Tem como objetivo investigar as possibilidades de inserção dos conhecimentos sociocientíficos indígenas na escola não indígena por meio dos conhecimentos científicos escolares. Apresenta a abordagem qualitativa e a etnografia e pesquisa-ação como perspectivas metodológicas. Nesse trabalho apresentaremos dados da pesquisa etnográfica e da primeira etapa da pesquisa-ação. Concluímos e apresentamos nesse trabalho possibilidades para a inserção dos conhecimentos sociocientíficos indígenas nas escolas não indígenas por meio dos conhecimentos científicos escolares.

Palavras-chave: Lei 11.645. Inserção da temática indígena. Ensino de Ciências. Pinturas Corporais.

INTRODUÇÃO

A diversidade brasileira tem colocado diversas demandas para a educação nacional no sentido de que esta deve atender aos múltiplos sujeitos na concepção da cidadania crítica e ativa. Problematizar o lugar e os sentidos da Educação implica, necessariamente, refletir sobre que tipo de educação se tem, quais os sujeitos envolvidos nessa educação, que formação os profissionais dessa educação têm recebido, como as questões atuais da sociedade são tratadas por esta educação, entre outros aspectos. Desse modo, é necessário estabelecer outras práticas formadoras na universidade, que passam, necessariamente, pela relação com os novos repertórios culturais em processo de construção social, dentre estes, os das tecnologias; das relações com o ambiente; das relações étnico-raciais; de gênero e sexualidade; das diferentes formas de produção de conhecimentos; da educação científica em espaços formais e não formais; da formação de leitores dos diversos gêneros textuais, bem como o redimensionamento das relações no cotidiano escolar.

É nessa perspectiva que, a partir da luta por uma educação democrática, gratuita, inclusiva e de qualidade, tem se dado a conquista de alguns instrumentos legais que, por si só, não garantem o atendimento dessas demandas, mas têm sido instrumentos importantes na efetivação dessa conquista. Nesse contexto, amplia-se o desafio, a partir dos documentos oficiais da educação, como a Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Defendemos que a inclusão da temática indígena – e da africana - no currículo escolar, deve se dar a partir do entendimento de que há diferentes formas de ver e agir sobre e no mundo, as quais produzem diversos conhecimentos como os da Ciência e os conhecimentos tradicionais.

Desse entendimento desenvolvemos diversas ações investigativas no âmbito dos projetos: “Saberes Indígenas e Saberes das Ciências Naturais: construindo possibilidades na Educação Escolar Indígena e no atendimento a Lei

11.645/2008”¹⁷, “Produção de um Jogo Didático que aborde as pinturas corporais indígenas e os conhecimentos científicos escolares no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do EF”¹⁸ e “Relação com os saberes científicos escolares em três escolas indígenas brasileiras”¹⁹.

Isto posto, apresentamos o foco de pesquisa deste trabalho. Esse se pauta pela produção de conhecimentos científicos escolares no âmbito da inserção da temática indígena no currículo das escolas não indígenas. Assim, colocamos a seguinte questão de pesquisa: Quais as possibilidades de inserção dos conhecimentos das Ciências Naturais na escola não indígena, por meio dos conhecimentos tradicionais indígenas utilizando como temática as pinturas corporais indígenas?

Nesse contexto, sintetizamos o objetivo de trabalho: investigar as possibilidades de inserção dos conhecimentos sociocientíficos indígenas por meio dos conhecimentos científicos escolares. Como possibilidades de entrada da história, da cultura e dos conhecimentos indígenas, elencamos nesse projeto a temática “Pinturas Corporais Indígenas”.

METODOLOGIA

A investigação é desenvolvida com base na abordagem qualitativa e tem como perspectivas metodológicas a pesquisa etnográfica²⁰ e a pesquisa-ação (BOGDAN; BILKEN, 2003).

A perspectiva etnográfica foi desenvolvida nos anos de 2010 – 2013 durante o doutoramento da primeira autora e também durante os trabalhos de iniciação científica desenvolvidos pela segunda autora (sob orientação da primeira). Essa coleta de dados, ainda está em desenvolvimento, foi realizada numa aldeia indígena em Mato Grosso e na única aldeia indígena sergipana. Foram coletados dados acerca da produção e do uso das pinturas corporais

pelos membros da comunidade investigada. Os Bakairi, sujeitos dessa investigação, habitam a Terra Indígena Bakairi localizada, em sua maioria, no município de Paranatinga e pequena parte no município de Planalto da Serra, no estado de Mato Grosso, na aldeia Aturua. A pesquisa-ação é constituída de uma fase de levantamento de conhecimentos teóricos e experimentais acerca da temática “Pinturas Corporais Indígenas” e uma segunda fase de produção de material didático a partir dessa temática. Posteriormente, esses materiais serão avaliados pelos membros do COEDUC e por professores indígenas, o que compreende a terceira fase. Alguns professores indígenas serão convidados para contribuir na finalização do material.

¹⁷ 1 Projeto PNPd-CAPES, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular - Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC).

¹⁸ Edital FAPITEC/FUNTEC/CNPq Nº 02/2015 – Olimpíadas e Popularização da Ciência.

¹⁹ Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) – Bolsa CNPq – Edital 2015-2016.

²⁰ Essa investigação é fruto da proposta de doutoramento da primeira autora e na proposta de pós doutorado será dada continuidade as investigações relacionadas à temática, desenvolvida nos projetos citados.

Na primeira fase foram realizados diversos estudos teóricos e experimentais acerca do tema. Esta fase foi dividida em três focos. No primeiro, focamos os aspectos socioculturais da temática. No segundo, os aspectos científicos. Por fim, os aspectos científicos-escolares constituem o terceiro foco de estudo e de produção de conhecimento.

No primeiro foco foram realizados estudos teóricos acerca do que são pinturas corporais indígenas, os significados dessas pinturas dentro de algumas culturas, a identificação das diferentes matérias-primas para produção dessas tintas, modos de produção das tintas usadas para produzir as pinturas, etc.

No segundo foco foram produzidos conhecimentos acerca das plantas utilizadas (características morfológicas e taxonômicas) e dos conceitos envolvidos na produção das tintas (como: pigmentos, corantes, extração, e outros). Ainda foram estudados e realizados alguns experimentos de extração de pigmentos.

O terceiro foco de estudo teve como pressuposto a construção de conhecimentos científicos escolares a partir dos conhecimentos produzidos acerca da temática, buscando promover um diálogo entre os diferentes saberes. Foram produzidos textos e experimentos a partir da temática Pinturas Corporais Indígenas voltados para o ensino e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Primeiro Ano do Ensino Médio, conforme exposto nos itens a seguir.

Nesse trabalho apresentaremos dados da pesquisa etnográfica e da primeira fase da pesquisa-ação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As pinturas realizadas no corpo são manifestações culturais usadas por diversos grupos, apresentando significados socioculturais. Antes do surgimento da escrita, homens e mulheres registravam sob o corpo e paredes de cavernas suas crenças, vivências e conhecimentos do mundo natural, a partir da utilização de elementos naturais que apresentavam cor e que podiam ser transpostas em rochas, peles e árvores.

A prática de pintar os corpos a partir da extração de pigmentos naturais existe há muito tempo e é utilizada por diversos povos, por exemplos, os povos indígenas, os africanos. Essas pinturas são realizadas a partir da confecção de tintas através da extração de pigmentos naturais, como os pigmentos presentes em folhas, frutos, flores, e outros. Dentre os furtos utilizados para produzir as tintas estão o urucum e o jenipapo.

Há diversos tipos de pinturas corporais utilizadas por diversos grupos étnicos nos dias atuais. Dentre elas, há a utilização de tinturas para os cabelos, maquiagens (pintura facial) e a tatuagem. Diante da necessidade de se conhecer como são feitas as pinturas corporais e seus diferentes significados nas culturas dos povos indígenas, optamos por abordar essa temática na perspectiva do povo indígena Bakairi, a partir dos estudos de (COLLET, 2006) e (BARROS, 2003).

ALGUNS ASPECTOS CULTURAIS E SOCIOCIENTÍFICOS DAS PINTURAS CORPORAIS SEGUNDO OS BAKAIRI

Na cultura do povo Bakairi, é no momento de realizar a pintura no corpo que o sujeito se transforma no outro, em outras palavras, no que a arte indígena está representando, por exemplo, um animal. Nesse sentido, a representação desse ser da natureza quando grafado no corpo dos Bakairi apresenta um significado importante em sua cultura, isso por que além de representarem esse ser, é nesse momento que conseguem se transformar nele, adquirindo algumas de suas características, como força, agilidade. Essas pinturas são utilizadas em diversos rituais na cultura desse povo (COLLET, 2006; BARROS, 2003). Segundo essas autoras, para a realização dessas pinturas corporais há uma organização, em que há quem produza a tinta e que registre a pintura no corpo. Geralmente, são os mais velhos que detém o conhecimento dessa prática e, portanto, as realizam. As pinturas que são utilizadas no corpo das mulheres não são as mesmas usadas nas pinturas corporais masculinas.

Ressalta-se aqui, que os costumes e as formas de produzir e pintar os corpos diferem entre os grupos indígenas, devido as particularidades e especificidades de cada povo, as quais constituem sua cultura e sua identidade. O povo indígena estudado faz uso de frutos como o urucum e o jenipapo, como a maioria dos povos indígenas, além de elementos naturais como a argila, o carvão mineral, esses sendo menos usuais. Ainda registramos que no mesmo grupo podem, com o passar do tempo, haver mudanças na forma de realizar as pinturas corporais.

Os Bakairi maceram com a mão as sementes do urucum em contato com a água. Em algumas ocasiões adicionam pequenas quantidade de óleo vegetal para esta não saia do corpo facilmente a partir do contato com a água. Após verificarem que a coloração da água está vermelha, os Bakairi deixam 'assentar' essa mistura até apresentar consistência de tinta. A tinta produzida com o urucum, geralmente, é feita um dia antes de usarem.

Para a produção da tinta escura, a partir do jenipapo, esse povo indígena utiliza a parte da polpa desse fruto onde estão dispostas as sementes. Diferentemente da tinta produzida pelo urucum, a tinta produzida a partir do jenipapo não é retirada facilmente quando em contato com água na temperatura ambiente. Dessa forma, eles utilizam água fervente para produzir a tinta. A polpa do jenipapo é ralada ou cortada em pequenos. Em seguida, é adicionada um pouco de água e levada ao fogo até que mude de cor e fique consistente. Alguns povos indígenas adicionam o carvão a essa mistura para escurecê-la ainda mais.

PINTURAS CORPORAIS INDÍGENAS: ALGUNS ASPECTOS CIENTÍFICOS

Os principais frutos utilizados na produção das tintas, usadas nas pinturas corporais de vários povos indígenas, são o urucum e o jenipapo. Esses frutos são usados porque possuem pigmentos. Esses são substâncias que possuem cores e podem ser retirados em diferentes quantidades a partir das técnicas de extração. Dentre os diferentes pigmentos existentes nesses frutos há a substância bixina (coloração vermelha) no urucum e a substância jenipina (coloração azul-escuro com tom próximo do preto) no jenipapo. O urucum é fruto que provém do urucuzeiro, denominado cientificamente *Bixa orellana* L., é um

arbusto tropical pertencente à divisão Magnoliophyta (Angiospermas) que pode apresentar tamanhos variados com flores e frutos. Sua classe é Dicotiledoneae, família Bixaceae e gênero *Bixa*. Na película externa, o arilo das sementes de urucum há a substância bixina. Essa substância é uma das principais matérias-primas utilizadas na produção de corantes naturais, difundidos no país como, o colorau, corante natural utilizado para dar e, ou realçar cor em alguns alimentos.

O jenipapeiro, do qual provém o jenipapo, *Genipa americana* L., pertence à família Rubiaceae, a mesma à qual pertence o café, e é uma árvore nativa do Brasil que pode chegar a 20 m de altura. Pertence à subdivisão Angiospermae, classe Dicotiledoneae, como o urucuzeiro. A substância jenipina presente no jenipapo, enquanto verde, produz pelo processo de oxidação um corante com tom azul escuro, como já mencionado neste trabalho.

A partir da compreensão das características desses frutos, foi possível entender o processo de extração de pigmentos deles, conforme exposto a seguir.

PINTURAS CORPORAIS INDÍGENAS: ALGUNS ASPECTOS CIENTÍFICO-ESCOLARES

Na concepção da cidadania crítica e ativa diversas são as demandas para a educação nacional colocadas pela diversidade brasileira, uma vez que esta educação deve atender os múltiplos sujeitos. Pensando na necessidade de problematizar o lugar e os sentidos das educação se faz necessário estabelecer práticas formadoras, no meio acadêmico, que se relacionem e contemplem os novos repertórios culturais em processo na sociedade, como já mencionado no início do presente trabalho.

É nessa perspectiva, que a partir da luta dos Movimentos Sociais, bem como dos Movimentos Educacionais por educação democrática, gratuita, inclusiva e de qualidade, tem se dado a conquista de alguns instrumentos legais, que ainda que por si só não garanta o atendimento dessas demandas, tem sido instrumentos importantes na caminhada por essa conquista. Nesse contexto, amplia-se o desafio, a partir dos documentos oficiais da educação, como: Resolução no. 7 do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); e a Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Nessa linha de pensamento, os sujeitos e objetivos da educação são definidos no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), como:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. [...] (BRASIL, 2010, p. 25).

O conceito de saber adotado no Parecer que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010) se refere:

[...] ao conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo o conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento. (BRASIL, 2010, p. 25).

Ainda sobre esses documentos oficiais, a Resolução no. 7 do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (EF) de 9 (nove) anos, coloca no Art. 12 que:

[...] os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (BRASIL, 2010, p. 4).

Essa Diretriz ainda descreve nos artigos 13, 14 e 15 que os conteúdos são constituídos por componentes curriculares obrigatórios no Ensino Fundamental (EF) e que esses componentes se articulam e são organizados nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas devem favorecer a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, permitindo que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010).

No que diz respeito ao ensino de Ciências Naturais (ou da Natureza) no EF este tem sido uma problemática contemplada em diversos estudos voltados a Educação em Ciências. Esses estudos apontam argumentos a favor da alfabetização científica desde os anos iniciais do EF e apontam a ausência desses conhecimentos na prática escolar. Tais argumentos se baseiam na ideia central que o ensino de Ciências Naturais deve propiciar aos cidadãos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades necessárias à compreensão e intervenção no âmbito social (CACHAPUZ, 2011; FREIRE, 2013; CHASSOT, 2001; 2003; 2014; LIMA e LOPES, 2013).

Contudo, apesar do reconhecimento, nos discursos dos professores, sobre a importância de abordar as Ciências Naturais no EF e dos documentos oficiais, na prática escolar o ensino dos conhecimentos desta área é praticamente ausente ou, quando presente, não contribui para formação do cidadão atuante (FUMAGALLI, 1998; LORENZETTI, 2000; OVIGLI, 2009; LIMA e LOPES, 2013).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os conhecimentos desta área, na maioria das vezes, estão ausentes, tendo em vista a priorização do ensino dos conhecimentos das outras áreas que constituem o currículo desse nível de ensino (ZANON, 1995; FUMAGALLI, 1998; LORENZETTI, 2000; OVIGLI, 2009). Já nos anos finais do Ensino Fundamental (o sexto, sétimo, oitavo e nono ano)

este ensino é caracterizado pela ênfase nos conhecimentos biológicos, em detrimento dos demais conhecimentos que compõem esta área no currículo deste nível de ensino, como a Química, a Física, a Geologia, a Astronomia. No Nono Ano, a prática escolar tem sido caracterizada pela apresentação descontextualizada e fragmentada dos conhecimentos científicos, sendo trabalhados os conhecimentos da Química em um semestre e os conhecimentos da Física em outro semestre (CHASSOT, 1993 e 2001; ZANON, 1995).

Nesse período da escolarização, ocorrem os primeiros contatos dos alunos com os conhecimentos científicos escolares. Esses primeiros contatos contribuirão, significativamente, para a construção do conjunto de relação que esses alunos manterão com as Ciências Naturais e com os conhecimentos científicos escolares durante toda a sua vida escolar e cotidiana.

E atrelado a esse olhar trazemos à baila a Lei 11.645/2008, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Defendemos que a inclusão da temática indígena no currículo escolar, no âmbito do Ensino de Ciências Naturais, se dá a partir do entendimento de que há diferentes formas de ver e agir sobre e no mundo, as quais produzem diversos conhecimentos como os da Ciência e os conhecimentos tradicionais dos indígenas (LOPES e JESUS, 2015).

Nesse sentido, retomamos nossa questão de pesquisa: Quais as possibilidades de inserção dos conhecimentos das Ciências Naturais na escola não indígena, por meio dos conhecimentos tradicionais indígenas utilizando como temática as pinturas corporais indígenas?

A nosso ver, a temática “Pinturas corporais indígenas” apresenta diversas possibilidades de inserção dos conhecimentos das Ciências Naturais na escola não indígenas. Diversos conhecimentos das Ciências Naturais podem ser abordados como: solução, polaridade, dissolução, pigmentos, tintas, extração, etc. Esses podem ser abordados a partir do entendimento que esses povos produziram inúmeros conhecimentos sociocientíficos para a utilização das pinturas corporais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Concluimos que a temática “Pinturas Corporais Indígenas” apresenta diversas possibilidades para a inserção dos conhecimentos das Ciências Naturais na escola não indígena. Na continuidade dessa investigação será produzido um material didático abordando essa temática no ensino das Ciências Naturais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Edir Pina. Kado: Os Ritos Pancomunitários. In: _____. Os Filhos do sol: História e Cosmologia na Organização Social de um povo Karib: Os Kurâ-Bakairi. São Paulo: EdUSP, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 07/2010, de 7 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> acessado em: 12 de agosto de 2015.

CACHAPUZ, A. et al. Importância da Educação Científica na Sociedade Actual. In: CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação no ensino de ciências. São Paulo: Editora Cortez. 2005.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

KERBAUY, Gilberto Barbante. Fisiologia Vegetal. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2ª edição – [Reimpr.], 2012.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1986.

IMA, Josefa Alenilza; LOPES, Edinéia Tavares. Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de Sergipe. Revista Scientia Plena. v. 9, n. 8, ago., 2013.

LOPES, Edinéia Tavares et. al. Saberes científicos e tradicionais: representação social do conceito de substância - reação química de um grupo de acadêmicos do Terceiro Grau Indígena - SABERES. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO 2006 / UFMT, 2006, Cuiabá. Anais... Cuiabá: EdUFMT, 2006. CD-ROM.

LOPES, Edinéia Tavares. Saberes científicos e tradicionais: representação social do conceito de substância-reação química de um grupo de acadêmicos do Terceiro Grau Indígena – SABERES. Cuiabá-MT, 2005. Projeto pesquisa - FAPEMAT/UNEMAT/UFS.

LOPES, Edinéia Tavares. Sujeitos Indígenas bakairi: como se apresentam e como são vistos nos ambientes escolares. Revista Educação Pública - UFMT. v. 23, n.54, set./dez., 2014.

LOPES, Edinéia Tavares; BRITO, Maria Camila Lima; JESUS, Yasmin Lima. Escola Indígena na Formação Docente: Uma Experiência no PIBID. In: Seminário de Educação, 21, 2013, Cuiabá-MT. Anais... Cuiabá: UFMT, 2013.

