

Aperfeiçoamento em educação de jovens e adultos na diversidade e inclusão social

Módulo 4 - Diversidade e Cidadania

Conteudista: Aline Abbonázio

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenadora: **Rosário Silvana Genta Lugli**

Vice-Coordenadora: **Mariângela Graciano**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fábio Gongora Freire

Fabício Sawczen

João Luiz Gaspar

Lucas de Paula Andrioli

Marcelo da Silva Franco

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Sandro Takeshi Munakata da Silva

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Livia Magalhães de Brito

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorence Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE

SUMÁRIO

Ponto de partida	8
Perguntas diagnósticas:	8
Texto de Introdução	8
Texto para reflexão.....	9
Saberes sistematizados.....	10
Educação do Campo	10
Texto de estudo	10
Educação Indígena.....	15
Texto de estudo	15
Educação Quilombola.....	22
Texto de estudo	22
Educação de pessoas privadas de liberdade.....	27
Texto de estudo	27
Educação dos povos e comunidades tradicionais.....	32
Texto de estudo	32
Saberes mobilizados	38
Diversidade e Cidadania.....	38
Texto de introdução	38
Material Complementar.....	38
Retomada.....	41
Diversidade e Cidadania.....	41
Texto síntese.....	41
Referências Bibliográficas.....	43



MÓDULO 4

DIVERSIDADE E CIDADANIA

APRESENTAÇÃO



Figura – Alunos em uma escola indígena.
Fonte: Secom, 2015¹.

Neste módulo vamos pensar sobre diversidade e cidadania na educação de pessoas jovens e adultas a partir de cinco temas: educação do campo, educação indígena, educação quilombola, educação de pessoas privadas de liberdade e educação de povos e comunidades tradicionais. Uma das ideias aqui será apresentar algumas informações introdutórias sobre cada um destes temas de forma a inseri-los num campo maior de disputa pelo reconhecimento de direitos, elaboração de políticas e, o principal desafio, a efetiva implementação das políticas.

Como veremos, o reconhecimento de direitos específicos para estas populações foi consequência de mobilizações e articulações dos próprios sujeitos e seus apoiadores que, agora, lutam por sua realização e pela participação na construção de iniciativas a seu favor. Outra ideia aqui será acessarmos e reunirmos informações que colaborem, de alguma forma, para ampliarmos nosso olhar sobre a diversidade cultural no Brasil e de que forma ela se relaciona com as desigualdades sociais e com nosso modelo predominante de desenvolvimento econômico.

Conhecer algumas iniciativas de escolarização nesses contextos específicos poderá trazer novos horizontes para a consideração da diversidade presente em cada uma das salas de EJA espalhadas pelo Brasil, independente de sua localização geográfica e pertencimento étnico ou territorial.

1 Disponível em: <http://www.secom.mt.gov.br/download.php?id=147920>.

[Ponto de partida]



Figura – Escola Indígena em Guajará Mirim, RO.
Fonte: Aline Abbonizio, 2011.

Perguntas diagnósticas:

O que o reconhecimento da diversidade tem a ver com cidadania? Qual a importância deste debate na educação de pessoas jovens e adultas?

[Texto de Introdução]

As questões que envolvem o reconhecimento da diversidade e o respeito à diferença vêm, crescentemente, tornando-se objeto de estudos no campo educacional e demanda para as escolas. Antes disto, tais questões têm sido apropriadas e manejadas por grupos que se reconhecem e vêm sendo reconhecidos como culturalmente diferenciados. Este processo culminou na formulação de legislações e parâmetros que buscam proporcionar elementos para a superação das desigualdades econômicas e sociais produzidas pela subordinação dos grupos que não fazem parte do padrão cultural dominante. Trazer este debate para a Educação de Jovens e Adultos significa dar valor para a própria diversidade de trajetórias e intenções trazida por cada estudante, mas, também, significa ampliar nossas percepções sobre a formação da sociedade brasileira e universalização de direitos.

[Texto para reflexão]

Um traço típico da educação escolar, independente da etapa de ensino ou o contexto social em que estão inseridas as escolas, é a busca pela transmissão de saberes cuja legitimidade decorre do fato de serem considerados universais e indispensáveis para a vida futura dos/das estudantes. A ênfase na transmissão de conhecimentos pretensamente universais e que supostamente possam ser úteis na vida futura dos estudantes acabou por distanciar a escola de aspectos particulares das pessoas às quais se dirige e de suas atuais condições de vida.

Este tipo de orientação marcou por muito tempo a educação básica de pessoas jovens e adultas. Àquela noção de transmissão de saberes considerados universais soma-se a de que haveria uma idade certa ou própria para se aprender, o que imprimiu a marca da educação supletiva, compensatória, focada mais naquilo que não se teria aprendido num tempo ideal do que naquilo que seria útil e produtivo para se aprender no momento presente, da juventude ou da vida adulta.

A proposição de outro paradigma para a Educação de Jovens e Adultos estará baseada, dentre outras ideias, na adequação da escolarização às necessidades atuais de vida das pessoas envolvidas por suas ações. Isto implicará em tentativas de compatibilização daqueles aspectos universais com outros particulares das pessoas às quais se dirige o ensino, o que permite supor que a escolarização passa a ter um papel positivo no enfrentamento de condições sociais desfavoráveis.

Sob este aspecto, a Educação de Jovens e Adultos vem enfrentando dois grandes desafios: a ampliação da oferta de escolarização e a qualidade desta oferta. De forma similar, são estes desafios que ainda estão postos para a realização do direito à escolarização de pessoas indígenas, camponesas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhas, dentre outras, que se deparam com escassas oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, com oportunidades desvinculadas de suas características culturais, suas necessidades de desenvolvimento local e aspirações de futuro enquanto grupos culturalmente diferenciados.

O mesmo desafio está posto para as pessoas que buscam a escolarização no sistema prisional. A educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade vem saindo, a passos lentos, de uma situação de invisibilidade, enfrentando tanto o desafio da universalização do direito à educação como da construção de oportunidades que favoreçam um restabelecimento social com autonomia.



SABERES SISTEMATIZADOS

Educação do Campo



Figura – Sala de aula de agricultores.
Fonte: Incra, 2015².

Qual a diferença entre educação rural e educação do campo? Quem são os sujeitos do campo e a qual tipo de educação eles têm direito? Quais os principais desafios a serem enfrentados para a efetiva realização destes direitos? Ao abordarmos estas questões, vamos nos deparar com os vários sentidos atrelados à escolarização de pessoas que vivem em áreas não-urbanas, desde aquela destinada prioritariamente aos camponeses até a proposição da noção de *campo*, que inclui outras territorialidades, como florestas, regiões costeiras, extrativistas e, conseqüentemente, uma grande diversidade de sujeitos, como caiçaras, ribeirinhos, pescadores, pequenos agricultores, quilombolas e demais grupos vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

[Texto de estudo]

O debate sobre educação do campo no Brasil é muito recente. Suas origens coincidem com o final da ditadura militar (1964-1984) e o processo de abertura política, a partir, principalmente, da articulação de movimentos sociais do campo e de outras organizações da sociedade civil que vão atuar na estruturação de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de direitos.

Neste contexto, ganha força a crítica ao tipo de escolarização até então destinada às populações do meio rural. Como explicam Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos no Dicionário da Educação do Campo, a “educação rural” sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação dos homens e

² Disponível em: <http://www.incra.gov.br/noticias/agricultores-maranhenses-sao-alfabetizados-pelo-pronera>

das mulheres ao produtivismo e à idealização do mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para as cidades. Sob este aspecto, a educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador.

Marlene Ribeiro, no mesmo Dicionário, acrescenta que os escassos registros históricos existentes indicam que diferentes modalidades de educação rural, como centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas, efetuadas até a década de 1970, estiveram sob influência dos Estados Unidos, por meio de agências de fomento que contavam com o apoio do Ministério de Educação. Sua atuação partia de uma visão externa à realidade brasileira, da suposição de que as populações rurais estariam sendo marginalizadas do desenvolvimento capitalista. A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento.