LOPES, Edinéia Tavares; LIMA, Maria Batista. Dialogando com sujeitos indígenas sobre identidade étnico-raciais e sua relação com o contexto escolar. In: Congresso da Associação Latino Americana de estudo africanos e asiáticos no Brasil, 9., 2008, Rio de Janeiro - RJ/Brasil. Congresso da ALADAA-B: sociedade civil global: encontro e confrontos, 2008.

LOPES, Edinéia Tavares. Adesão ao discurso científico na fala de um grupo de professores indígenas. In: Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 1., 2010, Itabaiana - SE. Anais... Itabaiana - SE: Ed. UFS, 2010. CD-ROOM.

LOPES, Edinéia Tavares. Algumas Reflexões Acerca das Relações Entre Conhecimentos Científicos e Conhecimentos Tradicionais. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE, 3., 2009, Campo Grande – MS. Anais... Campo Grande- MS: UCDB, 2009. CD-ROOM.

LOPES, Edinéia Tavares et. al. Formações de professores indígenas: representações sociais acerca de reações químicas – reflexões iniciais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: ABORDAGENS E A QUESTÃO

DA INCLUSÃO SOCIAL, 3, 2007, Aracaju-SE. Anais... Aracaju - SE: Editora da UFS, 2007. CD-ROM.

LOPES, Edinéia Tavares; JESUS, Yasmin Lima de. (Re/Des) Construção das Visões Acerca dos Indígenas na Formação Docente em Ciências da Natureza. Revista SODEBRAS, v. 10, p. 279-289, 2015.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências v. 03, nº. 1, 2001.

OVIGLI, D. F. B. e BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. Ciência e cognição, vol. 14 (2), p. 194 – 209, jul. de 2009. Disponível: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 30 de Junho de 2010.

RAMOS, Arthur. Introdução à antropologia brasileira: as culturas indígenas. (Coleção Arthur Ramos), v. 2. Rio de Janeiro: CEB/Guanabara, 1971, 316 p.

RENHE, Isis Rodrigues Toletto et al. Obtenção de corante natural azul extraído de frutos de jenipapo. Pesquisa Agropecuária Brasileira, Brasília, v. 44, n. 6, p. 649-652, jun. 2009.

STRINGHETA, Paulo Cesar; SILVA, P. I. (orgs.). Pigmentos de urucum: extração, reações químicas, usos e aplicações. Viçosa, MG: 2008.

ZANON, L. B.; PALHARIN, E.M. A química no ensino fundamental de ciências. In: Química. Nova na escola. 15 – 18, Nov, 199

TEXTO 03 - *DESCOBRINDO AS CIÊNCIAS NA CULTURA INDÍGENA: PINTURAS CORPORAIS.*

JESUS, Y. L. ; LOPES, E. T. ; COSTA, E. V. . **Descobrimdo as Ciências na Cultura Indígena: Pinturas Corporais.** Revista Curiá: Múltiplos Saberes (online), v. 1, p. 1-6, 2015.



RESUMO

O presente artigo possui como finalidade, contribuir, de forma significativa, com a divulgação de alguns conhecimentos científicos e tradicionais relacionados as pinturas corporais, realizadas por vários povos indígenas, de forma a possibilitar um diálogo entre esses conhecimentos. Dessa forma, buscando contribuir para a inserção da temática indígena, como impõem a lei 11.645/08, a partir de conhecimentos indígenas no Ensino de Ciências Naturais na Educação Básica.

Palavras-chave: Pinturas corporais, cultura indígena, conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos escolares.

As cores sempre despertaram curiosidade e sensações diversas dentre os que as deslumbram e os que as usam em sua vida cotidiana. Nesse sentido, Goethe (1963, p. 529 citado por PEDROSA, 2009, p. 72) reflete que “[...] cada cor

produz um efeito específico sobre o homem, revelando assim sua presença tanto na sua retina quanto na alma [...]”. Sintam-se convidados a conhecerem um pouco sobre o mundo das pinturas corporais utilizadas pelos povos indígenas.

UM CONVITE A CONHECER AS PINTURAS CORPORAIS

As pinturas são usadas por quase todos os grupos sociais, sendo manifestações culturais que podem apresentar diversos significados, a depender da cultura e de quem a utiliza. Além disso, foram uma das primeiras formas de comunicação entre os seres humanos. Antes mesmo do surgimento da escrita, já era comum aos homens e mulheres pintarem o corpo e a parede das cavernas, a partir de outros elementos naturais que apresentavam colorações marcantes, as quais conseguiam ser transpostas nas rochas, árvores e peles.

Assim, a prática e a tradição de pintar os corpos a partir da extração, ou seja, da retirada de pigmentos naturais (substâncias que contêm cores) existem há muito tempo, desempenhadas por diversos povos, como os indígenas, os africanos, entre outros. Essas pinturas são realizadas a partir da extração de pigmentos de bases naturais como é o caso do urucum e do jenipapo, que são frutos. Além disso, essa arte difere entre os povos e suas culturas, como também se altera a matéria-prima utilizada.

Nos dias atuais, ainda é comum o uso das pinturas corporais e estas são utilizadas por homens e mulheres, por exemplo, ao pintarem os cabelos, ao utilizarem a pintura facial (como a maquiagem) e a tatuagem. As pinturas corporais utilizadas pelos grupos indígenas e por algumas etnias africanas apresentam um significado muito importante dentro do contexto cultural de cada povo. Você já deve ter usado ou conhece alguém que já utilizou alguma pintura corporal? Já perguntou por que as pinturas são feitas, ou por quem são feitas? Como são feitas?

Para aprender um pouco sobre as pinturas corporais, vamos conhecer como elas são utilizadas por um povo indígena brasileiro. Os trabalhos realizados pelas pesquisadoras Celia Collet (COLLET, 2006) e Edir Pina de Barros (BARROS, 2003), junto ao povo Bakairi, nos ajudarão nessa aprendizagem.

COMO SÃO UTILIZADAS AS PINTURAS CORPORAIS NA CULTURA DO POVO INDÍGENA BAKAIRI?

As pinturas corporais são usadas por diversos povos para se proteger contra insetos, raios solares e em diversos rituais. Para os Bakairi, é durante a arte de pintar o corpo que este se transforma no outro, ou seja, no que o grafismo, arte indígena, está representando. Esse outro pode ser um animal ou qualquer outro ser da natureza. A representação, quando impressa no corpo de indivíduos desse grupo indígena, possui um significado muito importante dentro de sua cultura, pois além de representá-lo, por exemplo, um animal, é o momento em que conseguem se transformar nesse ser, adquirindo suas características próprias, como força, agilidade, entre outros atributos. E são utilizadas em diversos eventos e rituais desse povo indígena (COLLET, 2006; BARROS, 2003).

No entanto, a pintura no corpo não se destina a qualquer membro da comunidade, existe um responsável por preparar e registrar o grafismo indígena,

ou seja, a pintura desse povo no corpo. Geralmente, os mais velhos que detêm o conhecimento dessa prática. Além disso, há distinção entre as pinturas que são utilizadas pelas mulheres e as que são utilizadas pelos homens. A seguir, podemos ver algumas das pinturas desse povo e suas representações, distinguindo as que são utilizadas pelas mulheres e as que são usadas pelos homens (COLLET, 2006; BARROS, 2003). A pintura 'Menxu' representa o animal peixe, a pintura 'Tiwigâ' significa libélula e a pintura 'Kanralguyry' representa espinha de peixe (Fig. 1). A pintura 'Tuturein' refere-se à jiboia, já a pintura 'Mytylery' quer dizer pássaro e a pintura 'Xurui' significa peixe pintado (Fig. 2).

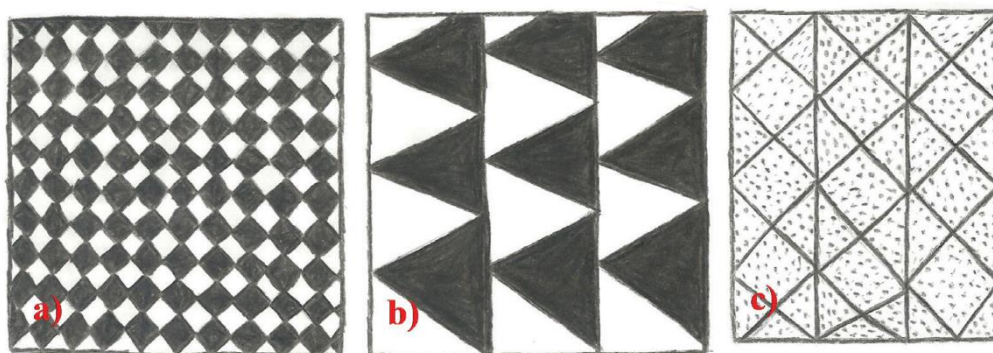


Figura 1: a) Menxu, b) Tiwigâ, e c) Kanralguyry.

Fonte: Desenhos adaptados a partir do livro "Os filhos do Sol", Barros, 2003 e do Jornal Didático do Projeto Tucum.

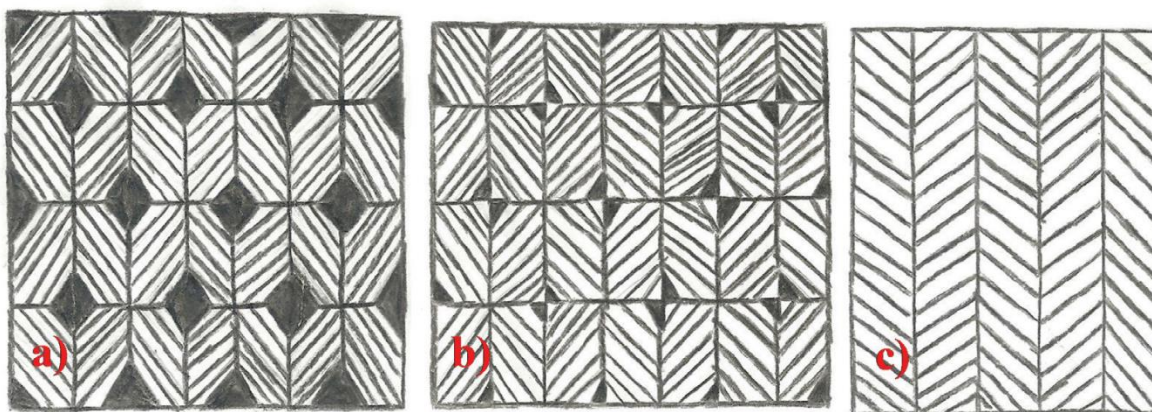


Figura 2: a) Tuturein, b) Mytylery e c) Xurui.

Fonte: Desenhos adaptados a partir do livro "Os filhos do Sol", Barros, 2003 e do Jornal Didático do Projeto Tucum.

QUAL MATÉRIA-PRIMA DA TINTA QUE É USADA NAS PINTURAS CORPORAIS DO POVO BAKAIRI?

Como dito anteriormente, os costumes, e inclusive o ato de produzir e pintar os corpos é diferente entre os grupos indígenas, pois cada um possui suas particularidades, as quais constituem sua cultura, sua identidade. As tintas utilizadas nas pinturas pelos povos indígenas são produzidas a partir de frutos,

como é o caso do fruto do urucuzeiro (urucum) e do fruto do jenipapeiro (jenipapo) e de outros elementos naturais como o carvão, a argila, e outros. Aqui, conheceremos os principais frutos utilizados por muitos grupos indígenas: o urucum e o jenipapo.

Dessa forma, podemos perguntar por que os grupos indígenas utilizam somente os frutos e não outra parte da planta? No caso do urucuzeiro e o do jenipapeiro, o fruto é usado por ser onde estão armazenadas substâncias que têm cores e essas são denominadas pigmentos. Estes podem ser retirados em partes ou totalmente desses frutos e usados para produzir uma tinta, também chamada de corantes.

Há diversos outros pigmentos existentes no urucum e no jenipapo e, em outras partes dessas plantas, como o pigmento clorofila, presente nas folhas que as permitem apresentar uma coloração verde, por serem predominantes.

O pigmento extraído das sementes de urucum é denominado bixina (Fig. 3) e é responsável pela coloração vermelha. Por sua vez, o pigmento extraído do envoltório polpudo do jenipapo é a jenipina (Fig. 3), que tem uma coloração azul-escura, com um tom próximo do preto.

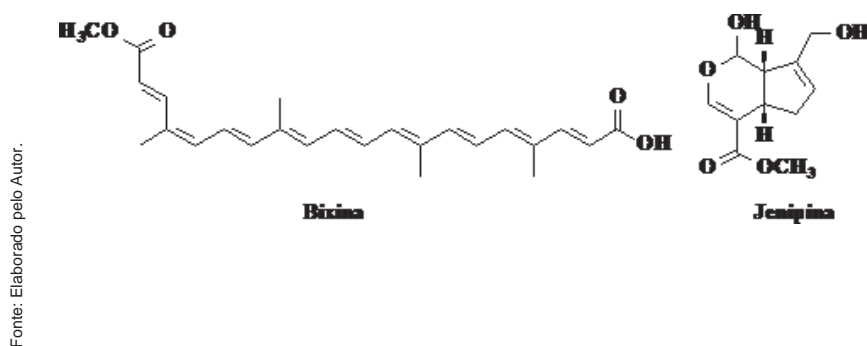


Figura 3: Estrutura química da bixina e jenipina.

URUCUM E JENIPAPO: O QUE SABEMOS SOBRE ELAS?

O urucuzeiro (Fig. 4), conhecido cientificamente por *Bixa orellana* L., é um arbusto tropical pertencente à divisão Magnoliophyta conhecida como Angiospermas que pode apresentar tamanhos variados com flores e frutos. Essa planta pertence à classe Dicotyledoneae, família Bixaceae e gênero *Bixa*. As Dicotiledôneas, também conhecidas por Magnoliopsidas, pertencem à divisão Angiospermae. As Dicotiledôneas são caracterizadas por possuírem embrião (semente) contendo dois ou mais cotilédones. Cotilédones são as primeiras folhas que aparecem na semente, após sua germinação, ou seja, quando inicia seu desenvolvimento até formar uma planta. Podemos então, citar alguns exemplos de plantas angiospermas dicotiledôneas como: feijão, amendoim, soja, ervilha, lentilha, grão-de-bico, pau-brasil, ipê, cerejeira, abacateiro, acerola, roseira, maçã, algodão, café e jenipapo. Suas sementes apresentam em sua película externa (cobertura carnosa) uma substância vermelha denominada bixina. Essa película externa é denominada pela ciência de arilo da semente. A bixina é uma das principais matérias-primas utilizadas na produção de corantes naturais que são en-

contrados no país, como por exemplo, no corante natural para dar e realçar cor nos alimentos.

Figura 4: a) fruto urucum maduro, b) fruto urucum verde e c) cacho de urucum com folhas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013.

A *Genipa americana* L, conhecida popularmente como jenipapeiro, pertence à família Rubiaceae (família do café) e é uma árvore nativa do Brasil que pode chegar a 20m de altura. Além disso, é uma espécie vegetal pertencente à subdivisão Angiospermae, classe Dicotyledoneae, a mesma do urucum. O fruto do jenipapo enquanto verde produz, pelo processo de oxidação, um corante com tom azul-escuro (Fig. 5). Oxidação é uma reação que ocorre quando a jenipina presente na polpa do fruto do jenipapo entra em contato com o oxigênio do ar. Nesse processo, ocorre o escurecimento da polpa do fruto pela presença da jenipina oxidada.

Então, vamos aprender como a Ciência explica a extração do pigmento desses frutos.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013. Figura 5: a) e b) fruto jenipapo verde.

COMO PODEMOS EXPLICAR A EXTRAÇÃO DOS PIGMENTOS DESSES FRUTOS, A PARTIR DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS E DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS ESCOLARES?

Para a extração do pigmento bixina (Fig. 6) é utilizada a semente de urucum, o soluto. Este é a substância dissolvida por um solvente. Assim, o solvente é a substância capaz de dissolver. A comunidade indígena estudada macera com a mão essas sementes em contato com a água, que é um solvente. Em alguns casos adicionam também, em pequenas quantidades, óleo vegetal ou óleo de

cozinha. Por esse pigmento sair facilmente com água, sua extração é considerada de fácil obtenção. A água é considerada pela ciência como solvente universal, por ser capaz de dissolver várias substâncias. Após a substância bixina estar dissolvida na água, os Bakairi deixam 'assentar' essa solução até apresentar consistência de tinta. Solução é uma mistura, onde há a soma do soluto mais o solvente. Geralmente, a tinta obtida com extração do pigmento do urucum é feita pelos membros da comunidade um dia antes de a usarem.

Para a extração do pigmento jenipina (Fig.6) é utilizada a parte da polpa do jenipapo onde ficam as sementes, mas não sai facilmente em contato com a água. Assim, é necessário deixá-la entrar em contato com água numa temperatura alta (água fervente), até percebermos que a coloração dessa mistura fique escura e sua consistência mais 'firme'. Para o preparo, dessa tinta escura, esse povo indígena corta a polpa do jenipapo em pequenos pedaços e, ou rala, insere um pouco de água e leva ao fogo até que mude de cor e esteja no 'ponto de fazer as pinturas'. Algumas etnias ainda adicionam o carvão a essa mistura procurando deixá-la mais escura. Vale lembrar que o jenipapo sofre um processo de oxidação similar ao que ocorre com a maçã, ao deixarmos sem a casca em contato com o ar. Por isso, a polpa do jenipapo apresenta cor escura com tempo de exposição ao oxigênio do ar.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2013

Figura 6: a) corante vermelho extraído do urucum, e b) corante azul-preto extraído do jenipapo.

Esses pigmentos são fortemente utilizados pelas indústrias alimentícias, de cosméticos, têxteis, farmacêuticas, entre outras. Pois, atualmente é dada preferência a corantes de origem natural, sendo diminuída a utilização dos corantes sintéticos. Com a extração dos pigmentos naturais como bixina, no urucum, e jenipina, no jenipapo, é possível produzir corantes naturais e sintéticos a partir desses pigmentos naturais. Além disso, é possível produzir outras substâncias químicas com base em diferentes processos químicos. O pigmento bixina extraído do urucum pode ser encontrado em produtos como colorau, manteiga, margarina, batons, maquiagens, filtros solares, entre outros. O pigmento jenipina pode ser encontrado em diversos produtos industrializados. Além disso, o jenipapo pode ser consumido, enquanto fruto, em sucos, junto com outros alimentos e, em algumas indústrias, como as alimentícias, como fonte de corantes alimentícios. O pigmento jenipina extraído do jenipapo juntamente com outros derivados (outras substâncias) pode ser usado na detecção de

impressões digitais a partir de outros meios tecnológicos. Assim, percebemos a grande utilização desses pigmentos em diversos meios e produtos, que muitas vezes empregamos diariamente, mas não sabemos o que os constituem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E. P. Kado: Os Ritos Pancomunitários. In: _____ . Os Filhos do sol: História e Cosmologia na Organização Social de um povo Karib: Os Kurâ-Bakairi. São Paulo: EdUSP, 2003.
- COLLET, C. L. C. Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.
- KERBAUY, G.B. Fisiologia Vegetal. 2ª ed. reimpr. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2012.
- LARAIA, R.B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1986.
- PEDROSA, I. Da cor à cor inexistente. 10ª ed., Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.
- RAMOS, A. Introdução à antropologia brasileira: as culturas indígenas. (Coleção Arthur Ramos), v 2. Rio de Janeiro: CEB/Guanabara, 1971.
- RENHE, I. R. T. et al. Obtenção de corante natural azul extraído de frutos de jenipapo. *Pesq. agro-pec. bras.*, v. 44, n. 6, Brasília, jun. 2009, p. 649-652.
- STRINGHETA, P. C. e SILVA, P. I. (orgs.). Pigmentos de urucum: extração, reações químicas, usos e aplicações. Viçosa, MG: 2008

TEXTO 04 - PERSPECTIVAS PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

SILVA, J. C. R.,²¹ SILVA, R. G. da S.²² **Perspectivas Para Desenvolver a Educação Quilombola.** Caderno de Modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, SEED/NECAN, Sergipe. (No prelo)

O presente texto tem como foco trabalhar perspectivas que contribuam com a construção de projetos políticos pedagógicos e programas anuais de disciplinas para o desenvolvimento e implementação da Educação Quilombola. Entendendo que o contexto das escolas que lidam com educação quilombola varia, tendo em vista suas situações no campo e na cidade, além da própria relação da escola com as comunidades quilombolas, desenvolvemos as linhas reflexivas em torno de uma perspectiva sociológica e empírica.