O que produziu a diferenciação entre a *educação do campo* da histórica *educação rural*, continuam as autoras, foi o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando uma nova concepção de educação que incluísse suas histórias de origem, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho e outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades do mundo rural.

Como registra o documento base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, passou-se a utilizar a palavra *campo* ao invés de *rural* com o objetivo de construir uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Desta forma, a educação do campo se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas e os diversos segmentos vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ainda sem incorporar a complexidade daqueles posicionamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu artigo 28, estabelece que:

“

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

”

Passados cinco anos, o Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação já incorpora a mudança terminológica que vinha sendo proposta pelos movimentos sociais e seus aliados nos meios universitários, o que vai refletir na maior amplitude do conceito e na consideração da diversidade dos sujeitos do campo:



“

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

”

O mesmo Parecer pondera que os movimentos sociais do campo defendem mudanças na ordem vigente, na escolarização instituída, no sentido de considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Outra medida importante e que vai ao encontro daquelas reivindicações é a inclusão da educação do campo como modalidade da educação básica nas Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2010:

“

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

”

Um ano antes da publicação das Diretrizes, outro marco importante para os segmentos não-urbanos é a aprovação da Lei n. 11.947, de junho de 2009, que determina a compra, por parte das redes de ensino de, no mínimo, 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares:

“

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.

”

Entretanto, como ponderam Lia Maria Teixeira de Oliveira e Marília Campos no Dicionário da Educação do Campo, não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade.

Além da oferta de atendimento educacional para os segmentos do campo ser ainda insuficiente, soma-se a este quadro a inadequação dos currículos, da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados.

No interior de muitas redes municipais e estaduais de ensino ainda não foram constituídos órgãos específicos para o encaminhamento das políticas e da coordenação das escolas do campo que possam atuar, inclusive, na formação continuada dos docentes.

As mesmas autoras ainda ressaltam que, de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas. Esta política, promovida pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, vem promovendo a nucleação das escolas e investindo na oferta de transporte de estudantes para as zonas urbanas.

O fechamento das escolas do campo tem sido reiteradamente criticado e condenado pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência e absenteísmo. Ainda assim, reportagem da Folha de S. Paulo de 03/03/2014 indica que, no Brasil, oito escolas são fechadas por dia na zona rural.

Apesar da intensa mobilização em torno do reconhecimento da educação do campo, esta modalidade da educação básica não é sequer mencionada nas estatísticas oficiais disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). No sistema DataEscola-Brasil, a busca por informações sobre número de escolas não distingue a modalidade educação do campo. Há uma distinção para escolas indígenas, escolas quilombolas, em unidades de uso sustentável e em área de assentamento, no entanto, não é possível empreender uma busca direta sobre as escolas da “zona rural”. Já no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica

2012 também não há menção a escolas do campo, ainda que também apresente distintamente números sobre escolas indígenas, quilombolas e de assentamentos da reforma agrária:

“

A matrícula na educação básica nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, em terras indígenas e em assentamentos da reforma agrária apresentou ligeira queda entre os anos de 2011 e 2012. A expansão da educação infantil foi tímida e a matrícula no ensino fundamental representa mais de 70% da matrícula na educação básica nessas áreas diferenciadas. O ensino médio teve forte expansão nas áreas remanescentes de quilombos e nos assentamentos, ao mesmo tempo em que se observa forte presença de EJA nessas comunidades.

”

Neste mesmo documento, uma única tabela traz números de matrículas em escolas localizadas na “zona rural”: pouco mais de 6 milhões de matrículas na educação básica, sendo que mais de 470 mil pessoas estavam matriculadas na EJA. Já os resultados do Censo Escolar 2013 revelam a existência de 70,8 mil escolas nas zonas rurais. Ou melhor, o Censo traz informações sobre o total de escolas no Brasil e estados e o total de escolas urbanas, distinguindo as esferas federal, estadual, municipal e particular. Neste caso, é calculando a diferença entre o total geral e o total de escolas urbanas que chegamos ao número de escolas que não são urbanas.

Isto demonstra, em grande medida, a invisibilidade da educação do campo no debate maior sobre educação básica. Os dados disponíveis não revelam a esfera de governo responsável pelas escolas não-urbanas, tampouco traz informações sobre seus sujeitos e seus territórios, o que poderia incidir fortemente no desenho de políticas públicas mais adequadas e eficazes.

Para que saia desta invisibilidade, existem outros inúmeros desafios a serem enfrentados no âmbito da educação do campo, como a formação inicial e continuada de docentes e gestores, a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, a construção de materiais didáticos contextualizados, a constituição de órgãos específicos no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação, a institucionalização das diretrizes da Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de educação e a abertura de concursos públicos específicos.



SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Agricultores maranhenses são alfabetizados pelo Pronera

<http://www.incra.gov.br/noticias/agricultores-maranhenses-sao-alfabetizados-pelo-pronera>

Jornada Científica do Projovem Campo começa nesta quarta-feira (22)

<http://www.portalodia.com/noticias/nos-municipios/jornada-cientifica-do-projovem-campo-comeca-nesta-quarta-feira-22-217437.html>



Educação Indígena



Figura – Índio e o uso do microscópio.
Fonte: Encontro de culturas, 2015³.

Olhar para a questão indígena é, em primeiro lugar, olhar para a nossa imensa diversidade sociocultural. Estamos acostumados a tratar as populações originárias do Brasil genericamente como índios ou indígenas, dois termos que não dão conta da especificidade de cada grupo ou nação. Por este motivo, procuraremos mostrar aqui um universo extremamente variado de costumes, de línguas e, sobretudo, de relações históricas com outras populações originárias e com a sociedade não-indígena dominante.

Desta forma, pensar educação escolar indígena é pensar um tipo de educação baseada nas noções identitárias de cada povo ou comunidade. Além disto, a noção de diversidade sociocultural é fundamental para refinarmos nossa forma de abordar a história e a cultura dessas populações em nossa prática docente.

[Texto de estudo]

Para começar nossa conversa, a primeira ideia a ser enfatizada é a da imensa diversidade de povos indígenas no Brasil. Ainda que os meios de comunicação de massa e muitos livros didáticos continuem reforçando a imagem do índio “genérico” e “autêntico” – pessoas vivendo em ocas, nuas ou semi-nuas, nas florestas, pescando, caçando etc. – a realidade destas populações revela muitas outras maneiras de ser indígena no Brasil hoje.

Para construirmos um panorama geral, vamos utilizar algumas das informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, a partir dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Uma novidade deste Censo foi que o IBGE, pela primeira vez, investigou, dentre a população autodeclarada indígena, seu pertencimento étnico e suas línguas.

3 Disponível em: <http://www.encontrodeculturas.com.br/2010/noticiasDetalhe.php?id=344>

O Censo revelou que, em 2010, cerca de 900 mil pessoas se autodeclararam indígenas, sendo que a maioria delas, 64%, residia na zona rural e 36% em área urbana. Vivendo em terra indígena, rural ou urbana, eram 57%. A população total se reconheceu em 305 etnias diferentes. Os Tikuna eram os mais numerosos, 46.045 pessoas, seguidos pelos Guarani Kaiowa, que somavam 43.401, os Kaingang, que eram 37.470, os Makuxi, 28.912 e os Terena, com 28.845 pessoas.

Em situação oposta estão os Tapiuns, Saporá, Laiana, Salamã, Akuntsú, Kanamanti, Wakalitesu, Alaketesu, Naravute, Karafawyana, Yaipiyana e Kokuiregatejê, que no Censo estão registrados com menos de 10 indivíduos, e os Avá-Canoeiro, Juma, Urucú, Bará, Zuruahã, Mawayána, Kanela Apaniekra e Krenyê, com menos de 50 indivíduos.