Sociológica porque trabalhamos com as reflexões em torno do termo etnicidade e suas variáveis, suas bases teóricas, suas especificidades quanto aos atores

²¹Professor do SENAI (CETAF-EST), Graduado e Licenciado em Ciências Sociais (UFAL), Mestre em Sociologia (UFS 2011) e Doutor em Sociologia (UFS 2018).

²²Professora da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe (SEDUC), atua em comunidade remanescente Quilombola. Licenciada em História, Especialista em Ciências da Religião (UFS 2008) e Mestre em Sociologia (UFS 2011).

sociais envolvidos e o olhar panorâmico e sensível que a escola deve ter ao lidar com alunos e professores em situações étnico-raciais e estruturais.

A proposta situa-se, portanto, dentro do que já é realidade em termos legais e diretrizes da educação quilombola. Mas entende que o trabalho de afirmação, respeito e prática dessas leis merece um olhar contextualizado. Assim Como Luvizotto (2009), entendemos que a possibilidade de identificação étnica não deve ser pensada de modo fechado, ou seja, um nome, um recorte, uma filiação e um local geográfico fechado. Processos de afirmação sempre são relacionais.

A educação quilombola não destoa destas questões. Mesmo que seja pensada em termos de materiais programados, calcados em leis e propostas de afirmação e respeito, é preciso entender que os alunos, principais alvos das políticas públicas de educação quilombola, são indivíduos contextualizados, flexíveis e dinâmicos, que vão se inserir em um universo educacional permeado por relações sociais, capazes de reproduzir estruturas sociais desiguais, mas também ser a porta de oportunidades de vencer estruturas e preconceitos.

Desta forma, a contribuição proposta aqui aos profissionais da educação é a de ter um olhar sensível às identidades disponíveis na situação pluriétnica que se encontra a escola quilombola, suas situações de contato, as marcas distintivas que fazem parte do universo do alunado, seja os identificando ou dos diferenciando, as escolhas e estratégias que usam em seu cotidiano escolar/meio social para atuarem no jogo das relações étnicas e a alternância de identidades (LUZIVOTTO, 2009). Está ciente das possibilidades relacionais que atuam no jogo das identidades e identificações é, além de um papel político da escola, uma possibilidade pedagógica construtivista que contribui com o aluno enquanto cidadão e sujeito habilitado com competências necessárias as suas futuras relações sociais e laborais.

PRINCÍPIOS LEGAIS, TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O Ministério da Educação (MEC) acentua a necessidade de se pensar a Educação Básica do Brasil a partir de suas respectivas modalidades e especificidade local, atendendo às demandas sociais onde a educação acontece. Assim, as Diretrizes que fundamentam a prática pedagógica das comunidades quilombolas define Educação Escolar Quilombola como:

[...]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. (BRASIL, p.42, 2012).

A definição de Educação Escolar Quilombola nitidamente dialoga com a perspectiva cidadã e crítica presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9.394 de 1996) e principalmente com as

alíneas da Lei 10.639/03, que versa sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nas bases da educação nacional.

A citação acima ainda remete a um procedimento pedagógico inclusivo porque entende a importância da luta dos negros no Brasil, da cultura negra e de sua história ancestral e formativa no país, de forma a não apenas resgatar essas contribuições, mas também, lidar com a sistemática contemporânea de formação de etnicidades como passos de contribuição dos povos negros nas áreas sociais, econômicas e políticas na História e contemporaneidade do Brasil.

Várias discussões tomaram espaço do cenário educacional no Brasil durante os últimos anos. Diante dos percalços e consequências de uma educação tradicional centralizadora e eurocêntrica que perpetuou no Brasil até os fins do século XX, como promover uma educação democrática e ao mesmo tempo preencher as lacunas educacionais deixadas pelo nosso passado histórico? Como resgatar essa dívida com os atores sociais que durante séculos foram colocados à margem do processo de construção histórica, sendo despojados de seus trajes sociais e os tornando invisíveis talvez até aos próprios olhos? Foi a partir desse questionamento que partimos na construção desse arcabouço teórico metodológico.

A proposta volta-se a defesa de um currículo descolonizador e por isso, para dar conta das questões apresentadas anteriormente, compreendemos que precisamos ser ágeis e sensíveis ao contexto estudado. Decidimos então partir do pressuposto de que precisamos pensar, antes de tudo no indivíduo inserido dentro do cenário quilombola atual, seja ele urbano ou do campo, pois entendemos que é para ele que essa educação se destina. Entendemos que o espaço quilombola é um espaço de luta e força, sua estrutura está em constante movimento, por isso, utilizamos o conceito de campo, sugerido pelo Sociólogo Pierre Bourdieu (1989), compreendendo esse ambiente como espaço autônomo, com leis e regras específicas estruturado a partir da relação entre o sujeito e suas experiências coletivas e individuais.

É importante compreender então que as práticas educativas aqui desenvolvidas preocupam-se com o *habitus* desenvolvido dentro do campo, pois:

Habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Assim, precisamos promover uma prática educativa que aproxime o indivíduo de sua realidade, não que a afaste dela, negando a possibilidade de compreender-se dentro de um processo de construção identitária que há séculos vem delineando espaços de afirmação social. Nessa perspectiva, valoriza-se a trajetória sócio-histórica do indivíduo, se pensa no ensino dentro de um contexto de luta, a formação do indivíduo a partir de esquemas de percepções, sujeitos construídos de ancestralidade e de novas percepções adquiridas pelo contato cotidiano.

Ressalte-se que defendemos uma educação a qual priorize o contexto, pois se compreende o *habitus* como diferente em cada comunidade, seja ela remanescente ou não. O contexto em que se insere a escola irá nortear os caminhos ao quais deve percorrer o ensino. Por isso, reforçamos a ideia do dinamismo pedagógico, do conhecimento da comunidade, de sua história e das estruturas sociais e culturais que norteiam esses sujeitos. Esses conhecimentos locais podem ser sistematizados dentro de uma rede de conteúdo escolar onde os sujeitos dessa educação podem se sentir presentes.

Ainda nesse sentido, precisamos considerar o ser híbrido aqui em evidência, entender o sujeito dentro da diversidade de signos e significados. Nesse sentido, as comunidades estão em constante formação, o dinamismo cultural, sua realidade faz parte do seu instrumental pedagógico para sua construção identitária. Dentro desse contexto é importante entender que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". (HALL, p.38, 2006).

Destarte, diante do exposto, discutimos aqui o sujeito quilombola na contemporaneidade, entendendo identidade como uma construção dinâmica e constante, evitando rotulações, levando em consideração a experiência, a trajetória do sujeito, suas escolhas, sua prática social.

A SENSIBILIDADE ÉTNICA COMO PRESSUPOSTO PEDAGÓGICO

Para muitas pessoas a definição de Quilombo está apenas circunscrita ao passado, no qual se entende o Quilombo como um espaço isolado, lugar de refúgio e resistência à escravidão. Nesta definição, por muito tempo difundida e pouco explorada, questões como sobrevivência, resistência, processos de definições e lutas em torno da formação política e democrática do país, além da própria formação cultural, ficaram obscurecidas.

Felizmente, na medida em que vários estudiosos aprofundavam as pesquisas sobre Quilombos e atuais Comunidades Quilombolas, principalmente após a Constituição de 1988 e os consequentes processos de identificação, certificação, delimitação e aquisição de terras, a palavra Quilombo e seu pertencimento a História do Brasil ganham contornos e cores que a vinculam cada vez mais com a formação do Brasil. A ideia de isolamento, a perspectiva de esquecimento no tempo ou mesmo desaparecimento histórico acaba se revelando falsa, e por isso, começamos a entender o Quilombo não apenas vinculado ao passado escravocrata, mas as estruturas sociais do Brasil.

Segundo dados levantados pela Fundação Cultural Palmares, responsável pelos principais passos de certificação das Comunidades Quilombola, são mais de 3 mil Comunidades espalhadas pelo Brasil, atuando de diferentes formas para se manter firmes e inseridas em discussões políticas, culturais e educacionais. Esta

última acaba englobando todos os outros campos de relações sociais presentes na vida dos remanescentes quilombolas.

Arruti (2006) observa em seu trabalho que existe um descompasso entre memória e história quando tratamos de remanescentes e comunidades quilombolas. Por isso, o autor ressalva que é importante um trabalho de reinvestimento de significados e significações sobre a memória local. Entende-se, dessa forma, que a identidade ou os processos de identificação não estão prontos e delimitados apenas pela certificação dada pela Fundação Cultural Palmares. A Escola Quilombola entra como grande agente desse acontecimento.

Todo processo que envolve identidades ou identificações é complexo; maior ainda é o desafio de uma escola quilombola que lida não apenas com um contexto local da comunidade, mas com a conjuntura de saberes locais, nacionais e globais. Antes de tudo, o “jovem quilombola” é um ator social, inserido em uma teia de significados que dialoga com universos territoriais e culturais diversos, muitas vezes, em seu conjunto, perpassam a escola e seus materiais didáticos, assim como as relações entre profissionais da educação, famílias e outras instituições.

Mais uma vez, nota-se que a legislação sobre a temática quilombola toca em pontos importantes sobre os passos de reconhecimento e efetivação de direitos, mas as dinâmicas que vão além de territorialidades e certificações, ou seja, processos identitários, devem sempre ser alvo de reflexões por parte da escola na hora de produzir material didático e pedagógico. Comunidades Quilombolas desenvolvem, quando pensamos na perspectiva de Barth (1969), dinâmicas internas e externas de “nós” e “eles”. Assim, a dicotomização é um processo que nos revela um grupo social ou formação social diferencial; perceptíveis e atuantes, mesmo antes do olhar do observador, porque inseridas em contextos e estruturas nas quais os conflitos expressam-se em identidades distintivas. A “distintividade”, capaz de agenciar signos, marcas expressas em culturas materiais ou não materiais, apresenta-seno embate com outros grupos ou a sociedade que a envolve em meio às relações sociais.

A “contrastividade” cultural e os “sinais diacríticos”, ou seja, as diferenças que os próprios atores locais agenciam como significativas, revelam persistências de grupos étnicos e interações. Ou seja, a distinção, entendida por Barth (idem) é a contrastividade atuando no tempo, não dependente do apontamento de um observador externo, mas atualizada por quem observa a dinâmica conflitiva já existente, presente em “sinais diacríticos apontado pelos próprios atores sociais, tanto do grupo étnico, como os de fora do grupo étnico. O grupo étnico pode ser entendido como uma categoria atributiva e identificadora empregada pelos próprios atores e visa organizar as interações entre as pessoas. (BARTH, 1969).

A afiliação étnica não engessa os limites de possibilidade de formação, mas remete a um “destino compartilhado” (O'DWYER, 2007), no qual atores sociais locais estão situados e atuam em universos de diálogos culturais. O que é étnico, ou o que contribui para definir uma “etnicidade quilombola” situa-se numa dinâmica que possibilita uma origem presumida, tanto na história como na legislação, assim como nas interações, via distinções e reconhecimento entre aqueles que se autointitulam e os que os reconhecem (ou não) com essa definição étnica.

Uma educação escolar Quilombola, portanto, deve conciliar e aproximar saberes locais com os curriculares. Entendendo que a educação escolar tem reconhecimento oficial, orientado por diretrizes nacionais, sistematizados em cursos com níveis, programas e currículos e caracteriza-se como uma educação formal, que muitas vezes comporta relações envolvendo hierarquias, definição de espaços, reprodução de dominação, distinções, silenciamento do diverso, entre outras situações (CORRÊA, 2010), é preciso vencer essa estrutura.

Um contorno produtivo para a educação quilombola pode ser encontrado na perspectiva da educação integral, qual seja:

“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”.²³

Para jovens situados em espaços escolares que apresentam contrastividades culturais ou espaços diacríticos (BARTH, 1969), a concepção de escola integral vem a abarcar ações importantes: focar a formação de sujeitos críticos e responsáveis consigo mesmo e com seu entorno; incluir os alunos enquanto sujeitos com situações culturais diferentes, porque visa a construção de um projeto educativo que abarque todos; promover a sustentabilidade, porque entende os jovens como mantenedores da história e cultura local, além de perpetuadores de saberes e práticas locais; empreender a equidade.

O envolvimento de todos os técnicos em educação, assim como dos próprios educandos, familiares, comunidades e a escola “[...] assume um papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para seu desenvolvimento integral”.²⁴

Dentro dessa proposta podemos considerar pertinente o uso do método histórico crítico por compreender que ele pode ajudar na construção do indivíduo integrado, capaz de participar ativamente na construção de sua aprendizagem. Isso pode envolver uma constante busca metodológica orientada na participação da comunidade escolar, propondo diagnósticos, problematizando questões comuns a todos envolvidos e sugerindo novas possibilidades de construção desse modo de ensino. Esse método também nos ajuda a sair dos padrões curriculares tradicionais, indo além da sistematização do conhecimento, como defende Demerval Saviani (2012) em seu trabalho de pesquisa sobre escola democrática, segundo esse pesquisador:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do

²³Disponível em <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

²⁴ Disponível em <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, p.69).

A escolha por essa proposta pedagógica está em sua relevância quanto aos questionamentos da prática educacional e a maneira como a escola é questionada. Pretende-se aqui abrir novas reflexões acerca do sujeito quilombola na atualidade, estimulando a busca por uma educação democrática e integrada.

CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A proposta pedagógica da Educação Escolar Quilombola tem como norte de suas ações, sistemática de ensino, atuação de professores, corpo pedagógico, direção e desenvolvimento de projeto político pedagógico, um diálogo sempre constante entre comunidade, escola, sociedade e atores sociais.

O dialogismo enquanto prática política e pedagógica envolve a possibilidade de um ensino integral do aluno, tendo em vista a sua situação enquanto ator social, envolvido com seu meio, seu universo escolar e com profissionais da educação sensíveis as estruturas sociais. É por meio do diálogo também que o currículo escolar quilombola tornar-se flexível, pois avalia situações educacionais, busca uma interdisciplinaridade entre os profissionais responsáveis pelas disciplinas, incentiva o corpo pedagógico a refletir em conjunto com professores, alunos e comunidade, formas de promover o resgate histórico, enfrentamento de preconceitos, ressignificação da situação histórico-cultural que os alunos fazem parte da consciência política e histórica da diversidade.

Os princípios delineadores encontram-se presentes tanto na reflexão teórica que expomos, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005). Em seu conjunto temos apontamentos para desenvolver uma consciência político-cidadã no aluno, e uma percepção de mundo que reconheça a presença social da diversidade cultural através de ações educacionais que conduzam a noções de sujeitos de direitos, de Nação plural, constituída em conjunto com a história e cultura dos povos afro-brasileiros, superação de desigualdades em vários níveis com que os afrodescendentes geralmente são tratados.

A noção de fortalecimento de direitos e identidades pode ser desenvolvida no ensino de forma a orientar contra a reprodução de imagens negativas forjadas no tempo e nas relações sociais; pode esclarecer equívocos presentes no processo de afirmação de identidades; dar bases de conhecimento legal para o combate à privação e a violação de direitos; desenvolver a ampliação do acesso à informação sobre a diversidade cultural.

Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações também são princípios que podem ser desenvolvidos enquanto metas pedagógicas. Desta forma, conexões entre o mundo do aluno, do professor e da sociedade maior pode viabilizar práticas que ajudem a identificar embates, preconceitos velados e ser trabalhado em prol do combate a tais práticas; um olhar crítico em torno do material didático produzido, de forma a combater, denunciar e exigir reformulação de material; valorização, através de projetos de pesquisa desenvolvido por alunos, da arte, da oralidade e outras expressões culturais de matriz africana ressignificadas ou não no contexto local; projetos que valorizem documentos diversos encontrados na comunidade, assim como a preservação de patrimônio; trazer movimentos sociais envolvidos com as questões raciais, bem como a comunidade acadêmica a participar da promoção do Projeto Político Pedagógico; promover exposições de trabalhos desenvolvidos por alunos à comunidade acadêmica e outros espaços educacionais, envolvendo as esferas estaduais, municipais e acadêmicas, bem como grupos da sociedade civil.

Sabe-se que esses princípios requerem tempo e mudança de atitudes para se desenvolverem e se desdobrarem no decorrer dos anos e que o processo de estabilidade e confecção de uma base depende muito do contexto de cada espaço escolar. Isto posto, requer-se sensibilidade por parte dos profissionais envolvidos com a educação escolar quilombola. Ou seja, faz-se necessário estudo e vontade política por parte dos profissionais envolvidos. O diálogo entre passado, presente e projeções futuras para a escola que lida com a educação quilombola articula as experiências praticadas e visa metas de diversificar e ampliar ações para a sua execução. A circulação da informação de trabalhos realizados e de experiências exitosas deve ser compartilhada com todo o corpo técnico e professores, bem como novos professores, em seus diferentes níveis e disciplinas. O intuito é impulsionar estudos e enriquecer bases de dados de pesquisa, bem como avaliar trabalhos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. 2009. IN Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017
- BARTH. F. *Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen/Oslo: Universitet forlaget; London: George Allen & Unwin, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Sociologia. Org. por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei Nº 10.639. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, jan, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CONNEL, Robert W. "Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea". In Luiz H. da Silva e José C. de Azevedo (orgs).

Educação (MEC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUVIZOTTO, CK. Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul[online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. ISBN 978-85-7983-008-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

O'Dwyer, Eliane Cantarino. Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. IN SEIDL, Enersto;RAFAEL, Ulisses Neves. (orgs). TOMO, revista do núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Universidade Federal de Sergipe nº 1(1998) São Cristóvão-SE, NPPCS/UFS, n 10 ajn/jun, 2007.

PAVÃO, Madalena Corrêa. Educação Escolar e Construção Identitária na Comunidade Quilombola de Abacatal - PA. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPA, Pará, p. 20 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).



Vídeo Inspiração

Educação e Diversidade | Mariana Benchimol | TEDxVoltaRedonda

<https://www.youtube.com/watch?v=dxbyhhyD8fE>

Informações: "Mariana Benchimol compartilha conosco a busca por um novo paradigma educacional. Pedagoga, co-fundadora do Instituto socioeducativo Oju Moran e da Escola Comunitária Cirandas."

MÓDULO IV

O ensino multisseriado e Metodologias de Ensino de Ciências Humanas aplicadas a Educação no Campo e Quilombola



ESCOLA DA TERRA-UFS

O módulo “O ensino multisseriado e a Educação no Campo e Quilombola” trata dos aspectos, dos desafios e das perspectivas das escolas do campo multisseriadas e quilombolas. Toca nas questões do cotidiano escolar, das diferentes pedagogias e traz as experiências das escolas e dos contextos escolares. Os textos têm a intencionalidade de inspirar o desenvolvimento de oficinas para trabalhar com turmas multisseriadas ou com escolas quilombolas.