Interessante notar que a distribuição geográfica da população autodeclarada em números absolutos nos mostra que há mais indígenas no Centro-Sul e no Nordeste do que na Amazônia Legal. Dos cinco estados com maior população indígena, três estão fora da Amazônia: Mato Grosso do Sul, Bahia e Pernambuco. E, ainda que o estado de São Paulo ocupe o sétimo lugar neste *ranking*, com uma população de cerca de 42.000 pessoas, é provável que grande parte dos paulistas ainda construa suas imagens mentais sobre o que seria um índio “de verdade” mais a partir dos povos do Xingu do que dos Guarani, que estão distribuídos em diversas cidades do interior paulista, do litoral e na própria capital. Apesar desta situação de invisibilidade, uma reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, de 17/07/2001, aponta que só na capital paulista viviam pessoas de 38 etnias indígenas diferentes.

Outra informação revelada pelo Censo é que o estado de São Paulo, assim como Sergipe, Goiás e Rio de Janeiro, possuía 90% ou mais de pessoas indígenas vivendo fora de terras indígenas. O Rio de Janeiro lidera este *ranking* negativo, já que naquele estado apenas 2,8% das pessoas indígenas viviam em terra indígena.

No quadro abaixo, construído a partir de dados disponibilizados na página eletrônica da Comissão Pró-Índio de São Paulo, podemos ver a distribuição da população indígena residente em terras indígenas no estado de São Paulo.

Município (SP)	Etnias	População residente em terra indígena
Arco Íris	Kaingang; Terena; Krenak; Fulni-ô; Atikum	177
Avaí	Terena e Tupi-Guarani (Ñandeva)	733
Barão de Antonina	Tupi-Guarani (Ñandeva)	106
Braúna	Kaingang e Terena	155
Cananeia	Guarani Mbya	46
Iguape	Guarani Mbya	110
Itanhaém, São Paulo e São Vicente	Guarani Mbya	76

Itaporanga	Tupi-Guarani (Ñandeva)	32
Itariri	Tupi-Guarani (Ñandeva)	66
Miracatu	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	167
Mongaguá	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	199
Pariquera-Açu	Guarani Mbya	121
Peruíbe	Tupi-Guarani (Ñandeva)	285
São Paulo	Guarani Mbya	1711
São Paulo; São Bernardo do Campo; São Vicente e Mongaguá	Guarani Mbya	1128
São Sebastião, Bertiooga e Salesópolis	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	350
Sete Barras	Guarani Mbya	117
Ubatuba	Guarani Mbya e Tupi-Guarani (Ñandeva)	195
Total		5774

Tabela - Distribuição da população indígena residente em terras indígenas no estado de São Paulo

Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2015.

Voltando aos números nacionais, o Censo Demográfico de 2010 também revelou que a população autodeclarada indígena no Brasil falava 274 línguas. As mais faladas eram: Tikuna, Guarani Kaiowa, Kaingang, Tenetehara, Xavante e Yanomami.

No outro extremo, o Censo mostrou que cerca de 40 línguas eram faladas por menos de 10 pessoas, como a Xocó, Tumbalalá, Sapará, Puri, Pankaru, Pankararu-Karuazu, Pankará, Aimoré, Kanindé, Kaxixó, Mucurim, Laiana, Aranã, Baenã, Borari e Kapinawá. Outras ainda eram faladas por 10 a 20 indivíduos apenas, como a Tapeba, Pankararé, Paiaku, Karijó, Kariri, Krahô-Kanela, Ava-Canoeiro, Bará, Tupinambaraná, Amanayé e Katawixí.

Estas informações bem gerais estão aqui para dar uma ideia do desafio implicado na construção do que chamamos de educação escolar indígena diferenciada. Em primeiro lugar, é importante destacar que estamos falando aqui de educação escolar, já que a educação indígena diz respeito às formas com que cada povo ou grupo de povos educa as novas gerações. Dito isto, é preciso também distinguir educação escolar indígena da escolarização de pessoas indígenas, esta última com uma história tão antiga quanto o início da nossa colonização, no século XVI.

De lá pra cá, prevaleceram duas grandes orientações educacionais: a catequização – promovida na maior parte da nossa história por religiosos e religiosas católicos e, mais recentemente,



por evangélicos – e a integração daquelas populações à sociedade nacional, como cidadãos e trabalhadores brasileiros. Tanto uma orientação quanto outra se caracterizaram pela imposição de conhecimentos e valores estranhos às culturas indígenas e pelo desrespeito aos seus conhecimentos e valores.

Já a educação escolar indígena é algo muito mais recente e tem suas origens a partir de experiências pontuais construídas, em geral, por organizações civis indigenistas em diálogo com o Movimento Indígena, seus líderes e comunidades. Nasce, portanto, em contraposição às aquelas orientações colonizadoras e civilizatórias, buscando formas de se pensar escola e escolarização de uma maneira mais harmoniosa com os modos de vida das comunidades indígenas.

Tais experiências, desencadeadas principalmente a partir do final da década de 1970, estavam inseridas em um contexto maior de luta pelos direitos indígenas, visando à defesa e demarcação de seus territórios ancestrais, assistência à saúde e educação escolar. Este processo levará ao importante capítulo “Dos Índios” da Constituição Federal de 1988, que reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Na década de 1990, para garantir que as populações indígenas tivessem acesso a uma escola compatível com aqueles preceitos constitucionais, são elaborados instrumentos importantes, que vão delinear a política educacional que estava sendo construída. Um deles é a Portaria Interministerial de 1991, que transfere da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação a responsabilidade pela escolarização indígena e estabelece que:

“

as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico. [...] As ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber.

”

Em 1994, o Ministério da Educação publica o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que pretendia ser um “instrumento essencial na implantação de uma política que garanta, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica).”

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que sejam desenvolvidos, em âmbito federal, programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:



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;

I – 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.

§ 1o Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.



Como interpreta Luís Donizete Grupioni em sua pesquisa de doutorado “Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil”, em face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas, houve um esforço, por parte do governo brasileiro, na busca de consensos que balizassem as ações na área, expressos em uma série de documentos orientadores da escolarização indígena. Dentre tais consensos, ele destaca: o papel da escola na valorização das práticas culturais e manutenção das identidades diferenciadas dos grupos indígenas; a colaboração da escola para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira; a importância de que os docentes sejam indígenas e da mesma etnia dos estudantes; o papel fundamental que tem a comunidade indígena na definição dos objetivos e na gestão da escola; a necessidade de produção e uso de materiais didáticos específicos; a alfabetização na língua materna; calendário escolar adequado às práticas quotidianas e rituais dos grupos; a escolarização e a formação em nível de magistério do professor e da professora indígena serem simultâneos e o papel da educação escolar no diálogo intercultural.

A partir do final da década de 1990, o crescimento da educação escolar indígena será muito expressivo. Como mostra o estudo “Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), entre os anos de 1999 e 2008, o número de escolas indígenas quase duplicou, passando de 1.392 para 2.698, um acréscimo de 94%.

O número de matrículas, a partir de 2004, acompanha o crescimento paulatino dos estabelecimentos, estabilizando-se acima de 200.000. Em 2008, 787 escolas declararam o ensino somente em língua portuguesa e, dentre as que fazem uso de língua indígena (1.911 escolas), o ensino ou é bilíngue (1.783) ou é ministrado somente em língua indígena (128). O uso da língua indígena está presente em 71% das escolas, compondo um universo de 149 línguas indígenas. Mais de um terço (38%) das escolas indígenas brasileiras – 1.035 em números absolutos – utilizam materiais específicos para ministrar os conteúdos. Estes são encontrados em 32% de escolas da Região Norte, exatamente onde se concentra o maior percentual de matrículas (52%). O menor percentual nessa região é influenciado pelo estado do Amazonas, no qual apenas 231 escolas (25%) contabilizam a existência do material didático, em um universo de 904 estabelecimentos.

Em 2013, como apontam dados do Inep, dos 15.665 docentes que atuavam na educação escolar indígena, pouco mais da metade, 53%, se autodeclaravam indígenas, enquanto 21% não se declaravam pertencentes a nenhuma raça/etnia.



Já em 2014, o número de escolas indígenas chegou a 3.061, sendo que apenas 753 delas atendiam à modalidade EJA, segundo os dados preliminares do Censo Escolar de 2014. Quanto a isto é importante traçarmos algumas considerações.