TEMAS DE ESTUDO DO MÓDULO

- Escolas multisseriadas: aspectos históricos, desafios e perspectivas;
- Pedagogia das classes multisseriadas;
- Experiências pedagógicas em turmas multisseriadas da Educação no Campo e em escolas de Comunidades Quilombolas.



Gaiolas e asas – Rubem Alves

<https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves/>

Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche eram *atacados* por eles. Digo *atacados* porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, este aforismo atacou-me: *Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.*

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri, conversando com professores em escolas. O que eles contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E eles, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações... Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e os domadores com os seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas?

As escolas serão gaiolas? Vão falar-me da necessidade das escolas dizendo que os adolescentes precisam de ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ficam com uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Sabe o que é um “dígrafo”? E conhece os usos da partícula “se”? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante”? Qual é a utilidade da palavra “mesóclise”? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é um hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata a sua experiência com as escolas: *Fui forçado (!) a estudar o que os professores decidiam que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira.*

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que a inteligência era a *ferramenta* e o *brinquedo* do corpo, Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender *ferramentas*, aprender *brinquedos*. As *ferramentas* são conhecimentos que nos permitem resolver os problemas vitais do dia-a-dia. Os *brinquedos* são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, *ferramentas* e *brinquedos*, está o resumo da educação. *Ferramentas* e *brinquedos* não são gaiolas. São asas. As *ferramentas* permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os *brinquedos* permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está a aprender *ferramentas* e *brinquedos* está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer...

Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: *Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?* Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas.

Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos.

Há esperança...

Rubem Alves

Gaiolas ou Asas, A arte do voo ou a busca da alegria de aprender
Porto, Edições Asa, 2004



✚ **Procissão dos Retirantes - Pedro Munhóz**
<https://www.youtube.com/watch?v=yyihhlni-o4>

✚ **Samba Oração - Mateus Aleluia**
<https://youtu.be/DnSBuNHlq6E>



TEXTO 01- CLASSES MULTISSERIADAS: RETROSPECTIVA HISTÓRICA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

SANTOS. F. C., SANTANA. G. C. **Classes Multisseriadas: retrospectiva Histórica, Desafios e Perspectivas.** Caderno de Modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, SEED/NECAN, Sergipe. (No prelo)

Nas últimas décadas as classes multisseriadas, forma de organização das turmas que ocorre, principalmente, nas escolas do campo, indígena e quilombola devido ao número reduzido de estudantes; e que se caracteriza pela junção de alunos de várias idades e em diferentes níveis em uma mesma turma, foram vistas como um mal necessário e como sinônimo de algo que dificulta a aprendizagem e limita o trabalho do professor. O fato é que o parâmetro usado para analisá-las é o ensino seriado urbano, como se ele fosse a única opção para uma aprendizagem significativa. Essa imagem é na verdade uma representação social negativa das classes multisseriadas.

Uma representação é um conhecimento construído na interação indivíduo sociedade, sendo uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana, que é influenciada por valores, crenças e estereótipos de um determinado grupo, ou seja, refere-se aos saberes construídos socialmente, que passam a influenciar no comportamento e na forma de pensar do grupo, possibilitando a construção e recriação do objeto por parte de quem representa (ANADOM; Machado, 2003).

Para entender essa representação social negativa das classes multisseriadas a principal hipótese é que todo o processo de modernização da educação, baseado no modelo homogeneizado, classificatório, excludente e seriado, provocou uma racionalização do trabalho pedagógico que contribuiu para tal representação. Para compreender ainda mais é preciso fazer uma breve retrospectiva histórica mostrando como e em que contexto as classes multisseriadas surgiram no Brasil,

saber também como era organizado o ensino antes da existência da divisão em séries/anos.

Segundo Dilza Atta (2003), as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras. Ainda segundo a autora, nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determinava: “ em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ATTA, 2003; Neves, 2000)

Na terceira década do século XIX, foi introduzido no Brasil o Método Lancasteriano, também conhecido como Ensino Mútuo ou monitorial e se caracterizava pelo ensino de pessoas de idades e níveis de aprendizagem diversos. Para isso o professor contava com o auxílio daqueles alunos que se destacavam para fazer o papel de monitores.

Com a República, mais especificamente na década de 1920, começavam a surgir nas cidades os Grupos Escolares organizados com turmas seriadas e crianças separadas por sexo. Porém, no campo as escolas multisseriadas permaneceram a princípio por uma questão demográfica, em seguida para atender os interesses da sociedade capitalista que, com a modernização da produção agrícola, precisava tanto de mão de obra qualificada como também conter o êxodo rural.

A partir do momento que a organização do ensino em séries surge, as turmas multisseriadas resistem, mas tentando se estruturar no formato das escolas seriadas da cidade. O parâmetro para o currículo, conteúdos, disciplinas, atividades, planejamento, avaliação e metodologia é o ensino seriado, visto como a solução por causa da visão urbanocêntrica de inspiração eurocêntrica que é elitista, discriminatória e excludente, que homogeneiza a cultura e desconsidera a formação humana integral.

Tudo isso vai de encontro a própria LDB 9394/96 que estabelece nos seus artigos 23 e 28 adaptações necessárias, organização própria e adequação do calendário e formas diversas de organização das turmas.

Como política pública voltada para o atendimento das classes multisseriadas, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Escola Ativa - PEA, em 1997, elaborado a partir da experiência do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia com o objetivo melhorar a qualidade do ensino a partir da formação dos professores.

Em 2008 o MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, que anos depois passa a se chamar SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, onde teremos a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) que surge a partir da luta dos movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas e passa a ficar responsável pelo PEA. Por isso, surge a necessidade

de reestruturação do PEA que passa a incluir um módulo de formação específico sobre a Educação do Campo.

Aqui em Sergipe, o PEA foi desenvolvido em 53 municípios e 03 Diretorias Regionais. Entre 2009 e 2011 foram efetivados 6 módulos de formação continuada, realizados pela Universidade Federal de Sergipe - UFS em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC.

Apesar da resistência por parte de alguns segmentos, através do PEA foi possível iniciar um trabalho de formação voltado especificamente para a Educação do Campo, devido a parceria com a UFS e a participação dos Movimentos Sociais.

No caso brasileiro, as muitas críticas sobre o processo de implementação do Programa Escola Ativa fazem referência à sua concepção e origem articuladas ao pensamento escolanovista, com raras associações aos anseios das populações do campo, bem como a sua operacionalização, tendo em vista morosidades no fornecimento de materiais e no processo de formação de professores. (FONEC, 2011)

Em 2011 o Programa Escola Ativa é extinto e o Governo Federal, através do decreto 7.352/2011, institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo e dentre essas ações temos o Programa Escola da Terra, com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atendam às necessidades específicas das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas

Aqui no Estado de Sergipe o programa veio no formato de projeto piloto, com carga horária de 180 horas, distribuídas em 6 meses de formação, de outubro de 2017 a março de 2018. Contemplou 340 professores que trabalham com as turmas multisseriadas das escolas do campo e quilombola de 14 municípios.

Importante ressaltar, que o sucesso do curso nessa primeira edição só foi possível devido a parceria estabelecida entre o MEC/SECADI, a Universidade Federal de Sergipe-UFS, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura-SEDUC e as 14 Secretarias Municipais de Educação-SME que atuaram conjuntamente para garantir as condições necessárias à participação dos professores durante os seis meses de formação, onde tivemos dentre os temas abordados: trabalho, educação e emancipação humana; fundamentos e princípios da educação do campo e quilombola; o ensino multisseriado e o planejamento escolar. O resultado de todo esse trabalho foi a publicação e lançamento do livro *Educação do Campo: Programa Escola da Terra em Sergipe*, em junho de 2019.

Considerando a maneira como as classes multisseriadas surgiram e a necessidade da existência delas para que as escolas do campo continuem existindo, podemos dizer que elas passam a ser entendida como um direito à educação, pois possibilitam que a escola permaneça funcionando e que aqueles alunos estudem no mesmo local em que residem. Lembrando ainda que em muitos povoados essa escola é também o lugar onde a comunidade se reúne para os ensaios das manifestações culturais, para as reuniões, para as campanhas de

vacinação, etc....ou seja, ela é também a única representação do estado que existe ali.

Se a multisseriação passa a ser entendida como um direito à educação e que, portanto, possibilita a alunos de uma determinada localidade o acesso aos bens socialmente construídos, ao exercício da cidadania, à socialização, ao desenvolvimento individual, os sistemas de ensino passam a formular estratégias e políticas que deem conta desse direito. Partimos da necessidade, portanto, não da multisseriação, mas do direito. (PARENTE, 2014)

Analisando também os programas do governo federal que foram criados para auxiliar o trabalho dos professores nessas instituições, temos como grande desafio repensar a escola do campo e as turmas multisseriadas. Um repensar partindo da transgressão, da quebra do paradigma seriado. É interessante ter um olhar diferenciado, perceber que crianças que estão em uma turma com várias outras de idades e em níveis de desenvolvimento diversos são expostas a diferentes situações de aprendizagem, o que deveria ser visto como algo positivo que enriquece o processo, mas isso só acontece quando se rompe com o formato de ensino em série, só assim se pode perceber a potencialidade pedagógica presente na seriação.

E qual o caminho para essa quebra de paradigma? O primeiro passo é a construção de uma identidade das escolas do campo, para isso é preciso conhecer e valorizar a comunidade e seus sujeitos. A escola precisa ser o lugar onde essas pessoas têm os seus saberes, a sua cultura, a sua história, o seu trabalho reconhecido, discutido e valorizado. Para isso é preciso a participação da comunidade e de todos os segmentos escolares na construção do Projeto Político Pedagógico.

O currículo é outro ponto fundamental nesse processo e deve ser construído na perspectiva da educação integral relacionando o saber popular ao conhecimento científico e tecnológico.

Muitos são os problemas que as escolas do campo multisseriadas enfrentam e a mudança de mentalidade e cultura que se deseja não é rápida automática e nem definitiva. Em resumo a materialização dessas mudanças exige o empoderamento dos sujeitos do campo e das suas escolas, só assim é possível ter autonomia para implementar políticas e práticas educacionais específicas para a realidade do campo e capazes de desafiar as condições adversas que acompanham essas escolas desde o início do desenvolvimento da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- HAGE, S.M.; ANTUNES-ROCHA, M.I. (Org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2)
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

**TEXTO 02 – POR UMA ESCOLA DO CAMPO DE QUALIDADE SOCIAL:
TRANSGREDINDO O PARADIGMA (MULTI) SERIADO DE ENSINO)**

HAGE, S. M. **Por Uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (Multi)seriado de ensino.** Em Aberto, INEP.

Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2012

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.1>

Acessado em 29.09.2020

RESUMO

Apresenta referências sobre uma escola de qualidade social para assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo e indica algumas pistas para a construção e a efetivação de propostas político-pedagógicas e curriculares sintonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais. Realiza debate sobre a concepção teórica presente na base da seriação, sua estrutura e implicações metodológicas adquiridas em práticas de sala de aula nas escolas do campo, pautando a necessidade de transgressão do paradigma da seriação e apostando em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia.

Palavras-chave: classe multisseriada; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Desde 2002, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), temos realizado estudos e intervenções focando a Educação do Campo e destacando, nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência.

A partir dessas situações, temos dialogado com educadores, estudantes, técnicos e gestores das escolas e das redes públicas de ensino estadual e municipal, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares rurais sobre como deve ser a escola do campo e sobre o que pensam em relação às instituições multisseriadas e ao processo educativo que nelas se efetiva. Essa tem sido uma das estratégias por nós utilizadas para compreender e analisar, sob múltiplos aspectos, a complexidade que configura essa problemática e apresentar possibilidades de intervenção qualificada diante do cenário preocupante que envolve essas escolas e a educação que as multisseriadas oferecem às populações do campo.

De forma mais sistemática, os estudos que realizamos no Estado do Pará, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (Fapespa), ampliados com as experiências acumuladas a partir de nossa participação em outros espaços e contextos de caráter nacional, regional e estadual, como seminários, encontros e congressos – ministrando conferências, palestras e oficinas, orientando teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de graduação ou planos de trabalhos de iniciação científica e atuando em bancas examinadoras ou na organização de livros e eventos sobre essa temática –, têm nos permitido identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas.

Para dar mais significância e concretude a nossa afirmação, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que caracterizam as dificuldades que permeiam a realização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas e que, em grande medida, comprometem a qualidade da ação educativa dessas instituições, fortalecendo o descrédito atribuído às escolas do campo quanto à possibilidade de assegurarem o direito de aprender de crianças, jovens e adultos das pequenas comunidades rurais. Posteriormente, compartilhamos determinadas reflexões que expressam possibilidades de (re)inventar a ação educativa que acontece no interior dessas escolas.

PRECARIEDADE DAS CONDIÇÕES EXISTENCIAIS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a

demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFESSORES E INSTABILIDADE NO EMPREGO

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

ANGÚSTIAS RELACIONADAS À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente. Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da

cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

CURRÍCULO DESLOCADO DA REALIDADE DO CAMPO

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo. Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

FRACASSO ESCOLAR E DEFASAGEM IDADE-SÉRIE ELEVADOS EM FACE DO POUCO APROVEITAMENTO ESCOLAR E DAS ATIVIDADES DE TRABALHO INFANTO-JUVENIL

Nas escolas ou turmas multisseriadas, os alunos têm pouco aproveitamento nos estudos e, por esse motivo, a defasagem na relação idade-série, o abandono e a repetência são muito frequentes, motivados por diversos fatores, como: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes – e, em muitas situações, por professores também – para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas ou utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabetta, barco, caminhão, ônibus, etc., muitas vezes antigos, sem manutenção e superlotados; b) oferta irregular da merenda, que, quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola; c) acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento mais qualificado aos estudantes, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever e demandam uma ação pedagógica mais adequada em relação à apropriação da leitura e da escrita. Articulando-se a essas situações, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infante-juvenil e, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas.

DILEMAS RELACIONADOS À PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família-escolacomunidade. Nos estudos realizados, evidenciamos que os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. Os pais, por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola; porém, sempre que podem, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. De fato, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola e isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem, embora não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola.

FALTA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na

formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam. Os professores também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, por trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de Educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam nas escolas urbanas, pelo fato de desempenharem suas funções docentes em pequenas comunidades afastadas umas das outras e distantes das sedes municipais, sem as mínimas condições de infraestrutura para acomodá-los, o que os obriga a executar algumas tarefas com os seus próprios meios, como deslocamento de casa até a escola, alojamento e alimentação durante as aulas, transporte da merenda e de materiais pedagógicos até a instituição de ensino, entre muitas outras situações que ocupam a atenção e a ação dos professores e os distanciam de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Por parte dos funcionários que atuam nas secretarias de Educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função.

AVANÇO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO VINCULADA AO TRANSPORTE ESCOLAR

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Dados oficiais do Inep, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024, em 2002, para 50.176, em 2006, e as matrículas nesse período passaram de

2.462.970 para 1.875.318. Houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem forçado o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos anos finais do ensino fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o País, problema esse que se agrava à medida que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, em que mais de 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas urbanas a fim de cursar o ensino médio (Brasil. Inep, 2002). Se adicionarmos a essas informações as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as situações de tráfego das estradas, concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.

As particularidades apresentadas neste artigo sobre a realidade das escolas multisseriadas, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa e depreciativa em relação à escola do campo, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade a se referirem às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Esses mesmos sujeitos consideram as escolas ou turmas multisseriadas um “grande problema”, não no sentido epistemológico – em que este termo é entendido como motivador de investigações e de mudanças, em face das intervenções que provoca, incentiva e materializa –, mas como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. Tudo isso somente porque essas escolas reúnem em uma mesma turma, concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor, diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada série possui o seu próprio professor.

Essa sensação de imobilismo, impotência, falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie provoca nos sujeitos do campo é resultante dos desdobramentos da aplicação do princípio da relação custo/benefício no investimento destinado às políticas educacionais, em que gestores públicos, assim como pais e, muitas vezes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais, premidos pelo contingenciamento de verbas públicas para a educação, não visualizam outras possibilidades de oferta do ensino fundamental nos anos iniciais aos sujeitos do campo além do ensino multisseriado, contrapondo-se, inclusive, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigência, em seus arts. 28 e 23, quando afirma que:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola [...].

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...].

Nessa situação, o privilegiamento da dimensão econômica em detrimento das dimensões social, cultural e educacional reforça o entendimento generalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas ou turmas multisseriadas se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o exemplo e o modelo do meio urbano. Não obstante, os estudos que realizamos no âmbito de nosso grupo de pesquisa, observando, entrevistando e acompanhando os docentes e discentes em suas atividades letivas nas escolas ou turmas multisseriadas propiciaram a compreensão de que a seriação, reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multi(série).

De fato, nossas constatações indicam que as escolas multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e na mundial.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade,

levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (Brasil. MEC, SEF 1994).

A presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, de currículo e de avaliação isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Essas questões são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes das escolas rurais multisseriadas. Em grande medida, essas situações têm nos demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática que sejam contextualizadas e viáveis e atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas.

Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas e turmas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de seus educadores têm sido pouco considerados pelo poder público, pela academia e pelos movimentos sociais do campo.

Contudo, as aproximações que temos efetivado com a realidade educacional do campo em vários municípios do Estado do Pará – resultantes de observações e acompanhamento em salas de aula, de oficinas e mini-cursos ministrados, de palestras e conferências proferidas e de entrevistas realizadas com os diversos segmentos que participam dessas escolas – oferecem algumas pistas

interessantes para referenciar propostas de intervenção que contribuam para mudar o quadro preocupante, dramático e desalentador que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras e inventivas vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas.

Quando buscamos o entendimento do termo transgressão no Dicionário Aurélio, encontramos como significado “ato ou efeito de transgredir; infração, violação”. (Ferreira, 1986). Ao realizarmos uma pesquisa mais ampliada consultando os sinônimos desse termo, constatamos que ele se encontra associado à desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência.

Transcender significa “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)” (Ferreira, 1986). Esse é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

A transgressão se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária e em face da lei, da ordem e do dominante (Martins, 2003). Para Bataille (apud Lippi, 2009), a transgressão ultrapassa e nunca para de recomeçar a ultrapassar; mas ela não pode ir além do “universo estrelado”. A transgressão não é mais do que imaginação, e o limite não existe fora do entusiasmo que a atravessa e a nega.

Para Foucault (1963, p. 237), “a transgressão é um gesto que diz respeito ao limite; é aí, nessa delgadez da linha, que se manifesta o relâmpago de sua passagem, mas talvez também sua trajetória em sua totalidade, sua própria origem”. O limite é intransponível, ou melhor, pode ser ultrapassado, mas a linha que se ultrapassa é ainda aquela que se torna a encontrar. O lado de cá e o lado de lá da linha estão em contiguidade e em continuidade, mesmo que estejam em oposição. Não se sai dessa linha. A transgressão é uma ação contínua que se afirma no vaivém entre o limite e o ilimitado: ela é um excesso que tem também a função de bloqueio em seu movimento.

Para Bataille (2004, p. 37), o impossível é o “imutável”, o “fundo das coisas”. “Criar um possível (humano) na medida do impossível”. É a transgressão.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a

constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.

Temos a clareza de que essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente. Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos, deve constituir-se paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o que os sujeitos conseguem realizar de positivo nessas escolas por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. A transgressão é entendida como consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na educação (Fazenda apud Espírito Santo, 1996).