A EJA tem sido crescentemente requisitada pelas comunidades indígenas e, em diversos casos, a escolarização nas etapas do ensino fundamental e médio de pessoas jovens e adultas ocorreu no âmbito de programas de formação de docentes, conhecidos como cursos de magistério indígena. Isto significa que muitos jovens e adultos foram se escolarizar justamente para se tornarem professores e professoras em suas aldeias e comunidades.

Além disto, a EJA tem se mostrado uma opção mais adequada àquelas comunidades que decidem por adiar a escolarização formal de suas crianças, tanto por motivos culturais – a forma como cada grupo entende que deve ser a educação das novas gerações – como por motivos geográficos, já que muitas vezes a escola fica distante da comunidade de origem da criança, sendo instalada em locais de maior adensamento populacional.

É importante frisar que quando falamos de educação escolar indígena estamos falando de escolas localizadas em terras indígenas, que são públicas, de responsabilidade de governos estaduais, municipais, ou na divisão de responsabilidade entre as duas esferas.

Como já vimos nos dados do Censo Demográfico de 2010, um percentual considerável de pessoas indígenas mora nas cidades e frequenta escolas regulares. No entanto, mesmo em escolas que não existam pessoas que se autodeclarem indígenas ou seus descendentes, há um desafio colocado para todo o sistema de ensino: ressituar a história dos povos indígenas na história do Brasil.

Um esforço nesse sentido está na aplicação da Lei 11.645, que inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A efetivação desta lei depende da formação de educadores em torno de temáticas que historicamente se mantiveram ausentes na composição dos conteúdos curriculares, ou então, foram tratadas de forma equivocada, estereotipada e vistas apenas do ponto de vista dos agentes da colonização.

A mudança deste quadro exige uma postura ativa de docentes voltada a auxiliar os estudantes na produção de conhecimentos sobre a diversidade étnica brasileira. Isto vai muito além da coleta de informações sobre as diversas maneiras de ser indígena no Brasil, pois exige a busca incessante de formas de convivência cotidiana não-discriminatória. Neste sentido, além de ampliar os entendimentos que estudantes e docentes têm acerca da diversidade étnica brasileira, existe a expectativa de que a produção de conhecimento sobre estes povos contribua para uma sociedade mais tolerante, mais respeitosa quanto às diversas maneiras de ser indígena hoje e melhor conhecedora de sua história.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Os 25! Indígenas se formam no EJA Guarani

<http://www.preservareresistir.org/#!Os-25-Ind%C3%ADgenas-se-formam-no-EJA-Guarani/ca81/CEF85C6C-C09B-4851-A8AC-B99FB33DF634>

Reserva indígena em São Valério do Sul ganha escola de ensino médio

<http://www.radioaltouruguai.com.br/?pg=desc-noticia&id=18170>

Povos Indígenas da TI Alto Turiaçú exigem educação diferenciada em encontro

http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=5807&action=read&page=22



Educação Quilombola



Figura – Escola Quilombola.
Fonte: Prof Bebel, 2015⁴.

O que significa ser quilombola nos dias hoje? Como se formaram as comunidades quilombolas que lutam pelo reconhecimento de seu território e de sua especificidade cultural? Quais os principais desafios para a construção de uma educação escolar quilombola? A ideia aqui é pensarmos nas diversas origens dos quilombos no Brasil e nas diversas formas de ser quilombola hoje. Para isso, veremos que o conceito de quilombo vem sendo ressignificado e atualizado pelos próprios sujeitos e comunidades que se reconhecem e se identificam como quilombolas. Este processo de autorreconhecimento levou à conquista de direitos coletivos que apontam para inúmeros limites e desafios. Dentre eles, está a construção de uma educação escolar quilombola e o respeito e valorização da diversidade cultural em todo sistema de ensino.

[Texto de estudo]

A ideia que temos sobre o que seria um quilombo nos dias de hoje ainda é muito tributária do imaginário sobre nosso passado colonial e escravista e a um tipo de organização social formada pela concentração de escravos fugidos ou ex-escravos. O exemplo máximo deste período é o famoso Quilombo dos Palmares, formado no século XVII no atual estado do Alagoas. Para além daquela imagem “típica”, de espaço de fuga/refúgio/resistência, as pesquisas neste campo apontam para situações bastante diversas quanto à forma de apropriação dos territórios denominados quilombolas.

4 Disponível em: <http://profbebel.blogspot.com.br/2013/11/escola-quilombola-de-tres-irmaos-agora.html>



Se alguns quilombos se originaram após a fuga de pessoas escravizadas das fazendas coloniais, também é sabido que outros foram formados em terras compradas, herdadas, ocupadas ou mesmo doadas por ex-senhores e pelo Estado. Como explica a Associação Brasileira de Antropologia, o termo quilombo vem assumindo novos significados, tanto na literatura especializada como para indivíduos, grupos e organizações políticas. Desta forma, para além do seu conteúdo histórico, o termo quilombo tem sido utilizado para designar a situação atual de segmentos de pessoas negras em diferentes regiões e contextos no Brasil.

Definições têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades religiosas, organizações autônomas dos trabalhadores e pelo próprio Movimento Negro. Por este motivo, a Associação Brasileira de Antropologia propõe que o termo quilombo não está referido a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Tampouco se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados.

A resistência histórica e diversa deste tipo de organização social levou a importantes dispositivos na Constituição Federal de 1988. O Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece que: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Já o Decreto 4.887 de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, define quilombos como “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Até o ano de 2014, existiam no Brasil 2.394 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, que é ligada ao Ministério da Cultura. A maioria delas, 1.483, está na região Nordeste. Isto significa que o número de comunidades deste tipo é maior, se considerarmos aquelas que ainda não são reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro⁵.

Além do reconhecimento legal, que se dá mediante a abertura de um processo de certificação na Fundação Cultural Palmares, o maior desafio para as comunidades quilombolas atualmente é a obtenção do título definitivo de propriedade de sua terra, processo moroso de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Incra. Para se ter uma ideia, informações disponibilizadas no *site* do Incra apontavam que, até julho de 2014, apenas 21 territórios quilombolas foram titulados por aquele órgão.

Seja por conta de sua atual condição fundiária, seja pelos inúmeros e variados fatores que implicaram na gênese dos quilombos atuais, para definir uma comunidade quilombola é importante levarmos em conta que elas são múltiplas, variadas e estão distribuídas em todo o território nacional.

5 Alguns estudos cartográficos chegam a computar a existência de mais de cinco mil comunidades quilombolas no Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U#t=474>

Segundo informações da Fundação Cultural Palmares, elas são predominantemente rurais e mais numerosas no nordeste: na Bahia são 612 comunidades, no Maranhão 467. Na região sudeste, a maioria das comunidades, 220, está em Minas Gerais, mas também estão presentes na região sul e nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O Quilombo da Sacopã, por exemplo, é urbano, fica na cidade do Rio de Janeiro e foi titulado, em 2014, após uma luta de mais de 50 anos por reconhecimento. No estado de São Paulo existem 51 comunidades quilombolas certificadas. A maioria delas está no Vale do Ribeira. É neste vale que se encontra a única comunidade com titulação territorial expedida pelo Incra, o Quilombo de Ivaporunduva, que fica no município de Eldorado.

Além da questão territorial, outro desafio para as comunidades é a construção e implementação de uma política de educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Como norteia o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” elaborado, em 2011, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “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”.

As mesmas Diretrizes também propõem que

“

a educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize.

”

A busca pela realização de tais princípios exige dos agentes públicos um processo amplo de escuta das comunidades e suas lideranças, a fim de compreender suas reais necessidades e, neste sentido, adequar financiamento, arquitetura escolar, condições de trabalho e formação de docentes, alimentação escolar e formas de ensinar e aprender.

Segundo o Censo Escolar de 2013, em todo o Brasil existiam 2.184 escolas em territórios quilombolas, sendo que 627 destas prestam atendimento a pessoas jovens e adultas. No entanto, muitas crianças, jovens e adultos quilombolas estudam em escolas públicas convencionais, mais ou menos próximas aos seus territórios. Isto significa que tais escolas precisam chamar para si a grande responsabilidade de trabalhar a diversidade no convívio entre quilombolas e seus vizinhos, o que significa respeitar especificidades, valorizar tipos diferentes de conhecimento, modos de vida e, sobretudo, praticar a mútua tolerância.