Como forma de ilustração do que estamos indicando, um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com o fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola. Quando isso acontece, a instituição de ensino, e com ela os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão, o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assentam o paradigma hegemônico, sua racionalidade e os princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais materializadas no território do campo.

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, e não para eles, parecem-nos um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também,

realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação.

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. Todos têm com o quê contribuir e devem, portanto, participar com suas ideias, críticas, sugestões e ponderações. Esse é um requisito fundamental e mesmo uma exigência para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola, reconhecido inclusive pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

Art. 10 – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Outro passo significativo na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e a configuração territorial que se constitui a partir da diversidade/ heterogeneidade cultural.

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no interior do Ministério da Educação em 2004, na qual se insere a Coordenação-Geral da Educação do Campo, assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo em sua diversidade, entendendo que ele “engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”.

No caso específico dos nossos estudos, temos nos concentrado em compreender e investigar a socioculturalidade presente na Amazônia paraense, lócus mais ampliado onde os estudos são efetivados. A partir deles, procuramos enfatizar que a Amazônia, ao possuir uma das mais ricas biodiversidades do planeta, é marcada fundamentalmente por uma ampla diversidade sociocultural, composta

por populações que vivem no espaço urbano e no rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem reduzidas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande parte das escolas e turmas multisseriadas, denominadas em muitos casos de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e com as sedes municipais.

Entre as populações e os grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul), estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens e segmentos populares – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

A título de exemplificação para fortalecer os argumentos que estamos apresentando, um dos estudos específicos que realizamos sobre as escolas do campo e sua localização por comunidades rurais, tomando como referência o Censo Escolar do Inep de 2006, revelou que, entre as 9.483 escolas rurais de educação básica existentes no Estado do Pará, 891 estão localizadas em assentamento rural, 376 em colônia agrícola, 8 em comunidade garimpeira, 109 em comunidade indígena, 12 em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidade ribeirinha, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda e 1.678 em comunidade vicinal.

A partir desses resultados, intensificamos cada vez mais nas reflexões e formações de professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo que realizamos, assim como no diálogo com pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, a importância de pautar essa diversidade sociocultural e territorial em suas agendas políticas e educacionais, afirmando a diferença que se manifesta nos modos próprios de vida e existência das populações e dos grupos que constituem a Amazônia, considerando a conflitualidade existente nas relações sociais que esses grupos e populações estabelecem entre si e apontando para uma convivialidade de forma pacífica, dialógica e emancipatória que precisa se efetivar entre eles.

Essas orientações, de forma clara, contrapõem-se e ajudam a minar as referências que fundamentam o paradigma seriado urbano de ensino, explicitadas anteriormente, pois contribuem para ressaltar a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo, fortalecendo, enquanto valores, a solidariedade, a alteridade e a justiça social, ajudando, assim, a consolidar a igualdade na diferença.

CONCLUSÃO

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc., é elemento imprescindível na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o País.

Essa prerrogativa referencia e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo em vista a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino, pois, se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas includentes e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem, e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação.

Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, que em grande medida consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as “classes homogêneas”, entendidas muitas vezes como aquelas que reúnem estudantes da mesma série ou da mesma idade, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade.

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas por nós realizadas apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas tal como apresentamos no início deste artigo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BARROS, Oscar Ferreira. Educação e trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.

BATAILLE, Georges. L'érotisme. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103283>.

Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, p. 25-26, 29 abr. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:di retrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002. Brasília, 2002.

Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Escola plural: proposta político-pedagógica. Brasília: SEF. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>.

CALDART, Roseli Salete (Org.). A Educação do Campo, identidade e políticas públicas. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CASTRO, Edgar. Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FOUCAULT, Préface à la transgression (1963). In: . Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994. t. 1, p. 233-250. [Edição brasileira: Prefácio à transgressão. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. In: . Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001. p. 28-46].

FREITAS. Maria Natalina Mendes. O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Educação em Ciências e Matemática do NPADC, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2005.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2004.

Relatório conclusivo da pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

Relatório conclusivo da pesquisa “Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

Relatório parcial da pesquisa “Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”, apresentado a FAPESPA. Belém, PA, 2009.

Relatório conclusivo da pesquisa “Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (Org.). A educação, o currículo e a formação dos professores. Belém: EDUFPA, 2006.

Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p.302-312, set./dez.2006.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém, 2005.

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPPI, Sílvia. Os percursos da transgressão: Bataille e Lacan. Ágora [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 173-183, 2009.

MARTINS, José de Souza. O sujeito oculto: ordem e transgressão na Reforma Agrária. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2009

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz). salomao_hage@yahoo.com.br

TEXTO 03 - A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA ÀS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Terciana Vidal Moura (UFRB) – tercianavidal@ufrb.edu.br
Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB/UNEB) – fabio13789@yahoo.com.br

RESUMO:

O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas cujo objetivo é compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas com esta configuração. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de estudo de caso etnográfico. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observação in locus e realização de grupo focal. Especificamente, o texto tem por finalidade problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho dos professores e apontar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas. Consideramos que mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de regulação do trabalho docente, os professores das classes multisseriadas conseguem empreender estratégias didáticas que se revestem numa perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafia e potencializa um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais colocando-se como autor e sujeito de sua prática.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas – Políticas Neoliberais – Trabalho Docente

INTRODUÇÃO

[...] quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas neoliberais. (FREITAS, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 17)

As políticas educacionais na contemporaneidade têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/Banco Mundial), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras, que encerram uma perspectiva política e ideológica. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital (GENTILE, 2000; GENTILI & SILVA, 1995; HADDAD, 2008; SILVA, 2008).

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação externa em larga escala (SAEB, Prova, ENEM, dentre outros) introduzidas durante a década de 1990, sobretudo durante e os governos Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas sofreram continuidade e até mesmo foram aprofundadas nos governos petistas de Lula da Silva, através da introdução de medidas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), iniciativas reunidas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) conhecido como “PAC da Educação”.

Ao analisar as políticas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas Hypólito (2009, p. 102) afirma que

[...] novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a da combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional, programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação; b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras.

Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente (HYPÓLITO et. al., 2009; MAUÉS, 2003; 2006). Para Hypólito (2009), essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico, e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho. Ainda segundo o autor, “Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles” (HYPÓLITO, 2009, p. 100).

Esse arcabouço tem incidido fortemente sobre as políticas destinadas para a Educação do Campo. Embora reconheçamos a incessante luta dos Movimentos Sociais que tem historicamente lutado, dentro de uma perspectiva contra-hegemônica, para a promoção de uma Educação no e do Campo (ARROYO et. al., 2009; CONFERÊNCIA, 2004; MOLINA, 2006), as políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade. Segundo Santos (2011, p. 02), “Os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”.

Dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um atraso para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Nesse sentido políticas que buscam esse ajuste estrutural vem sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Caminhos da Escola, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo; e do e do Programa Escola Ativa, este último destinado para as escolas de classes multisseriadas.

O Programa Escola Ativa é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da Escuela Nueva desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos previa e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas.

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as

orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática.

Considerando então este campo de tensão entre as orientações dos órgãos oficiais e as especificidades reclamadas pelo caráter heterogêneo que configura as classes multisseriadas, este trabalho apresenta um recorte dos dados levantados no âmbito da pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas, desde 2008 em um município do interior do Nordeste brasileiro.

Especificamente, o texto tem o objetivo de problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de racionalização e regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho e a prática dos professores e identificar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas.

Para tanto, são aqui utilizados dados de campo levantados durante a pesquisa acima referida, que se orientou por uma abordagem qualitativa (LUDKE & ANDRÉ, 1987). Neste trabalho utilizamos dados levantados com a aplicação de questionários com dezenove (19) docentes de classes multisseriadas, e de um grupo focal realizado com sete (07) professores que atuam em classes com esta configuração. O questionário foi aplicado em fevereiro de 2009 e o grupo focal realizado em novembro de 2010, respectivamente nas fases inicial e final da pesquisa, sendo entremeadas pelo uso de outros instrumentos que aqui não são considerados.

AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido.

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. Interessa-nos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará

são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas.

Além disso, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010). São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

Além da Escola Ativa, nas últimas décadas têm prevalecido política de racionalidade neoliberal que tem buscado a extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de Nucleação Escolar ou mesmo o transporte dos alunos da roça para escolas da cidade (SANTOS, 2006).

Assim, a falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são alienígenas ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como égide a lógica da racionalidade técnica. Isso tem levado muitos professores negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o

preconceito em torno desta realidade (SANTOS e MOURA, 2010). A maioria das professoras participantes da pesquisa revelou que atuam nas classes multisseriadas por faltar outra opção.

Na verdade, não teve opção de escolha. A sala de aula é inadequada, ou seja, com espaço físico insuficiente e o fluxo de alunos era grande. Devido a isso, todos deveriam receber educação. (Professora. 12).

[Ingressei numa classe multisseriada] Por ser uma professora contratada e não ter a chance de escolher uma classe seriada e gostar muito de ensinar. (Professora. 13).

[Ingressei numa classe multisseriada por] Falta de opção, porém acabei me identificando com a classe e com o trabalho multisseriada que pretendo me especializar na área. (Professora 14).

Esses fatores têm se constituído em grandes entraves para construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas classes multisseriadas, através de ações que possibilitem, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos dessas turmas. Assim, urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas.

Neste sentido, acreditamos que a relevância desse estudo dar-se-á pelas pistas que ele poderá revelar para a construção de políticas públicas mais significativas, localizadas e eficazes, na medida em que se fará uma “compreensão mais etnográfica” da realidade em questão, ao defender a existência de uma Pedagogia das Classes Multisseriadas e, portanto, buscar compreender a pedagogia praticada cotidianamente pelos professores que lá atuam. Defendemos que as políticas públicas para as classes multisseriadas, ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009).

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A pesquisa tem como campo empírico as classes multisseriadas das escolas da roça¹ de um município do interior do Nordeste, que possui uma população de aproximadamente 35.000 mil habitantes, dos quais cerca de 10.000 (28%) residem em áreas rurais, segundo dados preliminares do Censo Demográfico 2010 do IBGE. A escolha deste município emergiu devido à grande presença de turmas de classes multisseriadas. Em 2010 o município contava com 38 turmas multisseriadas nas escolas da roça. Os índices educacionais do município têm apresentado um quadro negativo quanto ao desempenho dos alunos provenientes das classes multisseriadas. Esses dados, aliado ao temor e falta de formação dos professores para lidar com esse universo, têm se constituído uma grande preocupação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação que, desde

2005, quando a gestão municipal foi assumida por um governo popular, vem buscando criar estratégias que consolidem práticas pedagógicas que possibilitem mediar de forma significativa a aprendizagem dos alunos nessas turmas.

No planejamento pedagógico, procura-se construir com os professores que atuam nessas turmas estratégias didáticas que possam, segundo o olhar da equipe técnica pedagógica da Secretaria, superar esse quadro de “fracasso escolar”, do qual centenas de alunos são vítimas todo ano. Aliado a isso, há professores das classes multisseriadas que não se sentem nada bem em lecionar nessas turmas, porque, na verdade, se escolhas lhes fossem oferecidas, optariam em lecionar em escolas da cidade, já que ser professor da roça é um status que ainda carrega uma conotação negativa; geralmente esses professores são concebidos como os menos capazes.

O que verificamos é que a Secretaria Municipal de Educação, apesar dos esforços empreendidos, conseguiu pouco avanço pedagógico no decorrer de sete anos de trabalho pedagógico no sentido de construir uma “pedagogia para as classes multisseriadas”.

Partindo dessas constatações desconfiamos que a realidade não se modifica porque se tem buscado construir essa pedagogia na perspectiva do “desde de fora” (LUZ, 1998), ou seja, com o olhar técnico, dentro da perspectiva da racionalidade técnica e nos padrões da seriação, sem procurar apreender o contexto desse cotidiano. Defendemos o pressuposto de que para buscar modificar essa realidade é preciso entendê-la na perspectiva no “desde dentro”, ou seja, não podemos criar uma pedagogia para classes multisseriadas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia-a-dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam. (LUZ, 1998).

Nesse sentido, buscamos apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” (SANTOS, 1996; JOSSO, 2004) de seu fazer pedagógico. Para Pontes (2007, p. 9), a autoria pedagógica está situada numa

perspectiva de mudança paradigmática para a educação que propõe a superação do perfil de professor técnico treinável, rumo a um profissional reflexivo, pesquisador da própria prática e autônomo. Desse modo, a conquista da autoria pedagógica se trata de uma maneira dos educadores tomarem o poder sobre a sua atuação profissional, colocando-se como sujeitos e autores do seu fazer pedagógico.

A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico, como ilustra a fala dos professores a seguir:

A coordenação já vem com os conteúdos divididos por série. Na classe devemos apenas distribuir as atividades. (Professor 8, grifo nosso).

É muito difícil [atuar em classe multisseriada]. Você tem que seguir um cronograma e atender tantas necessidades individuais. O mais difícil é ter que contemplar tantas exigências, seguir, fazer... acho que muitas delas se distanciam da realidade do campo. (Professor 6).

Os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas como podemos evidenciar nas falas abaixo:

O currículo é elaborado no nível de cada série, onde os conteúdos são parecidos. Quanto aos textos, utilizo os mesmos, condizentes com os conteúdos, porém as habilidades são cobradas de acordo a cada série. Avalio a turma de acordo as habilidades desenvolvidas de cada uma. (Professor 3, grifo nosso).

Trabalho seguindo os conteúdos dados pela Secretaria [de Educação]. Faço os planos de aula observando sempre a realidade dos alunos. Faço planejamento por série. Com os objetivos que desejo alcançar, faço avaliações orais, escritas, de acordo com o desempenho da classe. (Professor 7, grifo nosso).

Leciono apenas com a 3ª e 4ª série. Então organizo o planejamento conciliando os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvo atividades diversificadas referente a cada série, dando um enfoque maior na leitura e escrita. (Professor 11, grifo nosso).

Procuro fazer trabalhos em grupo colocando por série. As tarefas são distribuídas de acordo as habilidades e competências. Ao planejar procuro aproximar o máximo as atividades para ganhar tempo. (Professor 11, grifo nosso).

Com certeza, me preocupo muito com aprendizagem, mas procuro organizar meu tempo, conciliar os conteúdos às séries e trabalho muito com atividades extras. (Professor 12, grifo nosso).

Quando trabalho texto, pode ser igual; na hora de trabalhar os conteúdos, cobro de forma diferente. No planejamento, cada série tem sua aula. Para avaliar é de acordo a cada série. (Professor 5, grifo nosso).

O recorrente uso do termo “série” nos trechos anteriores chama a atenção e nos indicam, claramente, que “O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

Os dados levantados até o presente momento de nossa pesquisa, alguns dos quais emergem nas falas acima, nos mostram que o planejamento pedagógico realizado sob comando da Secretaria de Educação não tem tido a sensibilidade em escutar os professores em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes que nessas classes atuam.

Percebe-se assim, um descompasso entre a realidade vivenciada no contexto das salas de aula e as exigências da Secretaria, conforme se visualiza nas citações a seguir:

O modelo de planejamento é o mesmo cobrado pela coordenação de uma turma seriada. (Professor 3).

Se um plano de aula precisa ser flexível, em uma classe multisseriada essa flexibilidade precisa ser efetiva devido às necessidades que surge a cada momento. (Professor 14).

Apesar dos avanços vivenciados na educação municipal nos últimos anos, há falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas. O que acontece na prática é pegar tudo que é das turmas seriadas e jogar para os professores das classes multisseriadas digerirem e dar conta da formação dos alunos (Professor 7).

Este descompasso tem sido fortalecido pelas políticas de formação docente, que, fundadas na perspectiva da racionalidade técnica, não têm conseguido orientar os professores, as escolas e os sistemas a implementarem práticas pedagógicas inscritas em seu entorno e tem feito prevalecer uma escola “fechada em si mesma”, conforme abordado mais adiante.

Entretanto, os dados levantados revelam que as práticas efetivadas no cotidiano da sala de aula não seguem um script tão homogêneo. No âmbito da rede, conseguimos identificar professores que procuram dar um tratamento especial à questão das classes multisseriadas, ainda que se sujeite às normas definidas pela Secretaria.

Da mesma forma, foi possível encontrar professores que, no isolamento e na solidão de seu trabalho, empreendem reflexões sobre o seu agir e procuram criar

alternativas para o seu trabalho nas classes multisseriadas. A “metáfora do liquidificador” utilizada por um docente e expressa na frase: “A gente pega o que a Secretaria oferece, bate tudo no liquidificador, faz aquela mistura e usa como a gente pode, de acordo com a nossa realidade”, parece expressar a criatividade e a ousadia de quem inventa uma pedagogia para agir no contexto das classes multisseriadas, exercitando a autoria.

Assim, estes últimos dados parecem reforçar as constatações de Silva, Camargo e Paim (2008, p. 7) que, em pesquisa realizada no interior do estado de Santa Catarina, constataram que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

O que a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma pedagogia das classes multisseriadas construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas. Para a professora 14, “Dependendo da postura do educador, o trabalho pode ser ou não significativo. Porque não existe classe homogênea mesmo sendo ela seriada”.

Questionados sobre como desenvolvem seu trabalho pedagógico na classe multisseriada e quais as estratégias didáticas empregadas para enfrentar os desafios cotidianos na realidade do multisseriamento os professores assim se pronunciaram:

[Me vejo como] Uma vencedora. Pois [a classe multisseriada] é uma classe que exige muito mais atenção, busca de métodos e habilidades a atender ambas as séries sem prejudicar o público. (Professor 3).

No início foi difícil, mas com o tempo fui mim aperfeiçoando e mim sinto bem (Professor 7).

É difícil sim, mas já acostumei; já tenho habilidade no meu trabalho. Gosto muito. Por isso consigo meus objetivos, vejo meus alunos já formados; outros já numa faculdade. Para mim tudo esse é um orgulho do meu trabalho na sala de aula (Professor 14).

Sinto que é difícil, porém os professores acabam fazendo um trabalho dinâmico e criativo dentro dos conhecimentos deles (Professor 17).

Apesar das dificuldades encontradas, gosto muito [de trabalhar em classes multisseriadas], pois, me ajudou muito buscar idéias, melhorar como profissional e me aperfeiçoar buscando crescer também como pessoa (Professor 8).

As falas acima indicam que os professores de classes multisseriadas constroem saberes a partir de suas experiências, de suas histórias de vida e estes saberes, construídos em suas lidas, revestem-se numa perspectiva contra-hegemônica, pois potencializa um fazer pedagógico que subverte as orientações de cunho tecnicistas emanadas das políticas oficiais nacionais e mesmo do planejamento pedagógico instituído no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Elas precisam ser fortalecidas e não desconsideradas no processo de formação destes professores, para que robusteçam sua capacidade criativa e sua autonomia pedagógica.

Assim, para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente.

Uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente no Brasil nos revela que estas têm se preocupado com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, ignorando outras dimensões. A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteie o processo de formação dos professores no Brasil. Pereira (1999) adverte que as discussões em torno dos cursos para exercício da docência permaneceram, desde a sua origem, sem alterações significativas em seu modelo, ainda centrado na racionalidade técnica, que para o autor é um modelo em que,

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p.111).

Ressaltamos que dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo, conforme apontamos na Introdução deste trabalho. Infelizmente, a escola ainda se ancora, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista. E essas bases também sustentam a racionalidade dos programas de formação docente, conforme aponta Behrens (2007, p. 442):

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. Este paradigma precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características.

Problematizando a educação para a escola do campo e para as classes multisseriadas, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas da roça um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade².

Entretanto, considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo. Estas devem buscar romper com a perspectiva de formação docente centrada na racionalidade técnica, pois não dão conta de superar os obstáculos epistemológicos necessários para fazer emergir uma prática pedagógica voltada para tal contexto.

Souza (2008a; 2008b) aponta perspectivas de formação docente que buscam romper com os pressupostos conservadores que norteiam a concepção e políticas de formação ao evidenciar que:

A utilização [...] dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional (SOUZA, 2008a, p. 42).

Por isso, uma questão a ser considerada urgentemente é o desenvolvimento de processos de formação que incorpore a dimensão da história de vida de professores como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente (PIMENTA & LIMA, 2004; SOUZA, 2008a; SOUZA 2008b). Pensar numa pedagogia para as classes multisseriadas nesse sentido, é, sobretudo, perceber a

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Portanto, para formar o professor capaz de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie é preciso se pensar num outro paradigma de formação de professores através de um currículo que incorpore a dimensão

“história de vida de professores” como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente. Defendemos que muitos saberes docentes e modelos de práticas docentes são construídos e estão alicerçados em parâmetros, referências e conceitos que vão além dos cursos de formação. Esses saberes e modelos de professor são construídos no decorrer da trajetória de vida do sujeito, a partir de suas vivências experiências cotidianas (TARDIF 2002; PIMENTA & LIMA, 2004). Por isso, a dimensão histórica de vida e o trabalho com a memória tornam-se indispensáveis no processo de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não acho que o problema na qualidade da educação esteja no multisseriada, até porque fui alfabetizado em uma turma multisseriada, no mesmo espaço de tempo que um aluno de uma classe seriada. Precisamos de mais apoio pedagógico e de material específico para que o trabalho seja mais efetivo, prazeroso e que produza resultados positivos (Professor 14).

Assim como na fala do professor acima, a pesquisa tem evidenciado que as classes multisseriadas não se constituem aquela “anomalia” ou “praga a ser exterminada” revelada em alguns discursos. Pelo contrário, ela se reveste de um potencial político e pedagógico altamente relevante na promoção de uma educação inclusiva, na medida em que promove uma prática pedagógica voltada para diversidade e diferença. O professor denuncia que a grande dificuldade para trabalhar em classes multisseriadas é reflexo da “A falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas”. Nesse sentido concordamos com Araújo (2009, pp. 5-6), quando afirma:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Portanto, defendemos que as políticas educacionais devem ser mais sensíveis as histórias de vida, saberes e práticas cotidianas dos professores que atuam nas classes multisseriadas. Aí devem residir as grandes pistas para fortalecer uma “pedagogia das classes multisseriadas”, que já vem sendo construída

cotidianamente na luta empreendida pelos professores destas classes no exercício do ofício docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2009.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica; CERIOLI, Paulo. Por uma educação do campo. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BEHRENS. Marilda aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Revista Educação, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007 Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../2089. Acesso em: 20 out. 2009.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, II. "Por uma política pública de Educação do Campo" (Texto Base). Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/biblioteca/documentos.php> Acesso em: 29 de agosto de 2011.
- CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. "Currículos" e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HADDAD, Sérgio. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez / Ação Educativa; Rio de Janeiro: ACTIONAID, 2008.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, Narcimária C. Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, UNEB, Departamento de Educação, Campus I, ano 7, n. 10, jun-dez, 1998.
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: Cadernos de Pesquisa, n. 118, pp. 89-117, março/ 2003
- MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reforma da educação superior e o trabalho docente. In: Seminário da REDESTRADO, VI – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro-RJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.
- MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: Anais do XX EPENN. Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A autoria pedagógica na prática docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, IX. São Paulo, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2007, pp. 9-18.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, V. Florianópolis-SC, Brasil, 11 a 14 de abril de 2011. UFSC. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t004.pdf Acesso em: 26 de agosto de 2011.

SILVA, Ilsen Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. Anais. (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo e competência: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: Revista Fórum Identidades, Ano 2, Volume 4, pp. 37-50, jul-dez de 2008. Disponível em: http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf. Acesso em: 30 de janeiro de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina. Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, pp.89-98.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 1 A roça é aqui entendida como uma categoria teórica importante para traduzir modos de vida muito peculiares de determinadas áreas do Nordeste brasileiro, caracterizadas pela agricultura familiar. Neste sentido, busca traduzir as especificidades de uma realidade marcada pela existência de pequenas e mesmo minúsculas propriedades, diferindo-se, portanto de outras categorias como “campo”, “zona rural”, “meio rural” que, ao que nos parece, aprisiona a realidade dos espaços rurais de forma genérica, não definindo claramente as diferentes formas de propriedade e uso da terra. No contexto aonde a pesquisa vem sendo realizada, muito mais que um termo, a “roça” traduz um ethos

civilizatório...A roça é um rural específico; um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura familiar. Propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Nordeste, excluídas das benesses da modernidade que só chega às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama à região. (SANTOS, 2006).

3 Quando questionamos aos professores que atuam nas classes multisseriadas quais os cursos de formação continuada que eles haviam participado, a maioria respondeu que cursaram o GESTAR e o PRÓ-LETRAMENTO. A grande questão que colocamos aqui é que tais cursos respondem a um modelo de formação ainda centrado na racionalidade técnica, pois, se constituem “pacotes” prontos e que buscam na verdade uma resposta apenas metodológica do professor frente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e ao se centrar no aspecto técnico da formação docente, desconsideram as outras dimensões que tem impacto direto no trabalho docente e no processo ensino- aprendizagem.



(RE)ancestralizar as vozes através das filosofias africanas | Katiúscia Ribeiro | TEDxUnisinos

<https://www.youtube.com/watch?v=7rsIUDAMJI4>

Informações: PT BR - Ela é professora, mestra e doutoranda em Filosofia Africana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É a Coordenadora Geral do Laboratório Geru Mãe de Africologia e Estudos Ameríndios da mesma universidade (UFRJ) e professora de Filosofia do Direito na Escola de Magistratura do Rio de Janeiro (EMERJ). Tem por comprometimento a reintegração do legado africano à comunidade, por meio da reconexão dos pensamentos africanos na filosofia. Katiúscia compartilhou com a gente seus conhecimentos sobre ancestralidade.

Esse módulo do Curso Escola da Terra tem a intencionalidade de fomentar práticas pedagógicas emancipadoras. Sendo assim, a partir do diálogo com as experiências docentes em escolas de Educação do Campo e Quilombola em Sergipe, indica caminhos para a organização do trabalho pedagógico, para o planejamento e intervenção educativa.

TEMAS DE ESTUDO DO MÓDULO

- Educação do Campo: A relação escola-comunidade;
- Escola do Campo: organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na comunidade;
- Projeto de intervenção local com ênfase na prática pedagógica.



Desafios à educação escolar

Frei Betto / 08/02/2015

<https://hoje.vc/1nhhr>

A educação escolar exerce papel fundamental em todo processo de transformação social. À semelhança da política e da religião, a educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o status quo, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação.

Nesse início de século XXI, a educação escolar difere muito da que predominou no século XX. Hoje, nosso cotidiano é invadido por novas tecnologias que nos trazem, em tempo real, informações capazes de interferir em nossa forma de existência e de relacionamentos (ciberespaço, relações virtuais, crise das ideologias libertárias, novos perfis familiares e sexuais, monopólio e manipulação da informação etc.)

Por viver em uma mudança de época e trafegarmos entre a modernidade e a pós-modernidade, somos ameaçados pela crise de identidade teórica. O instrumental teórico que tanto nos confortava e incentivava no século XX, e que nos parecia tão sólido, ruiu com a crise da modernidade e da razão instrumental.

O que impede a educação de formar pessoas altruístas? Falta uma educação que, além da escolaridade, de transmissão cultural do país e da humanidade, suscite nos educandos visão crítica da realidade e protagonismo social transformador.

De fato, em muitos países a educação escolar se tornou uma prisão da mente, onde as disciplinas curriculares são sucessivamente repetidas, visando à qualificação da mão de obra destinada ao mercado de trabalho. Não se cogita a prioridade de formar

cidadãos e cidadãs solidariamente comprometidos com o projeto social emancipatório. Vivemos, hoje, na era do impasse frente ao futuro emancipado. Estamos no limbo do processo libertário. Movimentos, grupos e partidos de esquerda, quando existem, parecem todos perplexos perante o futuro. Muitos cedem à força cooptadora do neoliberalismo e trocam o projeto de libertação social pelo mero usufruto do poder, ainda que isso implique corrupção e traição às esperanças dos oprimidos.

A hegemonia capitalista exerce um poder tão avassalador, que muitos de nós abdicam do propósito de construir um novo modelo civilizatório. Aos poucos, como se fosse um vírus incontrolável, o capitalismo se impõe em nossas relações pessoais e sociais. Vamos aderindo à fé idolátrica de que “fora do mercado não há salvação”.

Na esfera pessoal, abrimos mão de nossa ideologia libertária em troca de uma zona de conforto que nos permita acesso ao poder e à riqueza, livrando-nos da ameaça de integrar o contingente de 2,6 bilhões de pessoas que, hoje, sobrevivem com renda diária inferior a 2 dólares!

A escola é, sim, um espaço político. Se não tiver clareza de seu projeto político pedagógico, corre o risco de se transformarem mero balcão de negócios para diplomar competidores avessos à ética e aos direitos humanos.



✚ **Pra soletrar a liberdade - Zé Pinto**

<https://www.youtube.com/watch?v=JOxP144bjl4>

✚ **Matança - Xangai e Geraldo Azevedo**

<https://www.youtube.com/watch?v=i61dC-WztG0>



TEXTO 01 - EDUCAÇÃO DO CAMPO²⁵

SANTOS, M. **Educação Do Campo**. 2020.
Texto produzido para fim didático.

²⁵ Esse texto é um “mosaico” composto por recortes de textos que referendam e orientam a educação do campo. Todos os textos que foram recortados encontram-se, no final no item referências bibliográficas.

A educação mesmo nos dias atuais, ainda é profundamente homogeneizadora, apesar de adotar no discurso a pauta da inclusão e do respeito à diversidade, impõe sua prática desde o pressuposto de uma “igualdade” alinhada a um determinado projeto de sociedade, neutralizando assim identidades e diversidades, e reforçando a cultura dominante. Desconsidera os sujeitos e seus diversos territórios, etnias, gênero, relações sociais e construções sociais traçadas neles. Essa compreensão tem inspirado as políticas públicas de educação a incentivar e ou priorizar práticas educativas de transmissão e adaptação a outras realidades ao invés de mecanismos de construção de políticas específicas para o campo, não pautadas em modelos urbanos.

No território camponês diferentes saberes circulam nas comunidades. Tais saberes estão presentes nos diferentes modos de cuidar da terra, de preservar as sementes, de preservar as nascentes, nas festas, no cultivo da terra, na produção de alimentos. As crianças, os jovens, os adultos se educam em um movimento transformador no cotidiano da vida em comunidade, que geralmente tem sido ignorado pelas escolas que se limitam, apenas a ilustrar aulas e festas. Ao mesmo tempo, em diversas comunidades camponesas o espaço escolar se constitui como local de encontro, de celebração da vida, as vezes por ser o único espaço coletivo da comunidade, e a escola pode contribuir para o avanço das comunidades.

A intenção deste texto é contribuir para práticas escolares que rompam com as fronteiras da educação rural e experimentem cada vez mais práticas alinhadas com os princípios da educação do campo, reconhecendo como saberes válidos também os modos de vida e produção das comunidades do campo que trazem em sua herança um legado de luta em defesa da terra, da preservação das sementes, da preocupação com as águas, com as nascentes, com a vida.

A escola do campo deve estar vinculada à prática de vida e de luta dos sujeitos do campo reconhecendo que no campo a escola é “mais do que escola”. A escola deve ser um espaço de diálogo com os saberes das comunidades camponesas.

A Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, como processos de humanização desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais. A Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores.

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

ESCOLA DO CAMPO: ALGUNS ASPECTOS DA ESPECIFICIDADE DE SEU TRABALHO

a) Socialização ou vivência de relações sociais

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e que traços devem ser enfatizados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento.

b) Construção de uma visão de mundo

A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.

É tarefa específica da escola, ajudar a construir um Ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais

precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que faz o que estuda e o que pensa.

c) Cultivo de identidades

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

d) Socialização e produção de diferentes saberes

Na realização do seu trabalho pedagógico, a escola põe em movimento diferentes saberes e esta é também uma de suas tarefas específicas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes ideias.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de

relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural

Como uma prática social a educação do campo tem características que nos ajuda a identifica-la em ação diferenciando de outras práticas demarcando seu caráter inovador em contraposição à educação rural:

- Luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome.

- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de *modo de vida*.

- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.

- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Primeira Conferencia Municipal de Educação do Campo: Documento Referência. Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura Municipal de Governador Valadares, 2014.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TEXTO 02 – PROJETO RESGATANDO NOSSAS RAÍZES: MEMORIAL BREJÃO DOS NEGROS

SILVA. R. G. da, FERREIRA. F. A., CORRÊA. Y. S. A., COSTA. P. A. C. **Projeto Resgatando Nossas Raízes: memorial Brejão dos Negros.** In: Caderno de Modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, SEED/NECAN, Sergipe. (No prelo)

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar a experiência dos professores Rosane Guedes da Silva, Ycaro Swuan Andrade Corrêa, Flacinete Azevedo Ferreira e Priscila Aparecida Casado Costa do Colégio Estadual Quilombola 03 de Maio localizado no Povoado Brejão dos Negros, Município de Brejo Grande. A experiência refere-se ao desenvolvimento de um projeto piloto implementado em setembro de 2013 intitulado “Resgatando Nossas Raízes: Memorial Brejão dos Negros” envolvendo os alunos do Fundamental das Séries Finais e Ensino Médio.

O projeto nasceu da necessidade de viabilização do ensino de História nesta Unidade de Ensino, uma vez que os recursos didáticos oferecidos no momento não eram suficientes para abarcar as demandas sociais da comunidade envolvida. A comunidade Brejão dos Negros faz parte de uma extensa faixa territorial quilombola abrangendo as regiões de Pacatuba, Ilha das Flores e Brejo Grande. Sua história está presente nos seus hábitos, costumes cotidianos, festividades religiosas e memória, seu processo de demarcação ainda traz contradições entre a comunidade.

Boa parte do arcabouço histórico cultural está sob a égide dos antigos Habitantes deste povoado, ocupando os espaços sociais de forma singela, embora muito significativa para quem habita aqui. Diante desse contexto, a escola se torna um indispensável instrumento no processo de construção identitária bem como media o diálogo entre esta unidade de ensino e sua comunidade.

Nesse sentido, o projeto “Resgatando nossas Raízes” parte do princípio de que a comunidade uma vez envolvida em seus processos de construção sócio histórica, podem, pelo autoconhecimento, serem capazes de compreender suas

origens, estabelecer vínculos em seu espaço social e desenvolver sua criticidade e autonomia de escolhas. O objetivo desse trabalho é estimular os estudantes a se reconhecerem como atores do seu processo histórico através da pesquisa e atuarem como sujeitos na construção de sua identidade.

Contudo, o trabalho aqui desenvolvido trata-se de um laboratório de pesquisa interdisciplinar onde os alunos são estimulados a pesquisarem elementos históricos e culturais de sua região com vista ao conhecimento e a preservação da memória local. O trabalho conta com uma parte de pesquisa de campo, uma equipe para o trabalho com palestras e peças teatrais, oficina de capoeira e o trabalho com edição de vídeos para o acompanhamento das atividades em redes sociais. O grupo dispõe de um canal no you tube onde são colocados alguns das pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelos alunos na comunidade.

2. METODOLOGIA

O projeto teve início em setembro de 2013. Trata-se de um trabalho de resgate e preservação patrimonial, dividido em etapas entre sua elaboração e desenvolvimento. Na fase inicial os alunos passam por uma seleção, uma prova elaborada para testar conhecimentos prévios e disponibilidade para a permanência na equipe. Depois de selecionado o aluno recebe um material de estudo com noções acerca da preservação patrimonial, conservação e restauro.

São orientados sobre a importância da pesquisa, conhecem o trabalho já desenvolvido pelos colegas com relação a história local, recebem orientação de pesquisa, de como realizar uma entrevista, como utilizar fotografias e fazer registros.

Após o tempo de estudo das primeiras informações o aluno é direcionado para área escolhida onde inicia um trabalho de busca sobre o tema escolhido.

As áreas de estudo desenvolvidas estão distribuídas da seguinte forma:

- Religião (Festividades, instituições, crenças e religiosidades).

Foram mapeadas as religiões existentes no povoado, verificou-se linhas de cunho pentecostal, neopentecostal, católica e afro-brasileira.

- Economia (Modos de produção local, relação com meio ambiente)

Os alunos trouxeram a pesca como seu modo de produção mais comum na região. Aqui eles pesquisam a cultura da pesca, seus riscos ambientais e as possíveis formas de realizar um trabalho econômico consciente com a preservação ambiental.

- Cultura (Festividades, folclore, história oral, artesanato, culinária).

Nessa área de pesquisa são abordadas pelos alunos trabalho de registro das tradições locais: Festa do Padre Cícero, Procissão de Nossa Senhora do Patrocínio, Maracatu, Reisado, Pastoril, lendas locais, comidas típicas e produtos manuais confeccionados pelos habitantes da região.

- Saberes medicinais (Levantamento de plantas nativas e suas funções medicamentosas).

- Capoeira – Dois alunos, com conhecimento em capoeira, participam pelo projeto oferecendo oficinas semanais aos demais alunos inscritos. O trabalho é

amparado pela orientação do capoeirista Adriano, pai de aluno e membro da liderança comunitária quilombola em Brejão dos negros. As oficinas são realizadas todas as terças no turno da manhã no pátio da escola. Essa atividade é constituída por uma parte teórica e a outra prática, onde os alunos conhecem as origens, as técnicas e a filosofia da capoeira. Como critério de permanência os alunos inscritos na oficina precisam apresentar boas notas e bom comportamento.

- **Sociedade**

Os alunos pesquisam temáticas atuais que consideram importantes para discutir em comunidade. Os temas são trabalhados por meio de palestras e encenações, paródias, composições e outros, abertas ao público escolar e comunidade.

O trabalho dos alunos palestrantes é pesquisar dentro do ambiente escolar as probabilidades de ocorrência desses problemas dentro da comunidade escolar, verificar os dados e relacionar com as estatísticas nacionais. Assim, busca-se estudos atuais sobre as questões e apresentam seus trabalhos, com dados e experiências a comunidade escolar levantando questionamentos e promovendo debates sobre os temas.

- **Gravações de vídeos-** o trabalho é feito sempre que surgem temáticas novas e novos eventos como participação de congressos, exposições externas ou na própria comunidade, quando há registro de festas e representações culturais na comunidade.

- **Exposição dos baners e objetos-Memorial Brejão dos Negros**

Desse trabalho de confecção e pesquisa nasceu o memorial brejão dos negros, cada aluno assume seu baner, sua pesquisa, seu objeto e apresentam seus trabalhos sempre que há oportunidade. Por falta de sala para manter o pequeno acervo, o material é higienizado regulamente e guardado na sala de depósito da escola.