Se olharmos mais detidamente para as pessoas jovens e adultas, o desafio colocado para as escolas é ainda maior, já que nesta modalidade se articulam mais explicitamente as necessi-



dades de geração de renda e desenvolvimento local. Isto porque, independente de atender a pessoas indígenas, quilombolas ou camponesas, a educação básica de jovens e adultos no Brasil, historicamente, caracteriza-se pela atuação junto a setores populares empobrecidos. A escolarização e a elevação de níveis de escolaridade podem acarretar em melhorias das condições de vida a médio e longo prazos. No entanto, o enfrentamento e a intervenção direta sobre as condições atuais de vida das pessoas envolvidas no processo educacional pode orientar a escolha dos saberes que compõem o currículo escolar, dar novos sentidos ao estar na escola e aproximar a escolarização das necessidades dos diferentes grupos sociais.

Para além de pensar a diversidade apenas nas escolas inscritas nos territórios quilombolas ou próximas a elas, existe um desafio para todas as escolas, em todas as modalidades de ensino, que é a implementação da Lei 10.639 de 2003. Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, o que inclui o estudo da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Neste sentido, além de recuperar a história dos africanos e seus descendentes sob o enfoque da escravidão, o processo histórico de formação de territórios quilombolas no período colonial, no Império e na República, por exemplo, desvela formas de resistência, união e reciprocidade diferentes daquelas inscritas na opressão direta do sistema escravista. Isto significa explorar outras facetas do ser negro no Brasil e, sobretudo, ressituar a presença e a importância do povo negro na nossa história.

Além disto, é preciso reconsiderar nosso olhar sobre o continente africano, retratado, diversas vezes, como se fosse um grande e único país, povoado por grupos tribais exóticos e animais selvagens.

A mudança deste tipo de enfoque vem ocorrendo gradualmente, seja a partir da elaboração de diretrizes e orientações curriculares, da proposição de materiais de apoio didático-pedagógico e da formação de docentes em educação para as relações étnico-raciais e História da África.

No entanto, para além de recomendações curriculares, existem muitos outros desafios para o enfrentamento do processo histórico de exclusão da população negra no Brasil. Como aponta Denise Carreira em um capítulo intitulado “Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa”, que compõe o livro “A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI”, apesar de cerca de 70% dos estudantes e da demanda potencial da EJA ser constituída por jovens e adultos negros, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas desta modalidade. Soma-se a este quadro, a exclusão sistemática de meninos e jovens negros do ensino regular que, mesmo explicitada pelas estatísticas educacionais, ainda não se constitui como um problema efetivo para a política educacional.

A mesma autora ainda apresenta alguns dados inquietantes, elaborados a partir do Censo Demográfico de 2010:



Das 821.126 crianças de 07 a 14 anos fora da escola, 512.402 são negras;
O número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais do que duas vezes e meia maior do que entre brancos;
Dos jovens de 18 e 19 anos que concluíram o Ensino Médio, 47% eram brancos e apenas 29% eram negros;
O número absoluto de pessoas analfabetas entre jovens negros de 15 a 29 anos é mais de duas vezes e meia maior do que entre brancos.



Isto significa que a compreensão da opressão histórica sofrida pelas pessoas escravizadas e seus descendentes precisa estar articulada com a situação atual de vida dos negros no Brasil e, conseqüentemente, com o enfrentamento das situações de opressão, desigualdade, racismo e intolerância. No que diz respeito às escolas, seja naquelas inscritas nos territórios quilombolas, nas suas proximidades ou nas dos centros urbanos, a EJA é um dos espaços mais propícios para a proposição de outros e novos sentidos para o estar na escola. Isto inclui a consideração de outros saberes para compor o que se chama de currículo escolar, a adequação deste currículo às necessidades atuais dos grupos envolvidos direta ou indiretamente com as ações de escolarização e o enfrentamento das situações de opressão.



SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Projeto leva ensino da cultura africana para escola quilombola no MA

<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/14/projeto-leva-ensino-da-cultura-africana-para-escola-quilombola-no-ma.htm>

A luta dos quilombos para implantar um currículo próprio

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/luta-quilombos-implantar-curriculo-proprio-quilombola-556088.shtml>

Professores e alunos da EJA visitam quilombo http://www.angra.rj.gov.br/impressa_noticias_release.asp?vid_noticia=42825&indexsigla=imp



Educação de pessoas privadas de liberdade



Figura – Sala de aula de presos.
Fonte: Diário dos Campos, 2015⁶.

Ainda que algumas experiências voltadas à escolarização de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade remontem há algumas décadas, é somente a partir de 2005 que se iniciam, no Brasil, encaminhamentos para uma política nacional de educação prisional, que levarão à proposição e aprovação das “Diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. Como veremos aqui, isto dependeu de uma mobilização nacional que envolveu diversos atores, como organismos públicos, organizações internacionais e a sociedade civil. Aprovadas as Diretrizes, em 2010, o próximo desafio passa a ser sua efetiva implementação, que passa pelo reconhecimento do direito e a criação de condições para sua realização.

[Texto de estudo]

Tratar da educação escolar de pessoas que estão privadas de sua liberdade é ainda muito recente e controverso no Brasil. Se ainda são questionados e, frequentemente, violados, direitos fundamentais garantidos a estas pessoas na Constituição Federal – como o próprio direito à vida e o respeito à sua integridade física e moral – ter acesso a um tipo de formação escolar e/ou técnica no sistema prisional ainda vem dependendo, em grande medida, da vontade política dos agentes públicos diretamente responsáveis. Como veremos aqui, além da pequena oferta de oportunidades formativas e educacionais a esta população, o sistema de informações acerca do perfil educacional de pessoas presas e suas expectativas quanto à escolarização é deficitário e repleto de lacunas.

Como indicam Mariângela Graciano e Flávia Shilling em um artigo intitulado A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades, a educação escolar nos presídios brasileiros enfren-

⁶ Disponível em: <http://www.diariodoscampos.com.br/policia/2013/05/pepg-destaque-na-ressocializacao-de-presos/958729/>

ta uma situação de invisibilidade. Do ponto de vista formal e administrativo, não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB. Neste caso, este tipo de educação acaba por se inserir na modalidade Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não é isto que vem ocorrendo. De um lado, há as históricas restrições à oferta de escolarização de pessoas jovens e adultas, mas, de outro, há o total descaso, por parte das autoridades responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educacionais destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional.

Como apontam as mesmas autoras, a educação penitenciária vem sendo implementada, ou não, de acordo com a vontade política dos governos estaduais. Além disto, elas indicam que,

“

desde a década de 1940 até 2005, nenhuma das ações empreendidas pelo governo federal no campo da EJA chegou à prisão por orientação do Ministério da Educação, ainda que, de acordo com dados do Ministério da Justiça, em 2005, o sistema penitenciário tivesse 300 mil pessoas, das quais mais de 70% não concluíram o ensino fundamental, e outros 10,5% eram completamente analfabetos. Apesar da demanda potencial para os cursos de educação de jovens e adultos, apenas 17% dos detentos(as) estudavam no sistema penitenciário nacional.

”

Em 2012, os dados do Ministério da Justiça apontavam que população carcerária nacional quase que dobrou, chegando a 514 mil pessoas custodiadas no sistema penitenciário. Destas, a grande maioria, 93%, eram homens. Quanto à cor de pele/etnia, as pessoas negras e pardas chegavam a 57% do total, 33% eram brancas, 0,4% amarelas e 0,1 indígenas. Quanto à faixa etária, 50% eram jovens entre 18 e 29 anos e 34% tinham de 30 a 45 anos. Do total de crimes tentados/consumados, a maioria, 49%, foram praticados contra o patrimônio, seguido pelo tráfico de entorpecentes, em 25% dos casos. Em relação à escolarização, mais de 60% não haviam concluído o ensino fundamental. Já o percentual das que estavam envolvidas em alguma atividade educacional era de apenas 8%.

Os números do estado de São Paulo do mesmo período seguem, de forma geral, a média nacional. Em 2012 eram 198.898 pessoas custodiadas no sistema penitenciário. A maioria delas, 94%, eram homens. Pessoas negras e pardas somadas chegavam a 46%, brancas eram 39%, amarelas 0,1% e indígenas 0,01%. A maioria, 47%, também era de jovens na faixa etária dos 18 a 29, seguidos por 32% que possuíam de 30 a 45 anos. Do total de crimes tentados/consumados, a maioria, 54%, foi contra o patrimônio, seguido pelo tráfico de entorpecentes, responsável por 27% das prisões. Quanto à escolarização, 57% não haviam concluído o ensino fundamental e apenas 6% estavam envolvidas em alguma atividade educacional. Mas, a que tipo de educação essas pessoas têm direito? Em primeiro lugar, é importante lembramos que, ainda que a escolarização de pessoas privadas de liberdade não se configure como uma modalidade específica, a Constituição Federal determina que a educação é um direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Já a Lei de Execuções Penais (n. 7.210/1984), assinada quatro anos antes da Constituição Federal, já assegurava que a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Além disto, define que:



“

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. [...]

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

”

Além destas normas mais gerais, é importante lembrarmos que, enquanto Educação de Jovens e Adultos, a escolarização e formação técnica para as pessoas privadas de liberdade deveria se desenvolver a partir de projetos pedagógicos específicos e adequados ao público a que se destina. Neste caso, é fundamental que tais projetos considerem a própria diversidade de expectativas em relação à escolarização das pessoas presas, de forma que elas tenham condições de se restabelecerem na sociedade de forma autônoma. Já aquelas pessoas que permanecerão um longo tempo no sistema prisional, podem encontrar no processo educacional possibilidades de acesso ao conhecimento, autonomia do pensamento e humanização.

A propósito disto, uma importante mobilização nacional envolvendo a sociedade civil, as universidades, Ministérios da Justiça e da Educação, Unesco e secretarias estaduais de educação e administração penitenciária, culminará na Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais”:

“

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

Art. 3º A oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais obedecerá às seguintes orientações:

I – é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária, exceto nas penitenciárias federais [...];

II – será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...] destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais;

III – estará associada às ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas destinadas ao atendimento à população privada de liberdade, inclusive as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços;

”



“

IV – promoverá o envolvimento da comunidade e dos familiares dos indivíduos em situação de privação de liberdade e preverá atendimento diferenciado de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população atendida;

V – poderá ser realizada mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais;

VI – desenvolverá políticas de elevação de escolaridade associada à qualificação profissional, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados a jovens e adultos;

VII – contemplará o atendimento em todos os turnos;

VIII – será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

”

A aprovação das Diretrizes foi um passo importantíssimo. Em primeiro lugar, por inscrever a educação nas prisões na modalidade EJA, o que significa sua vinculação às redes oficiais de ensino, apontando, conseqüentemente, para outros obstáculos como formação de docentes para atuar nas unidades prisionais e à reorganização dos tempos na prisão. Além disso, as Diretrizes vão orientar a forma como os gestores devem e podem organizar a educação nas unidades prisionais. A partir daí o desafio passa a ser a implementação de fato dessas Diretrizes, o que exige uma reflexão sobre os possíveis e múltiplos significados para a privação de liberdade e a reintegração social das pessoas encarceradas. Para tanto, é de extrema importância que sejam ampliadas e aprofundadas informações sobre a população carcerária e suas necessidades educacionais.

Outro passo importante foi a aprovação da Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera Lei de Execução Penal, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho:

“

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

”



Apesar destes avanços, ainda são escassas e imprecisas as informações sobre a população carcerária. De acordo com os dados do Censo Escolar disponíveis no sistema DataEscolaBrasil do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2014, haviam 426 escolas em unidades prisionais no Brasil para uma população carcerária que já passava de 700 mil pessoas, segundo dados do Conselho Nacional de Justiça.

Como apontam Mariângela Graciano e Sérgio Haddad em um artigo intitulado “O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas”, ainda que as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais afirmem que a modalidade EJA deve ser implementada em todas as unidades prisionais, incluindo os Centros de Detenção Provisória, não existe espaço físico destinado a salas de aula, ou qualquer outra atividade. Algumas unidades, por iniciativa pessoal das direções, vêm fazendo improvisos e construindo salas que, em alguns casos, ocupam o pequeno espaço de circulação entre as celas. Nas penitenciárias, mesmo com espaços denominados “escola”, que abrigam entre 1 e 6 salas de aula, não há espaço físico para comportar cerca de 60% da demanda potencial por ensino fundamental.

Além do espaço físico, outro problema para a realização do direito à educação nas prisões é a oferta do ensino noturno. Embora recomendado pelas Diretrizes, as unidades prisionais tendem a priorizar o atendimento no período diurno, alegando falta de condições de segurança em virtude do reduzido número de funcionários. Isso faz com que as escassas oportunidades de atividades educacionais entrem em conflito de horário com as oficinas de trabalho. Segundo aqueles pesquisadores, a ausência de oferta de vagas no período noturno reduz em 1/3 a possibilidade de frequência às aulas e impede que a população carcerária estude e trabalhe concomitantemente, embora as duas prestações de serviços estejam assinaladas como parte do processo de execução penal, como estipula a Lei de Execuções Penais de 1984.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Jaru: Apenados do Projeto Educação Prisional participaram do Enem 2013

<http://www.ro463.com.br/?p=9571>

“A educação dá uma nova identidade”, diz preso que entrou na UFRJ pelo Enem

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-11-07/a-educacao-da-uma-nova-identidade-diz-presos-que-entrou-na-ufrj-pelo-enem.html>

Presos plantam mudas e trabalham com reflorestamento em SP e no RJ

<http://g1.globo.com/natureza/noticia/2012/12/presos-plantam-mudas-e-trabalham-com-reflorestamento-em-sp-e-no-rj.html>

Educação dos povos e comunidades tradicionais



Figura – Sala de aula em uma comunidade da Amazônia.

Fonte: Educação e Participação, 2015⁷.

No Brasil, quais são os grupos e comunidades considerados tradicionais? De que forma aparecem na nossa legislação? Quais os principais desafios para a proposição de uma escolarização adequada aos seus ritmos de vida e especificidades culturais? Qual a importância de trazer o debate atual sobre estas populações para a sociedade como um todo e para a sala de aula? Estas são algumas das questões que abordaremos aqui. Como veremos, está se conformando um campo novo de direitos específicos para atender grupos que ocupam secularmente seus territórios e que vêm sofrendo com processos recentes de modernização da agricultura, da pecuária, desmatamento, barramento de rios etc. Tais direitos se originam, portanto, da própria situação de conflito e vulnerabilidade a que estas populações estão imersas.

[Texto de estudo]

O uso da expressão “povos e comunidades tradicionais”, ou mesmo, “populações tradicionais”, tanto na esfera dos direitos e políticas como na esfera acadêmica ou social, é muito recente. Como indica o documento “Comunidades tradicionais e as políticas públicas”, elaborado pelo Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, do Ministério do Desenvolvimento Social, tais expressões surgem no seio da problemática ambiental, para dar conta da situação de comunidades que tradicionalmente residiam em áreas que passam a ser consideradas “unidades de conservação”.

Conforme a Lei 9.985, de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, unidade de conservação é definida como “espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção”.

⁷ Disponível em: <http://www.educacaoeparticipacao.org.br/component/content/article/78-premio-itau-unicef/468-centro-dos-trabalhadores-da-amazonia-cta>

Na medida em que aqueles grupos começaram a se organizar localmente, emergindo da invisibilidade em que se encontravam, surge a questão de como balizar a intervenção governamental junto a tais segmentos. Em 1992, foi criado, no âmbito do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama, o Conselho Nacional de Populações Tradicionais.

Já em 2000, a Lei n. 9.985 instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, fazendo menção às “populações tradicionais” ou “populações extrativistas tradicionais” e a relação entre elas e as unidades de conservação (área de proteção ambiental, floresta nacional, reserva extrativista, reserva de desenvolvimento sustentável).