O trabalho é contínuo, acontece em geral em horário oposto ao das aulas, os alunos pesquisam em qualquer dia da semana sob a orientação do professor, o levantamento do material é contínuo, em qualquer área, podendo ser modificado sempre que necessário. Os alunos buscam temas novos, passam o ano procurando eventos, pessoas, objetos, tudo que eles consideram importantes para serem registrados no memorial local. Esse trabalho tem ajudado a desenvolver a escrita, a oralidade, a percepção de mundo e sua relação com o meio ambiente. A medida que esses alunos se interessam pelo movimento da vida social em que eles se inserem, também estão em um processo contínuo de autoconhecimento, sem rótulos, estigmas e julgamentos, a aprendizagem flui significativamente.

3. RESULTADOS

Foi possível verificar o avanço no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos. Questões temáticas específicas ao ambiente escolar como o caso do “ser quilombola” se tornaram temas de discussão e debates entre alunos e comunidade de maneira passível. A partir desse estudo outros temas foram surgindo como depressão, racismo, feminicídio, suicídio, bulling, trabalhados em palestras, realizados pelos alunos sob a orientação dos professores. A palestra tem ajudado a diminuir as incidências de problemas relacionados aos temas bem

como permite diagnosticar possíveis novos casos. Os alunos mesmo que não se expressem em público durante a palestra, procuram os professores para pedir ajuda ou orientação sobre esses casos. Os casos de bullying e racismo na escola também tem apresentado diminuição.

Também foi notório verificar mudanças na maneira de se pensar o ser quilombola na comunidade. Com mais animosidade, a comunidade debate sobre as questões quilombolas, suas formações e conseguem ouvir suas contradições e os diferentes modos de enxergar esse movimento na comunidade sem que entrem em um conflito direto.

Do ponto de vista pedagógico, alguns dos alunos envolvidos nas palestras se identificaram com os temas trabalhados em palestras e começaram a estudar sobre eles, pesquisando profissionais da área e trabalharam suas próprias experiências pessoais sem identificação. Esses alunos desenvolveram a escrita, articulação verbal, passaram a frequentar mais o ambiente escolar e passaram a oferecer ajuda aos alunos que passaram por situações semelhantes ou que estavam em situação problema.

Os alunos em pesquisa de campo apresentam evolução na oralidade, na leitura e ampliaram suas visões com relação às tradições folclóricas e religiosas de sua comunidade. Também passaram a dialogar com diversas atividades culturais no povoado, permitindo-se tanto de forma passiva como ativa conhecer na prática um pouco mais de sua ancestralidade.

Os alunos da oficina de Capoeira apresentam melhoria no comportamento em sala de aula e no desenvolvimento cognitivo, além disso, tem trabalhado a sedentariedade por meio do movimento e do trabalho com o corpo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do trabalho tem permitindo um constante aprendizado mutuo, além de ampliar as possibilidades didáticas. A resposta positiva da comunidade tem incentivado a constante busca pelo recurso que melhor atenda a essa clientela. A participação efetiva dos alunos no trabalho de busca pelo resgate de sua cultura local tem aberto portas para parcerias, a escola se tornou um espaço aberto para acolher propostas e sugestões que visem melhorar a prática escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação* v. 22 n. 69 abr.-jun. UFSC, Sorocaba; São Paulo, 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

SALOMÃO, Fausy Vieira; CASTRO, Cristina Veloso. Os quilombos e as novas etnias. In: O'dwyer, E. C. (Org.). *Quilombos. Identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: ABA/FGV, 2002. p. 43-81.

BRASIL.Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26. http://seduc.se.gov.br/arquivos/CURRICULODESERGIPE2019_COMPLETO.pdf

IMAGENS DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Imagem 1: Exposição do Memorial Brejão dos Negros no dia 20 de novembro de 2019.



Imagem 2: Exposição do Memorial Brejão dos negros no 2º ENCONTRO DE EDUCADORES(AS) NEGROS(AS) E INDÍGENASE Universidade Federal de Sergipe.Abril/2019.



Imagem 3: momento da cobertura do Jornal Memorial Brejão dos Negros durante a exposição do dia 20 de novembro de 2019. O vídeo é utilizado para postagem no canal do projeto.



Imagem 4: Trabalho com a capoeira. Tentativa de mobilização ao resgate dessa cultura na comunidade.



**TEXTO 03 – UM BANHO DE CONHECIMENTO NO SÃO FRANCISCO:
EDUCAÇÃO DO CAMPO / GEOGRAFIA**

JESUS, V. S. de, SANTOS, N. D. dos. **Um Banho de Conhecimento no São Francisco: Educação do Campo/Geografia**. In: Caderno de Modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, SEED/NECAN, Sergipe. (No prelo)

1. INTRODUÇÃO

No ensino das ciências ambientais quando se pretende alcançar uma mudança de paradigma, trabalhar junto às crianças e os adolescentes conceitos como o de lugar bem como uma retomada aos conhecimentos das comunidades originárias é primordial, seja acerca de sua relação com a natureza e/ou sua relação social.

A importância de definir o conceito de lugar junto aos alunos faz-se necessária para a identificação das singularidades da relação homem-natureza, a fim de se conhecer através do processo histórico, dos povos, das culturas e a forma de se relacionar com a natureza buscando ressignificar a conexão entre homem e natureza de forma harmônica (SOUZA et al., 2018). Quanto aos conhecimentos das comunidades originárias, estes já não são mais vistos como ilusório, falso, considerados superficiais, como se construiu na ciência moderna, são agora reconhecidos e podem contribuir e enriquecer na busca por soluções da problemática ambiental (SANTOS, 1988).

A abordagem sobre tais povos remete a Lei 11. 645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e privadas do Brasil e assegura o conhecimento acerca dos povos negros e indígenas, das comunidades, suas histórias, culturas e tradições e é através de tal reconhecimento que se espera que os discentes possam identificar formas mais harmônicas de se relacionar com a natureza e que a partir de seus conhecimentos prévios e os alcançados no decorrer de todo o processo ensino aprendizagem, construam seu próprio conceito sobre lugar, pertencimento, bem como a identificação da importância de uma comunidade de povos originários (LDB, 2018).

Para esta pesquisa a Educação Ambiental Crítica foi escolhida por seu caráter de análise das relações socioculturais como aporte para se entender a relação entre o ser humano e a natureza de forma analítica. Esta macrotendência da Educação Ambiental apoia-se na análise dos processos que possibilitam a problematização das condições de desenvolvimento e de sociedade (LAYRARGUES et al, 2004).

Participaram desta pesquisa alunos dos 6º ao 8º Anos (Colégio Estadual Monsenhor Fernando Graça Leite situado no Povoado Escurial, Nossa Senhora de Lourdes- SE), a comunidade onde se está inserido o colégio é banhada pelo Rio São Francisco e é constituída por pequenos agricultores, pescadores e ribeirinhos.

A comunidade Xokó, localizada na Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no município de Porto da Folha – SE (figura 1), é a única comunidade indígena reconhecida legalmente no estado de Sergipe e também é banhada pelo Rio São Francisco, este será a ligação entre o reconhecimento da importância dos saberes dos povos originários acerca da sua relação com o ambiente no processo de uma ressignificação para com o Velho Chico.



Figura 2: Localização do Povoado Ilha de São Pedro
Fonte: Google Maps. Acesso em: 30/11/2019

A relação desta comunidade com o meio ambiente possui um sentimento de pertencimento e de ambiência mais forte do que a comunidade onde a escola está inserida. Contudo, a importância de se definir o conceito de lugar será importante para que a identificação das singularidades na relação entre os Xokós e seu ambiente seja mais clara na visão dos alunos. Busca-se também identificar o Rio São Francisco como um corpo hídrico e não apenas como um recurso, o que é primordial na ressignificação deste bem ambiental, e para tal, pode-se basear na alfabetização ecológica defendida por Capra (2006), que defende a ideia do senso de lugar a partir da afinidade com a natureza e de que esta deve ser trabalhada para a sensibilização do aluno e também do professor na busca por uma ressignificação de paradigmas.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa será a ressignificação socioambiental do Velho Chico pelos alunos do 6º ao 8º Ano do Colégio Monsenhor F. G. Leite, situado no Povoado Escurial, N Srª de Lourdes – SE (figura 2), através das contribuições dadas pela comunidade Xokó, situada no povoado Ilha de São Pedro, Porto da Folha - SE.

A contribuição do povo Xokó por meio de seus conhecimentos pode de fato contribuir para romper com a visão da natureza apenas como recurso?



Figura 2: Localização do Povoado Escurial
Fonte: Google Maps

Através dessa problemática busca-se compreender na ruptura entre o homem e a natureza, através dessa análise e com a dialética entre as duas diferentes comunidades onde será desenvolvida a pesquisa, por meio de ações de Educação Ambiental Crítica esperasse alcançar a ressignificação do Velho Chico, que este passe a ser visto como corpo hídrico e não apenas como recurso (figura 3).



Figura 3: Vista do Rio São Francisco no Povoado Escurial, N^a
Sr^a de Lourdes -SE
Fonte: Autoria própria

2. METODOLOGIA

Desenvolvido com o objetivo de ressignificar a concepção socioambiental do Velho Chico pelos alunos do 6º ao 8º Ano do Colégio Estadual Monsenhor F. G. Leite, localizado no Povoado Escurial, município de Nossa Srª de Lourdes – SE, através das contribuições dadas pela comunidade Xokó, localizada na Terra Indígena Caiçara, no Povoado Ilha de São Pedro, município de Porto da Folha-SE, o projeto buscou definir o conceito de lugar com os discentes a partir da afinidade dos sujeitos com a natureza e seu lugar de vivência, reconhecer as contribuições que os conhecimentos dos povos originários podem nos proporcionar e sua importância no contexto histórico e socioambiental da população brasileira e identificar o Velho Chico como corpo hídrico, através do desenvolvimento de trabalhos de Educação Ambiental Crítica.

Uma das grandes dificuldades em se trabalhar as Ciências Ambientais parte da histórica dissociação do homem da natureza. No momento em que se percebe a ruptura do sujeito-homem, da natureza-objeto, o homem é posto numa hierarquia superior a da natureza, não sendo mais continuidade desta, mas sim, de certo modo, seu “proprietário” (GONÇALVES, 1987).

Um exemplo disso é que por muito tempo pensou-se que natureza e cultura se excluíam, a partir dessa exclusão, várias culturas eram condenadas. Os povos da floresta, por exemplo, a quem muitos autores e pesquisadores da EA recorrem por reconhecerem neles uma forma de retomada da união homem-natureza, diante de seus modos de vida no ambiente, foram por muitos séculos tachados de primitivos e atrasados por não se dissociarem da natureza, o que no entendimento da separação natureza-cultura, faziam deles seres sem cultura, sem civilização, o que resultou em seu etnocídio (GONÇALVES, 1987).

Hoje esta ideia já não é mais tão aceita, pois nas últimas décadas o diálogo intercultural tem sido cada vez mais utilizado na busca por um enriquecimento das experiências cognitivas, as quais vinham sendo tão negligenciados. O que possibilita que tais saberes possam ser utilizados nas instituições educativas e nos centros de investigação. Os conhecimentos das comunidades originárias já não são tão vistos como ilusório, falso, considerados superficiais, como se construiu na ciência moderna, são agora reconhecidos como outra forma de conhecimento, que pode contribuir e enriquecer na busca por soluções da problemática ambiental (SANTOS, 1988).

Esta é à base de nossa pesquisa, que começou a ser desenvolvido no terceiro bimestre de 2019, na disciplina de geografia com a contribuição dos profissionais das disciplinas de artes, português, história e matemática, no turno matutino, com as turmas do 6º ao 8º anos (totalizando vinte e sete alunos) do ensino fundamental do Colégio Estadual M. F. G. Leite.

A metodologia escolhida foi a de Projetos, que conforme Behrens (2005) exige que o professor primeiramente apresente aos alunos um problema, para que a partir disto eles procurem por respostas para a construção de conhecimentos que levem a um aprendizado significativo.

O trabalho com a metodologia de Projetos é baseado na problematização, onde o aluno deve ser envolvido no problema, para que ele investigue, registre dados, formule hipóteses, tome decisões, e se possível resolva o problema ou detecte possíveis soluções, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento, a pedagogia de projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade.

Como as metodologias ativas possuem o caráter de despertar a curiosidade e autonomia do aluno, pois se baseiam na ação crítica e reflexiva, o que são o arcabouço para a EA Crítica, estas foram às escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Inicialmente foi realizado um levantamento de dados através da aplicação de questionário aberto, semiestruturado, que visava buscar os conhecimentos prévios dos alunos quanto à temática ambiental. Foi com este primeiro trabalho realizado no dia 21 de maio de 2019 que se pode perceber que os alunos reconhecem que na escola é trabalhada a temática ambiental e que estudam sobre as comunidades originárias do Brasil.

O questionário continha cinco perguntas objetivas: 1ª) Na sua escola é trabalhada a Educação Ambiental? 3ª) Preservação e conservação ambiental são a mesma coisa? 4ª) Você acredita no desenvolvimento sustentável? 5ª) Você estuda sobre as comunidades indígenas do Brasil? 6ª) Você sabe quem foram seus ancestrais?

Uma pergunta foi subjetiva: 2ª) Para você, o que é meio ambiente? E a última pergunta foi: 7ª) Quantas comunidades indígenas existem em Sergipe? Possíveis respostas: 1,2,3, não sei ou não lembro. Esse primeiro momento durou cerca de uma hora e meia, e o material utilizado foram folhas de papel A4 e canetas. Após o fim da conversa e da entrega dos questionários, foi sugerido aos alunos que eles procurassem saber mais sobre as questões ambientais, seus antepassados e sobre as comunidades indígenas, para a continuidade do debate na semana seguinte.

Após a análise do resultado do questionário, no dia 28 de maio de 2019 foram exibidos vídeos com a temática da problemática ambiental, uma roda de conversa foi organizada no pátio da escola com as três turmas, e em tais discussões os problemas ambientais mais sentidos pelos alunos foram os referentes ao clima e a vazão do rio São Francisco. Por se tratar de uma comunidade na qual a base econômica é agropecuária de base familiar, as variações climáticas são muito sentidas pela comunidade, mesmo as famílias que não vivem dessa atividade econômica, possuem parentes que vivem dela, e a base da formação do povoado, é de comunidade camponesa, o que confere as variações climáticas uma importância maior para eles.

Em relação ao rio São Francisco, a diminuição de sua vazão é perceptível aos alunos, eles destacaram o aparecimento contínuo de croas ao longo do rio, observado por eles durante seus momentos de lazer e na travessia feita pelos alunos que saem do Povoado Itraipú-AL para a escola.

Outra questão observada foi a da visão que os alunos possuíam sobre as comunidades originárias, a maioria das informações buscadas por eles, algumas da internet e outras pelos seus parentes mais velhos, diziam que tais comunidades

no Brasil vivem na mata essencialmente da caça e da pesca, houve ainda sete alunos que nas suas pesquisas se referiram aos “índios” no passado, como se esses não existissem mais. Esta realidade não condiz com a grande maioria das comunidades originárias do Brasil, entre elas o Povo Xokó.

Por meio de tais levantamentos começamos a trabalhar a noção de lugar com os discentes, a partir do conceito defendido por Tuan (1983) onde diz que, o conceito de Lugar é definido no sentido de pertencimento e identidade com todos os elementos do seu espaço vivido, como também o defendido por Capra (2006), o qual nos diz que o senso de lugar parte da afinidade com a natureza e de que esta deve ser trabalhada para a sensibilização do aluno e também do professor na busca por uma ressignificação de paradigmas.

Como o objetivo principal da pesquisa é identificar o Rio São Francisco como um corpo hídrico e não apenas como um recurso, o que é primordial na ressignificação deste bem ambiental, tomamos como base a alfabetização ecológica defendida por Capra (2006), a Eco-Alfabetização, pautada na visão do todo, de forma sistêmica, onde todos os elementos do Lugar de vivência das crianças e adolescentes são indispensáveis para práticas mais sustentáveis e ecológicas.

O trabalho continuou no segundo semestre, e nos dias 20 e 21 de agosto foi questionado aos alunos o que para eles é Lugar, qual seu Lugar, seus elementos e a importância do seu lugar. A grande maioria disse que seu Lugar é seu povoado ou o estado em que residem (dezesseis ao total), quatro alunos disseram ser sua casa e dois seu quarto. A partir das discussões geradas em rodas de conversa os discentes puderam compreender o conceito de Lugar, sua amplitude e seus elementos. Após as rodas de conversa repetimos as perguntas aos alunos, estes por sua vez em grande maioria responderam ser o povoado em que reside, com todos os elementos que o compõe, a exemplo do Rio São Francisco.

Após essa abordagem teórica foi retomado com os alunos os questionamentos direcionados a eles sobre as comunidades de povos originários, especificamente a comunidade Xokó, pela utilização de materiais que apresentavam a comunidade e sua relação para com o rio São Francisco.

O documentário e os livros produzidos em parceria com a SEDUC-SE (Secretária de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe), foram desenvolvidos pela SEDUC como forma de cumprimento da Lei 11. 645/2008, por isso os mesmos foram distribuídos nas escolas da rede pública estadual do estado de Sergipe no ano de sua publicação, 2011. O documentário Povo Xokó mostra a comunidade, sua cultura e modo de vida, o livro Povo Xokó – História de luta e resistência relata a luta pela retomada das terras para a comunidade, e o livro Os Xokós e o Rio São Francisco elaborado com os alunos do Colégio Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro retrata a visão deles para com o rio bem como sua relação.

O objetivo desta etapa do projeto foi proporcionar aos alunos um prévio conhecimento da comunidade originária antes de conhecê-la pessoalmente, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos os quais se mostraram de certa maneira muito estereotipados, uma realidade que não é particular somente neste

grupo de alunos. Esta parte do desenvolvimento do trabalho aconteceu entre os dias vinte e sete e vinte e oito de agosto.

Posteriormente uma aula de campo foi agendada para o dia 09/09/2019 ao Povoado Ilha de São Pedro, por ser este o dia de comemoração pela retomada das terras pelo Povo Xokó. Ao saber da aula de campo foi solicitado aos alunos que elaborassem perguntas direcionadas ao Cacique Bah e o Pajé Jair, os quais aceitaram nos receber no dia da aula de campo (foi solicitado ao Cacique Bah anteriormente uma autorização para a visita, o mesmo a concedeu). Após a leitura das perguntas, pode-se observar que a turma que mais elaborou questionamentos foi a do 6º Ano, vinte e uma ao total, os 7º e 8º anos juntos elaboraram dezenove questões.

Nos dias três e quatro de setembro organizamos as perguntas, pois muitas estavam repetidas, e algumas já haviam sido respondidas após assistir ao documentário e com a leitura dos livros, os alunos também organizaram pequenos grupos em cada turma que ficaria responsável pelos registros fotográficos, filmagens de curta duração (até três minutos) e pela realização das entrevistas aos representantes da comunidade.

Um termo de autorização foi enviado aos responsáveis pelos alunos, e todos tiveram permissão para participar da aula de campo, a qual foi agendada para 7 horas da manhã de uma segunda-feira, sobre responsabilidade das professoras de geografia e história e do diretor da unidade escolar. Chegando ao Colégio, todos os alunos já se encontravam dentro do ônibus, apenas dois alunos optaram por não participar da visita técnica.

Segundo Layrargues (2014) atuar no cotidiano escolar e não escolar buscando articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserido, construir processos de aprendizagem significativa e situar o educador como um mediador de reflexões socioeducativas, são medidas que podem ser tomadas a fim de se alcançar uma Educação Ambiental Crítica.