Mas, de quem estamos falando exatamente? Encontramos uma definição mais geral no Decreto Presidencial n. 6.040 de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, definindo estes povos como:

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

No mesmo Decreto, encontramos a definição de Territórios Tradicionais como “espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária”.

Sendo um pouco mais específicos, existe hoje no Brasil um número grande de “grupos culturalmente diferenciados”, dentre eles, podemos incluir as pessoas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros(as), faxinalenses, comunidades de fundos de pasto, pomeranos(as), ciganos(as), geraizeiros(as), vazanteiros(as), piaçabeiros(as), pescadores(as) artesanais, pantaneiros(as), afro-religiosos(as) e demais sujeitos sociais emergentes, cujas identidades coletivas se fundamentam em direitos territoriais e numa autoconsciência cultural.

A questão da autoconsciência cultural já estava presente na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Realizada em 1989, ela estabelece que “a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção” que, no Brasil, só foi ratificada em 2002.

Já na Constituição Federal de 1988, o artigo 215 determina que “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Também “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

O artigo 216 estabelece que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”, incluindo suas “formas de expressão” e seus “modos de criar, fazer e viver”.

Como analisa o estudo “Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil”, organizado por Joaquim Shiraishi Neto, a Constituição Federal incorpora um conceito de cultura que tem em conta não a sua expressão folclórica, monumental, arquitetônica e/ou arqueológica, e sim o conjunto de valores, representações e regulações de vida que orientam os diversos grupos sociais. No mesmo passo, a Convenção 169 da OIT reconhece, ao lado dos indígenas, outros tantos “povos tribais cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem de outros segmentos da população nacional”, arrolando, para todos eles, um rol de direitos específicos.

Tais direitos, tratados de forma bastante abrangente na Constituição Federal, serão propostos de forma mais explícita apenas em 2007, no Decreto 6.040, que mencionamos mais acima. Este Decreto institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) e traz, dentre seus princípios:



o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade.



A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais também define, como seu objetivo principal, a promoção do desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização da identidade e das formas de organização. Para tanto, outro objetivo desta política é que o Estado reconheça, com celeridade, a autoidentificação daqueles povos e comunidades, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos.

No entanto, a demora no reconhecimento destes grupos por parte do Estado e a forma como seus territórios passam a ser categorizados enquanto unidades de conservação acabam por dificultar ou mesmo impedir a sobrevivência cultural de muitos grupos. O que ocorre é que algumas unidades de conservação se sobrepõem a territórios ocupados tradicionalmente, o que traz consequências muito negativas para a reprodução e sobrevivência cultural daquelas populações, como a remoção definitiva de seus locais de moradia e/ou o impedimento de suas atividades de subsistência, como a produção de canoas com troncos de árvores, a abertura de áreas para o plantio de roçados e a proibição de caça e pesca. Conflitos deste tipo vem ocorrendo, por exemplo, na Estação Ecológica Jureia-Itatins, que fica no litoral sul do estado de São Paulo, como podemos ver na reportagem da EBC do dia 14/04/2013, Mosaico de unidades de conservação garante permanência de caiçaras na Jureia.



Quanto à educação, a PNPCT objetiva:

“

garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais.

”

Precisamos levar em consideração o quão recente é esta política de reconhecimento de direitos para dimensionarmos o tamanho do desafio que será sua implementação efetiva. Como já vimos no nosso estudo sobre Educação do Campo, no Parecer n. 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a educação do campo “tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”.

No entanto, as informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ainda não retratam as especificidades de cada uma destas comunidades. Excetuando as informações educacionais sobre indígenas, quilombolas e sobre as escolas localizadas na zona rural e em áreas de assentamento, não temos dados sobre a situação e necessidades educacionais de pessoas caiçaras, ciganas, ribeirinhas etc. Elas acabam se dissolvendo, principalmente, nos dados sobre as escolas de “zona rural”.

De qualquer forma, o número de escolas destinadas a estas pessoas vem diminuindo nos últimos 20 anos, tanto pela falta de investimento dos poderes públicos como pela pressão exercida para que estes grupos abandonem seus territórios, graças ao avanço da lavoura de exportação, ao desmatamento, à especulação imobiliária etc. Como indica a reportagem da Revista Educação-UOL de julho de 2014, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades a menos. Além disso, a escolarização disponível naqueles territórios ainda apresenta graves problemas quanto à estrutura física, acesso a material didático e merenda. Diversas pesquisas vêm apontar para a dificuldade de se implantar em tais escolas uma educação escolar adequada aos processos produtivos próprios daqueles grupos.

É o que mostra, por exemplo, o artigo de Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, sobre o Programa Projovem Campo: Saberes da Terra, junto a comunidades ribeirinhas de Pontal e Preguiça, no município de Indiaroba, estado de Sergipe. De acordo com os depoimentos que recolheu junto às mulheres marisqueiras, o motivo de não estudarem é o cansaço da lida na pesca do aratu, mas, também, consideram que as atividades na escola são muito difíceis e elas não conseguem aprender. Como os professores e as professoras não são daquela comunidade, demonstram dificuldades em contextualizar o ensino à realidade local e, além disso, acabam por cumprir um calendário e um regime de trabalho incompatível com o ritmo da atividade pesqueira.

Já a pesquisa de doutorado de José Dourado de Souza, intitulada “Entre Lutas, Porongas e Letras: a escola vai ao seringal” serve como um contraponto àquela incompatibilidade entre escolarização e meios de vida. O objeto da pesquisa é o Projeto Seringueiro, criado em 1981, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, estado do Acre. Tendo dentre seus fun-



dutores o ambientalista Chico Mendes, as primeiras ações da experiência aconteceram em seringais do município de Xapuri, expandindo-se gradativamente para seringais de outros municípios acreanos.

A atuação do Projeto incluía ações nas áreas de educação, saúde e cooperativismo e tinha como objetivo fundamental contribuir para a melhoria de vida das populações daqueles seringais. A partir da década de 1990, as atividades passam a ser incorporadas pela Secretaria Estadual de Educação do Acre, firmando-se como política educacional, conformando uma rede de escolas nos seringais do Acre, com organização pedagógica específica para a realidade das comunidades que vivem na floresta.



Figura – Cartilha: O Ribeirinho.

Fonte: Souza, s/d.

Outra experiência interessante em curso é o Programa EJA Pescadores na Ilha Grande, em Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro. As aulas ocorrem no período noturno, nas temporadas de defeso da sardinha. Além disto, o governo municipal, com o apoio de universidades públicas, vem investindo na formação de docentes das “escolas do campo”, ou seja, escolas que atendem as áreas de ilha e de sertão, o que inclui a população caiçara, camponesa e quilombola.

Além de aprendermos com as experiências que buscam adequar a oferta da EJA a necessidades e ritmos das pessoas atendidas – uma premissa indispensável para a plena realização do direito de pessoas jovens e adultas à educação – pode ser muito valiosa a consideração destas comunidades na organização do currículo escolar. Isto significa tratar da diversidade cultural brasileira como riqueza, vantagem, mas, também, como uma arena de conflitos pela posse da terra, sobretudo, e pelo reconhecimento de uma série de outros direitos imbricados para a permanência em seu território, como à saúde e à segurança.

Como vimos no início deste texto, é do debate ambiental que emerge a problemática das populações consideradas tradicionais. Isto porque a diversidade biológica e a diversidade sociocultural estão estreitamente relacionadas. Ou seja, as agressões sobre o meio natural, como o desmatamento, a poluição das águas e a lavoura de monocultura, afetam diretamente as comunidades que dependem da floresta, do cerrado, da caatinga, dos rios ou do mar para seu

sustento e sobrevivência. Soma-se a isto o fato da maioria destes grupos não possuírem título sobre as terras que ocupam tradicionalmente, o que os coloca em uma situação de extrema vulnerabilidade.

É interessante levarmos em conta também que estes povos vêm desenvolvendo, há gerações, conhecimentos preciosos sobre seus meios de vida, que os habilita a viver numa relação de harmonia com o ambiente natural. Neste sentido, refletir com estudantes sobre o direito destas populações de permanecerem em seus territórios nos leva a refletir sobre nosso próprio modelo de desenvolvimento econômico e padrões de consumo.

SAIBA MAIS

As possibilidades – algumas experiências:

Programa Pescando Letras

<https://www.youtube.com/watch?v=wPuwF2Jwrak>

MPA quer alfabetizar mais 80 mil pescadores até 2015

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/mpa-quer-alfabetizar-mais-80-mil-pescadores-ate-2015>

Prefeitura inicia aulas do EJA pescadores

<http://www.diariodovale.com.br/noticias/0,81440,Prefeitura-inicia-aulas-do-EJA-pescadores.html#axzz3Q8j1cH9Q>

SABERES MOBILIZADOS

Diversidade e Cidadania



Figura – Organização Quilombola.
Fonte: Igualdade Racial, 2015⁸.

[Texto de introdução]

Neste tópico vamos apontar algumas possibilidades para a exploração dos temas que já foram abordados, assim como propor novos caminhos para seu aprofundamento. Também vamos exercitar a ampliação do nosso olhar sobre diversidade e cidadania, de forma a contemplar outros temas que frequentemente aparecem como demanda e desafio para as escolas e docentes, como a diversidade sexual e religiosa. Somam-se, ainda, as questões relacionadas à origem dos estudantes, ou seja, se vêm da zona rural, de outros estados ou países. A ideia é que as atividades realizadas aqui sirvam de estímulo e inspiração para a atuação pedagógica de cada docente.

Material Complementar

Educação do Campo:

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>

Escolas rurais no Brasil: um retrato. **Brasil de Fato**: Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/4479>

⁸ Disponível em: <http://www.igualdaderacial.ba.gov.br/2012/12/convenio-visa-fortalecer-organizacoes-quilombolas-na-bahia/>

Senado aprova projeto que dificulta fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. **Senado Notícias**. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2014/02/26/senado-aprova-projeto-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-indigenas-e-quilombolas>

Sobre Educação Indígena:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC; Unesco, 2006. 236 p. (Coleção Educação para Todos; 12. Série Vias dos Saberes; 1). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88685

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC; Unesco, 2006. 272 p. (Coleção Educação para Todos; 13. Série Vias dos Saberes; 2). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88697

Instituto Socioambiental: Povos indígenas no Brasil. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt>

Vídeos:

Série **Índios no Brasil**. Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/indios_no_brasil.php

Vídeo nas Aldeias. Disponível em: <http://www.videonasaldeias.org.br>

Educação Quilombola:

Fundação Cultural Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88

Quilombos do Ribeira. Disponível em: <http://www.quilombosdoribeira.org.br/>

Educação de Pessoas privadas de liberdade:

Notícias Univesp - Mariângela Graciano: Professora fala sobre o seminário “Desafios para a Efetivação do Direito à Educação nas Prisões” e a elaboração de um projeto político-pedagógico para o sistema prisional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TBun7iRPHjY>

Educação de Povos e Comunidades Tradicionais:

Preservar é resistir: em defesa dos territórios tradicionais. Disponível em: <http://www.preservareresistir.org/>



Projeto Pescando Letras:. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wGiYb-du3HAg>

Projeto Pescando Letras: Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wPuwF2J-wrak>

Cerratinga: Populações Tradicionais: <http://www.cerratinga.org.br/populacoes/>

Mulheres do babaçu. **Carta Capital.** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/792/mulheres-do-babacu-4203.html>

Nova Cartografia Social: Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com/fasciculos/povos-e-comunidades-tradicionais-do-brasil/>

Encontros - Os desafios para educação do campo - Bloco 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kKhZoOne5C0>

A voz do campo. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/207/a-voz-do-campo-318118-1.asp>.

Brasil possui mais de cinco mil territórios quilombolas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U#t=474>

- E-colegas – troca de reflexões e discussões entre os/as participantes. A animação deste espaço virtual é de responsabilidade da Tutoria.

RETOMADA

Diversidade e Cidadania



Figura – Escola em barraco de palha.
Fonte: ExpressoMT, 2015⁹.

[Texto síntese]

Neste módulo procuramos mostrar os principais desafios envolvidos na Educação de Jovens e Adultos sob o enfoque da diversidade e cidadania. Sendo dois conceitos tão amplos, detivemo-nos aqui a conhecer processos de reconhecimento e realização de direitos educacionais de pessoas jovens e adultas privadas de sua liberdade, indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, caiçaras e de outros povos e comunidades tradicionais.

A ideia principal foi vincular o direito educacional à reivindicação e conquista de outros direitos como à terra e à permanência em territórios tradicionais, à livre expressão cultural e, no caso das pessoas privadas de liberdade, à reintegração social com autonomia.

No âmbito deste processo de mobilização em torno de melhores condições de vida, a escola passa a ser vista como um ambiente privilegiado para o empoderamento de grupos vulneráveis e o enfrentamento da desigualdade social. Isto ocorre à medida que a escola é apropriada pelos grupos aos quais ela se dirige, de forma que as escolhas quanto ao fazer escolar, à definição dos conteúdos e das práticas vão se deslocando da reprodução e transmissão de saberes supostamente universais para a consideração e valorização de outras formas de conhecer e de criar.

⁹ Disponível em: <http://www.expressomt.com.br/matogrosso/alunos-estudam-em-barracos-de-palha-ha-5-anos-em-comunidade-de-mt-33738.html>

O que há de comum em cada um dos contextos que abordamos neste módulo é a busca por realizar um tipo de escolarização que seja comprometida e adequada com as necessidades atuais de vida dos grupos aos quais se destina, o que implica em proporcionar que pessoas jovens e adultas participem das decisões sobre sua própria educação, independente se ela ocorra na periferia de uma grande cidade, num assentamento rural, em uma comunidade indígena, quilombola ou dentro de um presídio.

Para além destes contextos específicos, é de responsabilidade de cada escola dar visibilidade a outras formas de vida que não a urbana; tratar da história do povo negro para além da escravidão; abordar a questão indígena a partir dos problemas atuais e não apenas os da época da colonização. Em outras palavras, estamos falando de tirar determinados grupos da invisibilidade e de lhes permitir ocupar outros tempos e espaços na história do Brasil.



Referências Bibliográficas

Livros, teses e artigos:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**, 1994. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/005COMISSOESGTS/quilombos/DocQuilombosABA_1a.pdf. Acesso em: mai/2015.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR; HADDAD; RIBEIRO. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014.

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Educação dos pescadores: saberes formais na educação de jovens e adultos versus saberes tradicionais nas comunidades. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú, v. 1, n. 2, p. 53-60, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/595>. Acesso em: mai/2015.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. **O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas**. (no prelo).

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitação, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p.111-132, 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>. Acesso em: mai/2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/pt-br.php>. Acesso em: mai/2015.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>. Acesso em: mai/2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/dicionario-de-educacao-do-campo/dicionario-de-educacao-do-campo/view>. Acesso em: mai/2015.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus: UEA, 2007.

SOUZA, José Dourado de Souza. **Entre Lutas, Porongas e Letras: a escola vai ao seringal**. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M7MST>. Acesso em: mai/2015.

Documentos governamentais

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias. Núcleo de Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas. **Comunidades tradicionais e as políticas públicas**. Brasília, s/d. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/oficinas-de-construcao-da-politica-de-desenvolvimento-sustentavel-para-os-povos-e-comunidades-tradicionais-de-14-a-23-09/comunidades-tradicionais-texto-referencial.pdf>. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008**: Estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/Educacao_Indigena_estudo2008.pdf. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: algumas informações. Brasília: CNE, 2011. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/destaques/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: mai/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 36/2001** sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: mai/2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica RESOLUÇÃO n. 4, de 13 de Julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: mai/2015.



Páginas eletrônicas

Data Escola Brasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: mai/2015.

Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: Incra: Quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombolas>. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Básica: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: mai/2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep: Resumos Técnicos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: mai/2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE: Indígenas. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: mai/2015.