A EA Crítica valoriza os diversos espaços educativos, para ela não se trata apenas de uma pedagogia escolar, pois seu intuito é a formação de um cidadão cooperativo e ativo na busca pela constituição de uma sociedade sustentável, partindo do pressuposto de pedagogias críticas, emancipatórias e dialéticas. (LAYRARGUES, 2014).

Durante a visita técnica foi possível presenciar a dança do toré e participar da missa em celebração pela retomada das terras, almoçamos junto com a comunidade e outros visitantes, e enquanto aguardávamos o Cacique e o Pajé andamos pela comunidade para conhecê-la. Os alunos haviam previamente se dividido em grupos que ficaram responsáveis por gravar e fotografar toda a visita, um outro ficou responsável pela elaboração da entrevista aos representantes da comunidade.

No momento de conversar com as lideranças, alguns alunos ficaram muito tímidos, mas realizaram suas perguntas e os registros, as principais perguntas foram relativas ao modo como os Xokós vivem e se relacionavam com a natureza, sobre o que representava possuir seu próprio território para eles, e o que sentiam quando viam notícias referentes às questões ambientais. Na ocasião de nossa

visita as principais notícias nacionais giravam em torno das queimadas na Amazônia, o que levantou a curiosidade dos alunos para saber o que sentia uma comunidade de povo originário diante de tal problemática.

Partindo das ideias de Loureiro (2006), a emancipação é o objetivo do processo educacional, o meio reflexivo da crítica e autocrítica contínua, e na EA Crítica ela é baseada na dialética da vida, na superação da disjunção ser humano/natureza, pois busca “ao mesmo tempo mudar de vida e transformar o mundo, de revolucionar o indivíduo e de unir a humanidade”. A partir da dialética, tornam-se possíveis novas teorias-metodológicas, como uma saída para que não se repita as práticas reducionistas, dualistas e generalistas na qual a EA tanto se encontra, e foi o que almejamos com esse trabalho.

No dia seguinte a visita, na aula de geografia, rodas de conversa com os alunos foram elaboradas para que estes socializassem o que vivenciaram, aprenderam, e sentiram durante a visita, como forma de mensurar o resultado desta etapa do processo ensino/aprendizagem, foi solicitado em cada turma que elaborassem coletivamente três cartazes, O que aprendemos? O que sentimos? e Pena que:..

No primeiro cartaz a maioria dos alunos explicitou que descobriu haver outro modo de vida, mais harmônico com a natureza, no segundo a maioria escreveu sentir paz e uma energia positiva durante o tempo que passamos dentro da comunidade, já no terceiro, os alunos que optaram por não participar da aula de campo, escreveram ter sido uma pena não participar e que também aprenderam que deveriam ter ido, a maioria dos alunos disseram ter sido uma pena não poder ter tomado banho no rio.

Os discentes ainda elaboraram trabalhos individuais, que demonstraram o que eles aprenderam e lhes chamou mais atenção durante essa etapa do projeto, foram elaborados desenhos, músicas, poesias e redações que versaram sobre a Comunidade Xokó, a natureza e a relação entre ambos.

No mês seguinte, mais precisamente em 01 de outubro foi questionado aos alunos qual bem ambiental eles tinham em comum com os Xokós, assim o projeto foi sendo direcionado para o rio São Francisco, e retornamos ao início do projeto diante das problemáticas levantadas pelos próprios alunos em relação ao rio. No dia dois de outubro, realizamos rodas de conversa e os alunos escreveram no quadro o que eles já sabiam a respeito do Velho Chico e o que este representava para eles.

Para a aula do dia oito, foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas na internet e entrevistas com pessoas próximas referentes ao Velho Chico, e que procurassem fontes que nos explicassem algo sobre o rio. Alguns temas levantados foram à poluição no rio, a transposição, salinização, a questão das hidroelétricas, a importância econômica do rio, as lendas que existem em torno deste bem ambiental, a diminuição da pesca e dificuldades para navegação. Os alunos selecionaram algumas músicas que falavam sobre o Velho Chico para analisarmos no dia nove, foram elas, Águas do São Francisco da banca Fulô de Mandacaru, Riacho do Navio de Luiz Gonzaga, As águas do São Francisco de Gino e Geno e Rio São Francisco do Quinteto Violado.

No dia nove relembramos a leitura do livro Os Xokós e o Rio São Francisco, bem como a entrevista realizada com as lideranças da comunidade Xokó, com o intuito de que os discentes se recordassem das respostas deles sobre o que aprenderam e sentiram durante a aula de campo, e com as leituras sobre a relação dos Xokós com o Velho Chico. Os alunos relataram as semelhanças e diferenças entre suas comunidades e o rio, e deste com os povos originários, foi dito a existência de uma relação mais intimista com esse bem ambiental, de que existe outro modo de vida mais harmônico com a natureza e de que eles puderam perceber como a natureza faz parte do seu lugar de vivência.

No dia 15 de outubro, realizamos uma aula de campo nos dois últimos horários com as três turmas nas imediações do colégio. Durante esta aula os alunos registraram e mostraram todos os problemas visíveis, como os esgotos domésticos sendo lançados diretamente no rio, a elevada eutrofização (no dia da aula de campo havia dois homens retirado à vegetação do rio para facilitar a navegação), e a privatização do Velho Chico, pois pudemos observar o cercamento de uma croa localizada no meio do rio para criação do gado.

Como a professora de geografia nunca havia presenciado tal atividade, os próprios alunos explicaram ser uma prática comum, alguns pecuaristas deslocam seu gado até a croa e a cerca, tornando-se “dono” de um pedaço de terra no meio do rio São Francisco, o qual é um bem público. Foi relatado também que os proprietários dos animais têm conhecimento da irregularidade de tal prática, mas a fazem até o momento do aparecimento de algum órgão fiscalizador, e que outros só não realizam tal prática com medo das multas.

Retomadas as aulas seguintes, os alunos escolheram um nome para o Projeto, com o intuito de apresentá-lo à comunidade local, as três turmas acabaram por intitular o projeto de Um banho de conhecimento no São Francisco, com culminância no dia 20/11/2019 no turno matutino.

Até a culminância do projeto, outras pesquisas foram realizadas sobre as temáticas já levantadas e outras que surgiram ao decorrer do processo, os temas selecionados foram: Paisagem e Lugar, os aspectos físicos do Rio São Francisco, sua importância econômica, as diversas culturas que margeiam o Velho Chico a exemplo dos Xokós, histórias de pescadores, lendas do São Francisco, músicas sobre o São Francisco, poluição por residências domésticas, o assoreamento, eutrofização, salinização e a transposição no rio.

No dia dezanove de novembro as três turmas trabalharam na ornamentação da sala, com a contribuição das professoras de geografia, história, português, matemática e artes, durante três turnos.

Na semana seguinte, foi questionado aos discentes se os problemas levantados e demonstrados por ele, durante todo o projeto e na culminância deste, teriam soluções ou ações que diminuíssem seus impactos, a grande maioria dos alunos respondeu que sim, visto que existem comunidades com outra percepção quanto a sua relação para com o São Francisco, uma minoria (apenas 3 alunos) disse não haver mais o que se fazer, que a tendência são os problemas aumentarem até total escassez ou inutilização do Velho Chico.

3. RESULTADOS

A partir do desenvolvimento da pesquisa foi possível trabalhar com os alunos de forma positiva o conceito de lugar, observando-se os trabalhos apresentados por eles antes e depois dos estudos sobre tal conceito, bem como pela análise de trabalhos em grupo e individual, percebeu-se que os jovens puderam entender o conceito de lugar como um senso de pertencimento a comunidade na qual se está inserido, com todos os elementos que a compõe.

Quanto ao reconhecimento das contribuições que os conhecimentos dos povos originários podem nos proporcionar e sua importância no contexto histórico e socioambiental da população brasileira, este também possuiu um saldo positivo, pois os conhecimentos prévios dos alunos eram muito errôneos acerca de tais comunidades, o que se modificou no decorrer do projeto, com base nas leituras, das respostas aos questionamentos e na vivência da aula de campo.

Podemos dizer que os discentes conseguiram identificar o Velho Chico como corpo hídrico e não apenas como recurso, após as leituras e pesquisas realizadas por estes, e principalmente com a contribuição dada por meio da entrevista realizada as lideranças Xokó, a partir desta, os alunos reconheceram outra forma de convivência com o ambiente. Com isso foi possível modificar o olhar da maioria dos alunos, mesmo que uma minoria não acredite em ações mitigatórias e na solução de algumas problemáticas relativas ao rio São Francisco.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na observação da preparação dos alunos para culminância do projeto, de sua apresentação para comunidade local, e de discussões ao decorrer no final do ano letivo, a ressignificação socioambiental do Velho Chico que se almejou no início da pesquisa, foi alcançada pela maioria os alunos e pelos profissionais que participaram mais ativamente no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, aja visto que uma minoria dos discentes que participaram do projeto (apenas 3 alunos) disse não haver mais o que se fazer, que a tendência são os problemas aumentarem até total escassez ou inutilização do Velho Chico. Com isto, é certo dizer que todas as competências e habilidades que foram almejadas ao início do projeto de acordo com o currículo estadual de educação, foram alcançadas.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ALMEIDA, E. A. Os Xokós e o São Francisco. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012.
- ALMEIDA, E. A. Povo Xokó: história de luta e resistência. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012.
- CAPRA, F. (org). Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CURRÍCULO DE SERGIPE: Integrar e Construir. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer Nº 388/2018/CEE e da Resolução Nº04/2018/CEE. Aracaju/SE 28 de dezembro de 2018.
- GONÇALVES, C. W. P. Possibilidades e limites da ciência e da técnica diante da questão ambiental. Seminário "Universidade e Meio-Ambiente". Belém, 1987. Disponível

em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12681/11841>> Acesso em: 18/09/2019.

LAYRARGUES, P. P. (Org.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2004.

LAYRARGUES, P. P. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As Macrotendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>> .Acesso: 14 set 2019.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2ª Edição – Brasília: Senado Federal, Coordenações de Edições Técnicas, 2018.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94. 2006.

SANTOS. B. S. Um discurso sobre as Ciências. Edições Afrontamento; Porto: 1988.

SOUZA, A. G. R., FERNANDES, R. G., VIEIRA, R. S. Educação Ambiental: Abordagem da relação Homem Natureza para o ensino fundamental. Realização: Revista on-line de extensão e cultura. Volume 5, nº9, ISSN:2358-3401. 2018.

Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/8543>>. Acesso em: 21/10/2019.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

http://educ.se.gov.br/arquivos/CURRICULODESERGIPE2019_COMPLETO.pdf

IMAGENS DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Foto 01: Roda de conversa (7º Ano)



Fonte: Vivianne Silva, 2019



Fonte: Vivianne Silva, 2019

Foto 02: Leitura dos livros: “Povo Xokó – História de luta e resistência” e “Os Xokós e o Rio São Francisco” (8º Ano).



Foto 03 a 07: Aula de campo na comunidade Xokó. (09/11/2019)

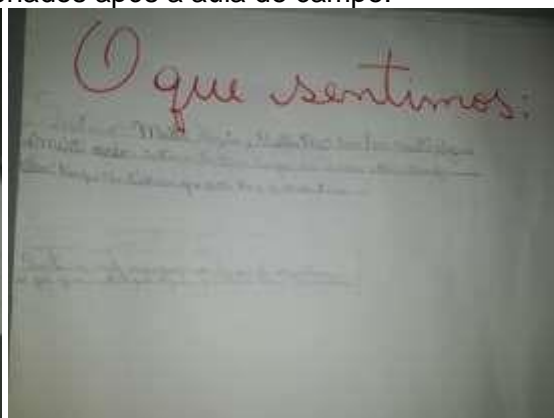


Fonte: Alunos do 7º e 8º Anos, 2019.

Foto 08 e 09: Cartazes confeccionados após a aula de campo.



Fonte: Vivianne Silva, 2019.



Fonte: Vivianne Silva, 2019.

Fotos 10 e 11: Culminância do Projeto "Um banho de conhecimento no São Francisco"



Fonte: Vivianne Silva, 2019



Fonte: Vivianne Silva, 2019

TEXTO 04 - PROJETO DE LEITURA: LENDO COM MEUS PAIS

ALVES, M. P. de M. S. **Projeto de Leitura: lendo com meus pais.** In: Caderno de Modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, SEED/NECAN, Sergipe. (No prelo)

JUSTIFICATIVA

Aprender a ler é um processo contínuo, que tem início antes mesmo do processo de escolarização, mas é na escola que esse aprendizado acontece de forma mais organizado.

Quando se trata de formar leitores, a escola tem um papel muito importante, que consiste em relacionar as práticas sociais de leitura com as práticas escolares de ensino - aprendizagem da leitura. Para superar esse desafio é fundamental que a escola não limite o acesso do aluno à leitura apenas do livro didático, mas incentive e amplie o seu contato com diversos outros tipos de textos, como livros, revistas, jornais e demais materiais, que são fontes inesgotáveis de informação e formação, e conte com a parceria dos familiares para estimular e aprimorar cada vez mais o gosto pela leitura.

Percebendo-se a pouca interação dos pais nas atividades realizadas na escola, como também nas atividades enviadas para casa, e que isso acarreta prejuízos na aprendizagem dos seus filhos, levando-se também em consideração a necessidade de introduzir os alunos no mundo da leitura e escrita, e que as mesmas não são alfabetizadas, pensou-se na realização do PROJETO DE LEITURA: LENDO COM MEUS PAIS, onde os pais farão semanalmente a leitura de um livro para seu filho, e o mesmo apresenta na escola.

Com isso busca-se estimular a prática da leitura, a familiarização com o processo de leitura e escrita, e proporcionar alternativas de interação entre os pais/filhos/escola.

OBJETIVOS

Perceber a importância do ato de ler na vida de cada um e fazer com que esse ato seja assimilado e inserido como um hábito, uma rotina.

Propor aos alunos diferentes situações práticas de leitura e escrita tal como existem de fato fora da escola;

Trabalhar a leitura com a ajuda dos pais e de maneiras diversas como: cantinho de leitura, com dramatizações, poesias e músicas.

Proporcionar situações de leitura compartilhada.

Aproximar os alunos do universo escrito e dos portadores de escrita (livros e revistas), para que os alunos possam manuseá-los, reparar na beleza das imagens, relacionarem texto e ilustração, manifestar sentimentos, experiências, ideias e opiniões, definindo preferências e construindo critérios próprios para selecionar o que vão ler.

Fazer com que construam o hábito de ouvir e sentir prazer nas situações que envolvem a leitura de histórias.

Estimular a interação entre pais e filhos, através da leitura, já que nos dias atuais a tecnologia e as redes sociais têm proporcionado um distanciamento entre as famílias, como também estimular a interação entre pais/filhos e escola.

CONTÉUDOS

AS PARTES DE UM LIVRO

DIFERENÇA ENTRE LETRAS E FIGURAS E AUTOR E ILUSTADOR.

GENÊROS TEXTUAIS DIVERSOS

ESTRUTURA DE UMA HISTÓRIA: COMEÇO, MEIO E FIM

ESTÓRIAS DO TEMPO DOS MEUS PAIS

RIMAS

VERSOS E ESTROFES

A FAMÍLIA

INTERAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS

O USO DA TECNOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

DECODIFICAÇÃO

LEITURA FLUENTE

PARTICIPANTES

ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

METODOLOGIA

1º momento: realização de reunião com os pais para propor o projeto e explicar suas etapas.

2º. momento: separação do acervo literário a ser utilizado, levando em consideração os de leitura mais acessível e de fácil compreensão.

3º. Envio dos livros semanalmente para casa, onde seria feita a leitura pelos pais e a interpretação(pais/filhos). Em seguida, ver estratégias de como o aluno traria a devolutiva para a sala de aula (lendo se já conseguia, dramatizando, contando ou cantando a história).

4º. Apresentação dos alunos em sala de aula (toda segunda-feira) do livro lido, ou de uma estória do tempo de seus pais, que os mesmos repassaram para eles.

5º. Escolha pelo aluno do livro para a próxima leitura (toda segunda-feira)

6º. Culminância do projeto: apresentação pelos alunos e pais, dos livros que mais gostaram, de forma criativa, para as outras turmas da escola

ESTRATÉGIAS PARA ALUNOS ESPECIAIS

O projeto foi trabalhado da mesma forma, já que contou com a ajuda dos pais. Na apresentação do aluno, contamos com a ajuda da assistente de alfabetização (PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO -MEC), para estimular, encorajar, já que no primeiro momento o aluno tinha problemas de socialização, o que melhorou e muito, depois do projeto.

EVIDÊNCIAS

O despertar para a leitura de diferentes gêneros literários;

Leitura fluente por parte dos alunos

Melhora na interação pais e filhos e pais/filhos e escola

Interação dos pais nas atividades escolares, como também nas leituras realizadas.

o zelo ao manusear os livros e o cuidado na conservação dos mesmos.

Melhora do vocabulário e escrita dos alunos

Aquisição do gosto pela leitura por parte dos alunos e dos pais

Identificação das partes de um livro, como também dos seus autores e ilustradores.

AVALIAÇÃO

A avaliação levou em consideração o grupo envolvido, valorizando o modo de pensar, agir, ver, sentir de cada um, como também a participação, interação, demonstração dos conhecimentos dos conteúdos em pauta, e tendo em vista a melhoria das atividades desenvolvidas e a reorientação das futuras práticas de leitura. O projeto também contribuiu para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC: 1- conhecimento/ 2. Pensamento científico, crítico e criativo/ 3. Repertório Cultural/ 4. Comunicação/ 5. Cultura digital/ 6. Trabalho e projeto de vida e 7. Argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto pude evoluir junto com meus alunos, tanto na aquisição de novas competências e habilidades na leitura e produção textos, como também no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo e na leitura de mundo, possibilitada através das inúmeras leituras realizadas, e na interação entre alunos e pais.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Beatriz e EDNIR, Madza. Ler e escrever, muito prazer! 2ª edição, Ática, São Paulo, 2002.

CURRÍCULO DE SERGIPE: ensino fundamental -linguagens/Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza, Adailson de Jesus Silveira, coordenadores. – Aracaju: MEC, SEDUC, UNDIME,2018. 294p.:il.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e RODRIGUES, Ana Cristina de Araújo. Programa Alfa e Beto: coletânea. 2ª edição, Alfa Educativa, Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, João Batista Araújo, ABC do Alfabetizador. 2ª edição, Alfa Educativa, Belo Horizonte, 2004.

IMAGENS DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS



Reunião com os pais para apresentação do projeto



Escolhendo o livro para a leitura semanal



Desenvolvimento de práticas de leitura e alfabetização a partir do projeto



O uso das novas tecnologias para possibilitar a leitura e interpretação de diferentes histórias



Produção dos alunos a partir da leitura e interpretação da história dos três porquinhos



Dramatizando a história lida: Os três porquinhos



Pais e filhos dramatizando a história lida: Os três porquinhos



Apresentação dos alunos na culminância do projeto: música – a linda rosa juvenil



Porque queremos olhos azuis? |Lia Vainer Schucman| TEDxSaoPauloSalon

<https://www.youtube.com/watch?v=EC-lywB3dEA>

Informações: "Lia fala sobre a construção social dos privilégios simbólicos e materiais da branquitude na sociedade brasileira. Lia Possui pós-doutorado em psicologia social pela Universidade de São Paulo. Como psicóloga é especialista em relações raciais e é ativista pelos direitos humanos, especialmente na luta antirracista. Publicou recentemente o livro "Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo."