

**DIRETRIZES PARA
IMPLEMENTAÇÃO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

**EM TERRITÓRIOS DE COMUNIDADES
TRADICIONAIS**



**DIRETRIZES PARA
IMPLEMENTAÇÃO**

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

**EM TERRITÓRIOS DE COMUNIDADES
TRADICIONAIS**

1ª edição
São Paulo - SP - 2023
Associação Cidade Escola Aprendiz



Ficha Técnica

Realização

Centro de Referências em Educação Integral

Apoio

Porticus

Coordenação Técnica

Associação Cidade Escola Aprendiz

Publicação

Pesquisa e Redação

Ana Paula de Pietri
Fernando Mendes
João Gabriel do Nascimento Nganga
Luana Maria Monteiro Campos

Revisão e Edição

Natasha Costa
Raiana Ribeiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Gláucia Cavalcante

Créditos das imagens

João Gabriel do Nascimento Nganga
Luana Maria Monteiro Campos
Wesley Lins

Cidade Escola Aprendiz

Direção Executiva

Natasha Costa

Coordenação Institucional

Paula Patrone

Coordenação de Programas

Raiana Ribeiro

Gestão do Centro de Referências em Educação Integral

Fernando Mendes

Gestão de Formação

Ana Paula de Pietri

Consultora Estratégica

Cleuza Repulho

Formação

Bruno Bezerra Sizino
Bruno Marcelo de Souza Costa
Gárdina Santos Lima
João Gabriel do Nascimento Nganga
Luana Maria Monteiro Campos

SUMÁRIO

Apresentação	09
Introdução	12
Educação Integral em Territórios Amazônicos	21
Educação nas Amazônias	29
Educação Integral como caminho	30
Um currículo do Alto Solimões	32
Territórios Educativos Amazônicos	37
Multiculturalidade que coexiste em territórios amazônicos	41
Política Educacional Brasileira e o compromisso com a superação das desigualdades	49
A Constituição Cidadã de 88	64
Análise e perspectivas	71
Diretrizes para políticas públicas educacionais para comunidades e povos tradicionais	75
Compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos	76
Caracterização do território	78
Formação inicial – formação de lideranças locais	80
Formação continuada – valorização de saberes locais	82
Horizontalidade da gestão e avaliação participativa da política	84
Financiamento específico	85
Pacto territorial	87
Articulação com outras políticas	87
Bibliografia	89



APRESENTAÇÃO

Porticus e a Educação Integral em Territórios Amazônicos

A Porticus tem como objetivo contribuir com um futuro justo e sustentável. Assim, como organização filantrópica privada, nossa missão é fortalecer e criar as condições para que a dignidade humana possa florescer. É nesse sentido que reconhecemos a educação como um dos pilares de nossa atuação: acreditamos que o desenvolvimento integral das crianças deva ser uma força de inclusão e equidade, especialmente para aquelas que enfrentam exclusão e discriminação.

Ao identificar os grupos em situação de vulnerabilidade no Brasil e as oportunidades de melhoria da qualidade da educação, aprendemos que a desigualdade socioeconômica afeta fortemente os grupos tradicionais, formados por quilombolas, indígenas, ribeirinhos e população do campo. Com efeito, a educação oferecida nesses contextos, que se concentram no Norte do país, particularmente na região Amazônica, é muito dissonante de suas realidades e necessidades.

Os dados evidenciam que essas populações sofrem com maior distorção idade-série, piores rendimentos e, sobretudo, com os mais altos índices de evasão. Concluímos que, antes deles desistirem da escola, o sistema educativo já os tinha abandonado. Se um terço dos adolescentes que moram em zonas rurais do país está fora da escola, o desafio está em tornar o sistema mais relevante, capaz de representar os diferentes grupos étnico-raciais, potencializando o seu desenvolvimento integral.

Com essa motivação, lançamos em 2021 a Iniciativa Nós – Educação Integral em Territórios Amazônicos. Articulamos organizações com amplo conhecimento e experiência na área educativa, para que elas pudessem atuar junto aos estudantes, aos professores e à gestão educacional. Nosso intuito foi de fortalecer processos participativos e democratizar o ambiente escolar, aprofundar diagnósticos e análise técnica de necessidades, aprimorando ferramentas pedagógicas e de gestão. Vale dizer que “Nós” é uma referência a uma lição aprendida nesse processo: “nada sobre nós sem nós” foi uma expressão que surgiu com frequência em nosso trabalho, sintetizando como nos conectamos com os territórios e as comunidades.

O Centro de Referência em Educação Integral foi o parceiro estratégico nessa travessia para que todos os “nós” estivessem juntos. Trabalhamos junto às Secretarias Municipais de Educação para que elas pudessem oferecer condições institucionais para uma oferta educativa integral, contextualizada e relevante, contribuindo para o desenvolvimento de

políticas que viabilizem e sustentem essa oferta educacional. Entender quais são as necessidades dos diferentes grupos que constituem as distintas “Amazônias” (visto que não há uniformidade dentro deste vasto e complexo território) exigiu dedicação e compromisso com a educação integral, em um processo de autodescoberta e reflexão sobre o fazer e a missão da gestão educacional.

Ao longo do trabalho, seguimos aprendendo muito, tanto sobre desafios quanto sobre as oportunidades e potências da região. Como uma organização que está sempre buscando conhecer mais e se desenvolver, acreditamos que há muito valor em compartilhar o que aprendemos, pois assim essa experiência pode extrapolar o universo de implementação, gerar frutos, e, potencialmente, transformar a realidade dos sistemas educativos.

Esperamos que as reflexões e recomendações aqui registradas sigam promovendo transformações e inspirando a todos que acreditam em uma educação de qualidade e significativa. Em *Pedagogia do Oprimido*, obra seminal, Paulo Freire nos ensina: “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Daí está o que buscamos alcançar com nossa atuação: unir a teoria do direito à educação já garantida por lei, com a prática observada nas salas de aula, criando uma nova práxis de educação contextualizada e promovendo equidade, para que todas e todos tenham garantido seu direito à educação e ao desenvolvimento integral.

Introdução

Entre maio de 2021 e junho de 2023, o Centro de Referências em Educação Integral¹ (CR), em parceria com a Comunidade Educativa CEDAC (CE CEDAC), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO Brasil) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), desenvolveu e implementou em 33 municípios da Amazônia Legal² o **NÓS – Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos**. As instituições, reunidas por um propósito comum, visavam apoiar a implementação de políticas de Educação Integral em redes municipais inseridas em territórios de Comunidades Tradicionais nos estados do Amapá, Amazonas e Maranhão.

A título de definição, em consonância com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, considera-se povos e comunidades

¹ O Centro de Referências em Educação Integral é um programa da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com organizações da sociedade civil brasileiras, que tem como objetivo promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral a fim de que escolas, organizações, redes e governos, em qualquer nível, possam desenvolvê-las.

² A região da Amazônia legal abrange nove estados brasileiros, sendo eles: Roraima, Acre, Amazonas, Rondônia, Pará, Amapá, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão, correspondendo a uma área de 5.015.067,749 km², equivalente a 58,9% do território brasileiro (IBGE, 2022).

tradicionais³ os “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”.⁴

Com o desafio de assegurar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas dessas localidades, e atento às barreiras impostas pelas diversas desigualdades presentes no Brasil e, com atenção especial para as manifestadas nesses territórios, o trabalho do NÓS orientou-se a partir dos fundamentos da Educação Integral para consolidar um percurso formativo contextualizado às especificidades desses Territórios Amazônicos e comprometido com a superação das iniquidades que estruturam a sociedade brasileira e suas instituições.

³ A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto nº 6.040, de 2007, tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas/politica-nacional-de-desenvolvimento-sustentavel-dos-povos-e-comunidades-tradicionais#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,e%20garantia%20dos%20seus%20direitos>

⁴ DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007

Povos e comunidades Tradicionais

O Censo Demográfico de 2022 estabelece, além dos povos indígenas, outros 27 povos e comunidade tradicionais no Brasil: Andirobeiras, Apanhadores de Sempre-vivas, Caatingueiros, Catadores de Manga-ba, Quilombolas, Extrativistas, Ribeirinhos, Caiçaras, Ciganos, Povos de terreiros, Cipozeiros, Castanheiras, Faxinalenses, Fundo e Fecho de Pasto, Geraizeiros, Ilhéus, Isqueiros, Morroquianos, Pantaneiros, Pescadores Artesanais, Piaçaveiros, Pomeranos, Quebradeiras de Coco Babaçu, Retireiros, Seringueiros, Vazanteiros e Veredeiros.

Com intensa presença de comunidades tradicionais, em particular as indígenas⁵ e quilombolas⁶, as diversidades desses territórios Amazônicos se expressam através de histórias, saberes e memórias, dos modos de vida, culturas e tradições dessas populações. Se bem rica e plural, tais singularidades engendram desafios para a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais que tenham

⁵ O Censo Demográfico estima que, em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Desses, cerca de 51,25% ou 867,9 mil indígenas vivia na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. A região Norte concentra 44,48% da população indígena do país em 2022 (totalizando 753.357 pessoas).

⁶ Segundo o IBGE, em 2022 o Brasil alcançou a marca de 203,1 milhões de pessoas, no qual 1,3 milhão são quilombolas e a maior parte estão concentradas na região Nordeste.

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/07/brasil-tem-13-milhao-de-quilombolas-aponta-retrato-inedito-do-censo-2022.shtml>

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-07/censo-2022-brasil-tem-132-milhao-quilombolas>

relevância, sentido e aderência às necessidades das comunidades que habitam esses municípios. Esta realidade impõe a dificuldade de adesão às macro políticas educacionais ofertadas pelos demais entes governamentais, de modo a aprofundar as desigualdades educacionais em lugar de promover de forma equitativa o direito à educação.

Além disso, a inexistência de coordenação nacional no campo educacional no período mais grave da pandemia de Covid-19 e a precariedade das respostas governamentais ao momento de crise, levou o país à piora nos índices relacionados às violações de direitos.

Os povos e comunidades tradicionais foram os mais fortemente afetados pelo descaso do governo federal, tanto no que se refere à propagação do negacionismo e fake news quanto à demora em vacinar a população brasileira. Em junho de 2020, eram um total de 211 indígenas falecidos, 2.178 infectados e cerca de 83 povos atingidos pelo vírus. Meses antes, o Congresso Nacional havia recebido o PL 191/2020, enviado à Casa pelo Executivo e que buscava autorizar a exploração de recursos minerais em terras indígenas, evidenciando o projeto de destruição em curso naquele período⁷ (AMADO, RIBEIRO, 2020).

Paulo Kenampa Marubo, coordenador-geral da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (Univaja)⁸, relatou que os indi-

⁷ Prioridade do governo Bolsonaro, o PL 191/2020 tramita em regime de urgência na Câmara dos Deputados. Enviado para apreciação dos parlamentares pelo então chefe do Executivo, a proposta é considerada inconstitucional por especialistas por ferir o direito dos povos originários ao usufruto exclusivo das terras.

⁸ Principal articulação dos povos e organizações indígenas que vivem na região do Vale do Javari (<https://univaja.org/>)

genas foram vítimas de fake news e que o trabalho das lideranças para levar informações a respeito das vacinas foi essencial para a redução de mortes por Covid⁹. As mulheres Munduruku, por exemplo, por meio da Associação Wakoborun¹⁰, colocaram-se na linha de frente de combate à pandemia, prestando suporte aos parentes (MUNDURUKU, CHAVES, 2020).

Em relação às populações negras, Gonzaga e Cunha (2020) trazem dados e reflexões acerca do atendimento médico realizado durante a pandemia que demonstram que 11,9% de pessoas pretas e 11,4% de pardas afirmaram que já se sentiram discriminadas nos serviços de saúde, em contraposição a 9,5% de pessoas brancas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

A articulação, comunicação, resistência e luta pela sobrevivência também marcaram o caminho de enfrentamento à pandemia por comunidades quilombolas localizadas no estado de Minas Gerais. A partir de redes de comunicação como o WhatsApp e Instagram, as lideranças da comunidade, passaram a utilizar esses canais para informar a população sobre formas de prevenção ao contágio pelo vírus da Covid-19, a segurança das vacinas e o enfrentamento às fake news (LOPES, CAETANO, CARDOSO, 2022).

⁹ Fonte: https://www.google.com/url?q=https://ds.saudeindigena.ict.fiocruz.br/bitstream/bvs/4119/1/Pedrosa%2520Neto%2520-%25202021%2520-%2520Caos%2520na%2520pandemia%2520Ind%25C3%25ADgenas%2520viram%2520alvo%2520de%2520fake%2520new.pdf&sa=D&source=docs&ust=1693254500115768&usg=AOvVaw37Uk2cqQm_xO_9JO1xtuiB

¹⁰ A Associação de Mulheres Munduruku Wakoborun está sediada na cidade de Jacareanga, no estado do Pará. A Associação é dedicada à defesa das mulheres indígenas e do território Munduruku contra megaprojetos como barragens, hidrovias, ferrovias, mineração, concessão florestal (Flona Itaituba I e II e Flona Crepori), e invasão de madeireiros, que afetam a vida das mulheres, homens e crianças Munduruku.

No campo educacional, pesquisa realizada pelo Unicef¹¹, em 2021, confirmava disparidades educacionais entre as regiões brasileiras e apontava crianças e adolescentes negros (as) e indígenas como os mais afetados pela exclusão escolar¹²:

“As crianças entre 6 e 10 anos vivendo em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste são as mais atingidas pela exclusão escolar durante a pandemia em 2020. A precariedade das condições de vida nessas regiões, em especial nas áreas mais isoladas, informa sobre a urgência de se organizarem iniciativas que permitam romper com a falta de acesso.”

O longo período de afastamento da escola, as dificuldades de acesso às atividades elaboradas pelos docentes e a ausência de recursos para o acompanhamento de aulas à distância não apenas colocou estudantes na iminência do abandono, como fragilizou o vínculo e o próprio sentido da instituição escolar no cotidiano das famílias.

Por outro lado, diante da necessidade de rever suas práticas de gestão e pedagógicas, de forma a torná-las mais responsivas aos profundos impactos que a pandemia gerou nos estudantes, a escola pública brasileira enfrenta ainda dificuldades de retomar seu indispensável papel no enfrentamento das violações de direitos às crianças, adolescentes e jovens, fortalecendo a atuação intersetorial das redes de proteção.

¹¹ Pesquisa “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação”: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>

¹² Idem

Exclusão escolar na pandemia

Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto), de acordo com o estudo do Unicef, era de 3,8% (1.380.891) - superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429, que afirmaram frequentar a escola, mas não ter acesso a atividades escolares e não estar de férias (11,2%). Os números apontam, portanto, que ao final de 2020, mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes brasileiros tiveram seu direito à educação negado.

O reconhecimento de todo esse contexto ensejou a implementação de um conjunto de ações formativas do **NÓS**, ao longo de dois anos, com as equipes das redes de educação dos 33 municípios Amazônicos, sendo eles:

- Itaubal, Macapá, Mazagão e Oiapoque, no estado do Amapá;
- Alvarães, Barcelos, Benjamin Constant, Eirunepé, Maués, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga, no estado do Amazonas;
- Alcântara, Alto Alegre do Pindaré, Anajatuba, Arari, Bacuri, Barra do Corda, Fernando Falcão, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Itapecuru Mirim, Jenipapo dos Vieiras, Lima Campos, Magalhães de Almeida, Palmeirândia, Parnarama, Poção de Pedras, Porto Rico do Maranhão, Santa Quitéria do Maranhão e Turilândia, no estado do Maranhão.



Mapa dos municípios que participaram do projeto:

<https://l1nk.dev/00WCR>

O presente caderno é resultado dessa experiência com os dirigentes e equipes técnicas das secretarias municipais de educação e reflete os conteúdos mobilizados durante a implementação do projeto. Das práticas de gestão educacional às estratégias de gestão democrática, as abordagens buscaram contextualizar as políticas às realidades dos territórios e estimular o envolvimento e participação das comunidades tradicionais nos processos decisórios.

Alinhado a uma perspectiva de reconhecimento e valorização das epistemologias, dos saberes e fazeres das comunidades tradicionais e fortalecendo estratégias que priorizam a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, o material a seguir pretende trazer os ensinamentos e postulados construídos a partir da experiência de implementação da política de educação integral em territórios amazônicos, de modo a sustentar que os territórios, suas comunidades e lutas por direitos são partes indissociáveis da política.

Pretende-se, também, apresentar Diretrizes para a implementação, qualificação e sustentabilidade da política de educação integral em territórios de comunidades tradicionais. Elaboradas a partir de processos dialógicos, democráticos e colaborativos, implementados ao longo de toda a realização do projeto a partir de encontros virtuais e presenciais, elas expressam reflexões e produções coletivas.



EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERRITÓRIOS AMAZÔNICOS

“É impossível compreender a história natural da Amazônia sem considerar a influência das populações humanas. Do mesmo modo, não se pode compreender a história dos povos amazônicos sem considerar as relações que estabeleceram com a natureza. A floresta que hoje recobre sítios arqueológicos tem, além de uma história natural, uma história cultural”.

(Banzeiro Òkòtò, Eliane Brum, 2021, p. 33)

Em diálogo com a citação acima pretende-se, neste capítulo, ancorar a concepção de Educação Integral em um território ancestral, complexo e plural como a Amazônia, sob os mais diferentes aspectos. Esse processo exige, acima de tudo, o reconhecimento de que os povos tradicionais partem da coletividade, da relação com a natureza e com a ancestralidade, para constituir-se como sujeitos plenos que lutam, historicamente, pelo direito à terra e pela preservação de suas culturas e tradições.

Além disso, convém destacar que o desenvolvimento do Projeto NÓS em territórios amazônicos, ocorreu em um momento histórico de devastação da floresta. Além do desmonte das políticas ambientais e de instrumentos de controle do Poder Executivo, a sociedade brasileira testemunhou a circulação de uma narrativa oficial incentivadora da exploração da região, desde Brasília.

Os discursos e a garantia de impunidade fizeram com que, no ano de 2020, fossem identificados mais de vinte mil homens desenvolvendo atividades ilegais relacionadas ao garimpo no norte do país. Ao final de 2022, os índices de desmatamento haviam alcançado recordes em décadas, com a derrubada de 10.267 mil km²¹³. Nesse período, a região se converteu em uma das mais violentas do país, sendo cobiçada tanto por redes do narcotráfico, como por facções criminosas.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022, “a taxa de mortes violentas intencionais nos municípios da região amazônica chegou a 30,9 por grupo de 100 mil habitantes no ano passado, 38,6% superior à média nacional, que foi de 22,3 por 100 mil”. O estudo demonstra que a taxa de violência letal nos municípios da Amazônia Legal é superior à média nacional e demonstra “um padrão de excessiva violência em toda a região”.

“Os problemas anteriormente destacados têm forte relação com as atividades econômicas que se desenvol-

veram nas décadas que sucedem os anos 60, e hoje foram incorporados a uma crise civilizatória que os intensifica a partir de uma agenda neoliberal que invisibiliza as práticas, os saberes e a existência dos povos da floresta. Essa crise vem legitimando e difundindo a violência por todo o interior da região amazônica, pois são conflitos que envolvem a disputa pela posse da terra (conflitos fundiários), a disputa pelas áreas de proteção ambiental, a disputa pelo controle dos recursos naturais e pela demarcação e titulação de terras indígenas e quilombolas.”¹⁴

A violência material e simbólica que atinge indígenas e quilombolas no Brasil não tende a gerar comoção na sociedade brasileira e se encontra, na maior parte das vezes, fora dos currículos, das pautas de formação docente, dos materiais didáticos e paradidáticos e das propostas pedagógicas que, dentre outras estratégias, seriam fundamentais para erigir, a longo prazo, formas de enfrentamento desse extermínio que tem o Estado brasileiro como agente (OLIVEIRA, 2020).

Assim, quando se trata de territórios amazônicos, é fundamental discutir o lugar da educação como direito na construção da justiça social. Nesse sentido, considerar as singularidades desses territórios e envidar esforços para compreendê-las, é indispensável para sustentar que, nesses contextos, o direito à educação está diretamente relacionado à garantia do direito à vida.

¹³ Relatório INPE/Greenpeace. Acesso em agosto de 2023: <https://www.greenpeace.org/static/planet4-brasil-stateless/2023/09/0b2d595e-gpbr-relatorio-anual-2022.pdf>

¹⁴ “A geografia da violência na região amazônica”, Aiala Couto. Professor da Universidade Estadual do Pará e Associado do Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022.

Violência recente na região Amazônica

Em **2017**, 10 trabalhadores/as rurais foram assassinados em uma chácara na fazenda Santa Lúcia, localizada no município de Pau D'arco, no sudeste do Pará.

Em **2019**, o líder indígena Emyra Waiãpi, de 62 anos, foi assassinado próximo à sua aldeia, que fica a 300 km da cidade de Macapá. Os indígenas Waiãpi diziam que existem invasores portando armas de grosso calibre nas imediações da aldeia o que os obrigavam a se deslocarem para outras aldeias próximas.

Em **2021**, representantes do povo Tembê disseram que a morte de um jovem indígena no Pará foi uma execução. No mesmo ano, a casa da liderança indígena Leusa Munduruku, foi incendiada por garimpeiros. A residência atacada está localizada na aldeia Fazenda Tapajós, no município de Jacareacanga, região sudoeste do estado do Pará. Esta região é marcada por muitos conflitos entre garimpeiros e indígenas.

Em **2022**, o indigenista brasileiro Bruno Araújo Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips foram mortos à queima-roupa e seus corpos esquartejados, incendiados e enterrados em uma área próxima a um igarapé, quase no limite da Terra Indígena Vale do Javari, em Atalaia do Norte, no Amazonas.

Ainda em **2022**, a casa de uma liderança indígena do povo Macuxi, na comunidade Mutum, foi incendiada por grupos garimpeiros. O episódio aconteceu na Terra Indígena Raposa Serra Sol, em Uiramutã, ao Norte de Roraima (SILVA, 2022).

Mais recentemente, em agosto de **2023**, ainda que não tenha acontecido em territórios amazônicos, é importante destacar o assassinato da liderança quilombola Mãe Bernadete¹⁵, na Bahia. O suspeito tinha interesse na venda do terreno em área quilombola e tinha ligação com extração ilegal de madeira¹⁶.

Por isso, o compromisso de formular políticas públicas de educação integral implica articulá-las à garantia dos direitos humanos dessa população, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições, como preconiza a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais¹⁷.

Dentre as tarefas que se impõem ao pensar e fazer educação em territórios amazônicos, conhecer e reconhecer os povos tradicionais da Amazônia como aqueles que detêm

¹⁵ Maria Bernadete Pacífico era Coordenadora Nacional da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e liderança quilombola do Quilombo Pitanga dos Palmares, em Simões Filho, na Bahia.

¹⁶ <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/08/18/bernadete-pacifico-lideranca-quilombola-da-bahia-e-assassinada.ghtml>

¹⁷ O Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

os conhecimentos necessários para a preservação da biodiversidade e a continuidade da vida também se faz urgente à produção de políticas públicas educacionais que reconheçam e fomentem modos de se relacionar com o mundo que nos cerca que não sejam predatórios e possam contribuir para a preservação do planeta.

Por outro lado, superar a ideia de que os territórios amazônicos são atrasados, periféricos, que não geram renda para o país, de vazio demográfico, de regiões de conflito e pobreza, de fonte inesgotável de recursos, entre outros mitos, é fundamental para romper com uma visão hegemônica que reforça parâmetros e comparações a partir dos modos de vida, de ser e estar no mundo e de geração de riqueza, referenciado no Sudeste brasileiro.

Desmatamento e Garimpo Ilegal

Na impossibilidade de um desenvolvimento industrial nos moldes do Sudeste, a Amazônia foi alvo de inúmeros projetos e programas de desenvolvimento econômico, lançados por sucessivos governos e alinhados às políticas do Banco Mundial e outras agências multilaterais de financiamento (SILVA, et al, 2022). Resultados recentes dessa exploração da floresta indicam quase 3 milhões de km de estradas cortando ilegalmente terras indígenas ou áreas protegidas, acelerando o desmatamento. São identificados 513.016 km² de floresta nativa desmatada, quase 4472 áreas de garimpo ilegal, mais de 58 mil áreas de extrativismo mineral; cerca de 833 hidrelétricas em operação ou planejadas e mais de 1 milhão e 400 mil Km² de áreas de agropecuária que representam 84% do desmatamento na Amazônia (SILVA, 2022).

Dessa forma convém destacar que não se trata de uma Amazônia homogênea, com as mesmas características nos mais de 5 milhões de km² de território de abrangência, e sim de muitas Amazônias. A necessidade de inserir os territórios amazônicos em um modelo capitalista mundial busca torná-la uniforme, o que coloca em risco a floresta, os territórios tradicionais, seus povos e suas culturas.

Amazônia Legal

Instituída pela Lei 1.806, de 06 de Janeiro de 1953, a Amazônia Legal buscava definir a delimitação geopolítica com fins de aplicação de políticas de soberania territorial e econômica para a promoção de seu desenvolvimento. Seu limites foram sendo alterados com o passar do tempo e hoje ela ocupa 5.015.067,749 km², ou cerca de 58,9% do território brasileiro, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao todo, nove estados compõem a Amazônia Legal: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão.

Destruir a floresta é destruir os povos que nela habitam. Aqueles e aquelas que tentaram e tentam resistir à destruição são alvos de criminosos. Convertem-se em vidas ameaçadas e ceifadas. Do ponto de vista planetário, destruir a floresta é impactar o ciclo das vidas, pois a ciência já comprovou a relação entre desmatamento com o aquecimento global¹⁸ e com o ciclo das chuvas¹⁹.

18 Para saber mais sobre a relação entre desmatamento na Amazônia e Aquecimento global: <https://revistapesquisa.fapesp.br/aquecimento-global-pode-chegar-a-15-oc-em-nove-anos/>

19 Relação entre desmatamento e o ciclo das chuvas: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-floresta-da-chuva/>

Como refere Grosfoguel (2008), o sistema capitalista “separa o humano da natureza e a destrói, sob o discurso de beneficiar a humanidade, mas que, intencionalmente, acaba por destruir ambas”. É um projeto civilizatório de mortes que deixa rastro de pobreza, revelando o racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira, negando as culturas e ancestralidades indígenas e africanas. A distância da humanidade com a natureza é expressa por Ailton Krenak no excerto a seguir:

“Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência de vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim”.

(Ideias para adiar o fim do mundo. 2022 (2ed). Ailton Krenak, pags. 25 e 26)

Diante dessa breve reflexão, cabe aqui a seguinte pergunta:
Qual educação se faz necessária nas Amazônias?

Educação nas Amazônias

Como afirmado anteriormente, uma questão essencial para se pensar a educação na Amazônia é que ela estabeleça um diálogo permanente com as grandes questões que a atravessam. Para tanto, é preciso valorizar a sociobiodiversidade com foco no compromisso ao enfrentamento à exploração ilegal, à luta pela terra, à luta pelas culturas, histórias e memórias dos povos tradicionais. A educação nas Amazônias deve ser uma educação comprometida com a formação de crianças, jovens adolescentes e adultos que reconheçam suas identidades, multiculturalidades, línguas e seus saberes ancestrais e que possam exercê-los plenamente. Nesse sentido, a experiência do **NÓS** revela a urgência de que os conhecimentos e culturas das comunidades tradicionais ocupem a centralidade dos processos educativos, com vistas ao enfrentamento ao epistemicídio, ao racismo, ao sexismo, dentre outras opressões que afetam essas populações.

Nesse sentido, é preciso repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir de indagações sobre:

- **Por que ensinar e avaliar?**
- **O quê ensinar e avaliar?**
- **Como ensinar e avaliar?**
- **Quando ensinar e avaliar?**
- **Onde ensinar e avaliar?**
- **Para quem ensinar e avaliar?**
- **Por que ensinar e avaliar?**

Essas reflexões perpassam o papel das secretarias de educação, dos gestores escolares e dos professores, que precisam atuar de forma sistêmica e dialógica com os terri-

tórios a que as escolas pertencem. Reconhecer as condições de vida e as experiências vividas pelos estudantes, suas famílias e comunidades em um processo de diagnóstico e escuta qualificada, de modo que o professor possa planejar as atividades pedagógicas com pertinência à realidade dos seus estudantes, é o primeiro passo em direção a uma educação que se pretende integral.

Defende-se, portanto, a autonomia do professor e o reconhecimento de sua autoria nos materiais didáticos, para que essa perspectiva possa ser traduzida nos diferentes dispositivos do trabalho docente. Defende-se, também, que, ao delinear o que constituirá o currículo, é importante que a rede, a escola e o professor pensem criticamente nas razões pelas quais estão escolhendo alguns conteúdos e não outros, qual a intencionalidade das suas práticas com base em uma concepção que considere a função social da educação.

Currículo na Educação Integral

Para ampliar as reflexões sobre Currículo, acesse o Caderno “Educação Integral Na Prática. Conceitos, princípios e estratégias estruturantes”. (CREI, 2017) disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica/>

Educação Integral como caminho

Enquanto concepção, a Educação Integral constitui-se como um caminho promissor para promover a aprendizagem a partir de um currículo crítico, amplo e compromissado com o desenvolvimento integral de todos e todas ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela

Educação Integral independe do tempo e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (**intelectual, social, cultural, emocional e física**) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de formação comprometida com o exercício da cidadania.

Compreende-se, portanto, que os conhecimentos historicamente construídos podem se articular aos diferentes contextos sociais, culturais e saberes da comunidade de modo a ampliar os espaços de participação, reflexão e compromisso com uma sociedade de direitos. Na condição de concepção, a Educação Integral sustenta-se em quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade. Considera o estudante como um sujeito social, histórico, multidimensional e competente e, o professor, como um profissional que pesquisa, reflete e produz conhecimento (WEFFORT, ANDRADE, COSTA, 2019).

É fundamental para a educação integral lançar especial atenção para a equidade de raça, gênero e território, no sentido de pautar todo o processo educativo pelo diálogo com as identidades e saberes tradicionais dos estudantes e de suas comunidades. Um currículo orientado pela concepção da Educação Integral precisa, portanto, estar aberto para que os educadores e estudantes tragam às salas de aula suas experiências sociais, suas indagações, suas memórias e seus modos de viver, seus saberes, ações e vivências.

Nesse sentido, é necessário considerar o território e a experiência para romper com as estruturas enrijecidas, pois este, segundo Miguel Arroyo, “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. Por causa disso, o território em que se integra à escola é o mais cercado, o mais normatizado, mas, também, o mais politizado, inovado e ressignifica-

do” (ARROYO, 2013, p. 23). Por isso, o currículo escolar deve ampliar suas referências em relação aquelas historicamente presentes, isto é, eurocêntricas, coloniais e colonizadoras.

Nessa perspectiva, o compromisso com as cosmologias e epistemologias produzidas pelas comunidades tradicionais deve pautar os currículos das redes de educação com territórios tradicionais. Para isso, deve-se levar em conta as múltiplas experiências e práticas de construção de currículos, além dos movimentos de luta por uma educação crítica e libertadora produzidos por estas comunidades.

Ao longo da história, essas referências foram se desenvolvendo tanto no âmbito das escolas, a exemplo da Escola Municipal Indígena Khumuno Wu’u Kotiria, situada no território dos indígenas Kotiria, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas (ABBONIZIO, GHANEM, 2016); de duas escolas Guarani e Kaiowá, no Estado do Mato Grosso do Sul (GHANEM, PELLEGRINI, COLMAN, 2002), de uma escola quilombola no Estado de Alagoas (CAVALCANTE, MARINHO, 2019); quanto no âmbito da formação de professores para escolas indígenas, como é o caso da experiência de São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas (PELLEGRINI, GHANEM, NETO, 2021) e para escolas quilombolas, como a experiência de Abaetetuba no Estado do Pará (PACHECO et al, 2022).

Um currículo do Alto Solimões

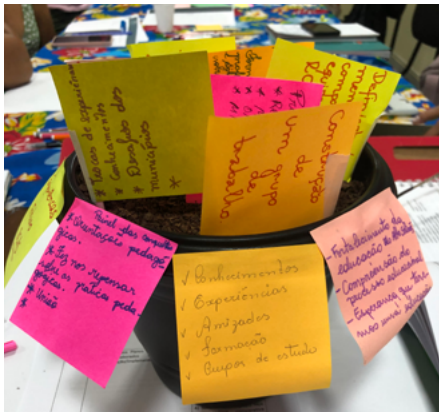
Desde o início do Projeto NÓS, em 2021, a equipe do Centro de Referências em Educação Integral se deparou com a experiência de construção curricular de alguns municípios da região do Alto Solimões, no estado do Amazonas, movi-

mento que ganhou força com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, ao pautar a construção dos currículos dos vários estados e municípios brasileiros.

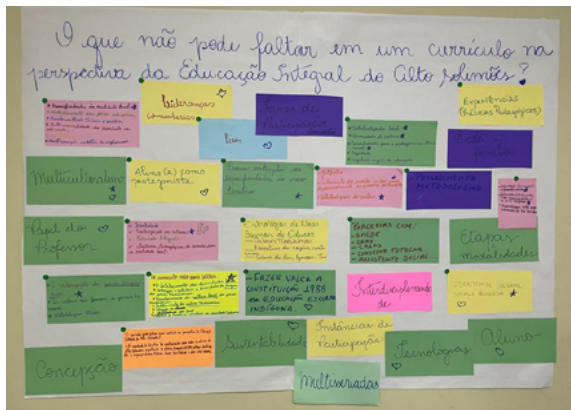
“Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>).

Diante de um currículo amazonense avaliado pelos educadores desses municípios do Alto Solimões como não representativo das potencialidades e diversidades da região, inicia-se um movimento coletivo para a construção do Currículo do Alto Solimões. A iniciativa foi apoiada e fortalecida com o início do Projeto NÓS a partir dos encontros formativos realizados com os municípios na cidade de Tabatinga (AM). Ao longo da formação junto às equipes das Secretarias, a retomada da discussão e o planejamento para a estruturação e escrita do currículo ganhou força, desta vez, ancorada nos princípios da Educação Integral.



Fotos das equipes das secretarias da região do Alto Solimões (poço Tabatinga, AM) em processos de construção do currículo.



Transcrição das falas do Mestre Silas, da comunidade de Sacambu e etnia Kokama sobre os avanços alcançados a partir da discussão sobre o currículo do Alto Solimões qualificada pela iniciativa do Projeto Nós:

“A educação antes tinha um descaso com as comunidades tradicionais. Colocaram uma anestesia nos estudantes. Visão de mundo restrito.”

“Os saberes da comunidade não estavam presentes na escola. As reuniões eram para passar as datas comemorativas. Não tinha preocupação de trazer a comunidade na escola. Atualmente os saberes da comunidade chegam na escola.”

“É importante expandir os conhecimentos indígenas para fora das comunidades e atingir os poderes públicos.”

“O currículo é um documento que pode fortalecer a educação indígena.”

Retomado o compromisso da Educação Integral no que se refere ao enfrentamento às desigualdades no Brasil, é fundamental que as redes conheçam os impactos e as formas que essas desigualdades incidem em seus territórios para que uma intervenção, por meio de práticas diferenciadas, integradoras e democráticas, coloque todos e todas, respeitando suas diversidades e singularidades, em igualdade de condições para aprender e se desenvolver integralmente. No contexto de Comunidades Tradicionais, isso significa que as epistemologias, saberes e fazeres das comunidades devem pautar todas as escolhas que influenciam o processo educacional de cada criança, adolescente, jovem e adulto.



TERRITÓRIOS EDUCATIVOS AMAZÔNICOS

“Alcântara sempre eu dizia que era terra dos índios, aí nós tivemos este conhecimento, diz que tinha sido encontrado documento de que as terras era dos negros e não foi vendida para ninguém, só que de lá pra cá os ricos criaram, apareceram donos os ricos. Você não viu aquela luta do Frechal. Defenderam aquela pedra, tava escrito em cima; terra de preto. Os índios e os negros... diga. E o negro vem da família dos índios, não é isto? As terras de Alcântara era de preto e por prova que Alcântara era terra de índio, quer dizer, não existia dono de terra, dono de terra cresceu que os ricos foram reconhecendo, achando que eles eram os poderosos, aí foram comprando e os pobres foram entrando na taca. Aí a princesa Isabel fez aquela libertação e hoje ainda tem pessoas que não reconhece que ele está liberto no Brasil e ele está sempre se escondendo, não é?”

(ALMEIDA, 2006, p. 90)

A citação acima é parte da transcrição de uma entrevista que integrou o corpus da pesquisa de Almeida (2006). É possível observar que o entrevistado não dissocia pretos e índios, no contexto de legitimação do domínio da terra e em oposição àqueles que são definidos como usurpando seus territórios. Para o autor, “a terra é, pois, um legado comum e quem o recebe assume o compromisso de assim mantê-lo, fazendo com que seja revestido com a categoria de sua própria auto-atribuição. Por isso é que onde aparentemente se imagina uma separação, em verdade há uma junção que é o princípio que organiza a diferença entre as territorialidades e os respectivos agentes sociais” (ALMEIDA, 2006, p. 90).

A citação que abre este tópico tem como objetivo estabelecer um diálogo com os postulados de Milton Santos (1999, p. 03) que conceitua território como espaço apropriado e transformado pela atividade humana. “Ele tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”

Nesse sentido, é possível afirmar que, além da dimensão físico-espacial, o território inclui um conjunto abrangente de relações sociais, socioeconômicas e políticas, bem como as representações sociais sobre ele, tendo os limites territoriais definidos pelas pessoas e pelos grupos sociais a partir de suas representações e de suas relações.

Ampliar a percepção sobre território como AGENTE educativo envolve compreendê-lo de forma estrutural para um projeto

educativo que se pressupõe integral. Território é: as **identidades de estudantes, famílias e comunidades** que produzem escola. Território é: **lôcus de conhecimento, cultura e saberes** fundamentais para um processo de aprendizagem contextualizado, significativo e pertinente. Território é o **espaço-tempo da efetivação dos direitos humanos**. Território é onde tecemos a vida e sem vida não há escola.

Com isso, o território surge como um importante elemento no processo de efetivação de políticas e ações da educação, uma vez que é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, baseadas nas relações e realidades ali existentes.

Amplamente conhecida como o bioma com a maior biodiversidade do mundo, abrigando cerca de 10% de todas as espécies de plantas e animais conhecidas e armazenando 15% da água doce do planeta, a Amazônia concentra em seu território a maior parte da população de Comunidades Tradicionais do país - com suas próprias identidades culturais, práticas de gestão territorial e linguagens. Dentre elas podemos destacar as indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas que constroem dinâmicas singulares de integração com a natureza.

Dada as dimensões do território e toda essa diversidade – étnica, racial, cultural, biológica, social - como expresso anteriormente, falamos de uma multiplicidade de Amazônias, que diferem em seus tipos de águas, fauna e flora, bem como na diversidade dos povos que a habitam e constroem distintas territorialidades. Mas, ao mesmo tempo em que diferem, convivem e manejam essa diversidade. Essa diversidade também é central para a formulação de políticas públicas.

Territorialidade

“A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar” (SAQUET, 2009).

Segundo Albarado (2020), na Amazônia, os processos de formação humana precisam dialogar com toda essa sociobiodiversidade existente, de modo a compreender a dimensão dos conflitos e resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território. Assim, as políticas públicas desses territórios precisam considerar os fatores naturais e culturais e a influência que a diversidade exerce nas dinâmicas sociais dos povos da floresta. A cheia e a seca, por exemplo, costumam alterar a organização das vidas desses habitantes, além de influenciar também na possibilidade ou não de deslocamento entre as comunidades. Nas ações educacionais, a formação docente e até mesmo o abastecimento das escolas mais distantes demandam um planejamento temporal e orçamentário muito diferente do existente nos demais contextos do território brasileiro.

Multiculturalidade que coexiste em territórios amazônicos

Estudos arqueológicos já evidenciaram que, ao longo da história da humanidade, houve muitas trocas e transformações decorrentes da ação intensa e criativa dos povos originários. Essas diferentes formas de habitar o mundo também se revelam no tempo presente quando se observa a vasta diversidade de hábitos, modos de ser, pensar e se relacionar dos povos amazônicos (SANTOS, 2023). Cada contexto cultural compartilha um ethos próprio que caracteriza as diferentes formas de ser e habitar o mundo, reiterando a complexidade dos territórios amazônicos.

Reconhecer a diversidade de formas humanas de habitar o mundo abre uma grande possibilidade de aprender a partir de diferentes perspectivas culturais, de outras relações de interação entre a humanidade e a natureza e de existência no e com o mundo. A Educação Integral na Amazônia não pode abrir mão de considerar esses territórios como locus do conhecimento, pois a cultura dos povos tradicionais que os coabitam influenciaram profundamente na constituição dessa vasta biodiversidade amazônica em sua pluralidade e heterogeneidade, complexa e profunda, tanto em sua dimensão cultural simbólica quanto material.

Muito diferente da maneira predatória que a humanidade tem se relacionado com a natureza, os povos originários apresentam outras possibilidades éticas de se ser e estar no mundo.

“As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra”
(Futuro Ancestral. 2022. Aílton Krenak. p.118).

Em diálogo com as reflexões trazidas até aqui e com o excerto de Aílton Krenak, é fundamental reconhecer que, para um mundo socialmente justo e sustentável é necessária uma grande transformação da forma como a humanidade se relaciona social e ambientalmente. Isso passa por uma educação que dê chances a essa transformação quando se ampliam os horizontes das crianças, jovens, adolescentes e adultos para aprender a partir de uma ótica plural, antirracista e que valoriza a cultura e os conhecimentos dos povos ancestrais.

Ao longo do Projeto NÓS, os 33 municípios participantes foram encorajados a compartilhar os potenciais educativos dos seus territórios realizando uma pesquisa documental, entrevistas com os moradores mais antigos e levantando memórias e histórias contadas ao longo das gerações. A partir desse movimento, cada município construiu um portfólio que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas com o apoio das secretarias municipais de educação.

A hipótese é que, quando os gestores municipais reconhecem a importância dessa articulação, passam a rever as suas práticas de gestão e a apoiar as escolas a romper “os muros” rígidos de uma educação hegemônica e desarticulada dos contextos dos estudantes. Esse exercício realizado com o objetivo de rei-

ter a importância dos Territórios Educativos para o desenvolvimento integral, resultou no reconhecimento de potenciais educativos de três municípios participantes do projeto, um de cada Estado (Amapá, Amazonas e Maranhão). As possibilidades pedagógicas não se restringem ao que se indica no texto, ainda mais considerando que se consolidem ações de articulação escola-território e a partir dos planejamentos coletivos.

Marabaixo (Macapá - AP)

O Marabaixo é uma manifestação cultural dançante que faz parte da história do Estado do Amapá desde a colonização. As músicas são compostas por membros das comunidades afrodescendentes cujos versos são conhecidos como “ladrões de Marabaixo” que retratam os acontecimentos locais, do cenário nacional e mundial. Reside o sincronismo com a religiosidade católica uma vez que é celebrado durante a festa do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade (PEDRO, COSTA, CALEIRO, 2020). Reconhecer o potencial educativo de Marabaixo como uma expressão da cultura, das histórias e memórias afrodescendentes e, também, pelo viés da resistência diante dos desafios oriundos do exercício de uma cultura hegemônica, contribui para a formação com foco nas relações étnico-raciais dos estudantes não só do Amapá, mas de todos os brasileiros.



Foto retirada no espaço de Marabaixo (Macapá). Crédito: formadores CREI

Diversidade linguística (São Gabriel da Cachoeira - AM)

São Gabriel da Cachoeira é um município localizado do Alto Rio Negro e é uma das áreas com maior diversidade étnica e linguística da Amazônia. Encontram-se comunidades de 23 grupos étnicos que se dividem em 4 famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Nadahup e Yanomami. Além dos idiomas étnicos, circula em São Gabriel da Cachoeira um idioma da família tupi-guarani, o nheengatu (AVILA, MILTON, 2009). A diversidade linguística presente em São Gabriel da Cachoeira já se constitui como uma potência educativa no que se refere à preservação das línguas, as culturas e modos de viver das diferentes etnias. Ademais, as experiências contemporâneas dos povos indígenas que habitam a região no campo da escolarização, que superam o caráter colonialista historicamente imposto aos indígenas no Brasil, são objeto de estudo para a formação crítica dos estudantes de todos os territórios amazônicos (PELLEGRINI, GHANEM, NETO, 2021). Destaca-se o trabalho intersetorial desenvolvido pelo município, como indicado na tabela, essencial para uma política de Educação Integral.

Atividades desenvolvidas	Instituições Envolvidas
Articulações com associações de bases	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Fundação Nacional do Povos Indígenas (FUNAI)
Mobilizações comunitárias	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Fundação Nacional do Povos Indígenas (FUNAI)
Discussões linguísticas	Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sociambiental (ISA)
Projetos de Sustentabilidade	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sociambiental (ISA), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Movimentos sociais educativos	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto Sociambiental (ISA), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

Fonte: Tabela produzida pelos participantes do Projeto NÓS - São Gabriel da Cachoeira


Saberes quilombolas (Alcântara - MA)

Inegavelmente, o Brasil detém uma grande riqueza cultural que se constitui pelo encontro de povos de diferentes origens que compartilharam, resignificam, recriaram e compuseram modos de viver e estar no mundo. No entanto, entremeados a este processo rico de interações, o racismo se estruturou e se configurou como um grande opressor às populações negras e indígenas, aprofundando a desigualdade

e negando os direitos à vida, às identidades e à valorização dos saberes tradicionais (PEREIRA, SIMAS, 2023). Nesse contexto, se situam as lutas dos quilombolas pelo direito à vida, à terra e a uma educação que se estruture em diálogo com as epistemologias das comunidades e que contribua para o fortalecimento de suas identidades e de seus territórios. Alcântara, no Maranhão, é o município que possui a maior população quilombola residente, com 9.344 pessoas. Esses números reforçam a importância de se reconhecer e visibilizar a cultura e a história dessas comunidades no âmbito educacional, além de se criar condições para garantir seus direitos e a preservação de seus territórios. Os quilombos são territórios educativos potentes e devem ser reconhecidos como fundamentais para a formação étnico-racial das crianças, jovens, adolescentes e adultos em prol de uma sociedade mais justa e fraterna.



Foto da exposição de lançamento do PPP da Escola Municipal Quilombola Barão de Grajaú, Cajueiro, Alcântara, MA. Crédito: Wesley Lins, formador pela Comunidade Educativa CEDAC



POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O COMPROMISSO COM A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

O Brasil foi forjado a partir do compromisso institucional com o silenciamento, apagamento, submissão e a morte de parcela de seu povo. Essa estrutura buscou assegurar, em um primeiro plano, a manutenção da coroa portuguesa e seu projeto colonizador e, em segundo plano, já como nação independente, a manutenção da casta herdeira dos valores da primeira geração de colonizadores que aqui chegaram.

Em nome desse projeto, a coroa portuguesa subjugou inicialmente os povos originários do Brasil, milhares de comunidades e povos indígenas, e, em uma escalada radical, passou a fazê-lo com povos trazidos à força do continente africano, a partir do processo de escravização. Para lograr êxito em seu intento, além de usar a força, o projeto colonizador desenvolve um conjunto de estratégias altamente perversas para desumanizar esses indivíduos.

A estratégia de subjugação desses povos, tamanha a radicalidade, a capilaridade e duração, se mantém ainda viva, mesmo após a independência de Portugal, da Proclamação da República, da abolição da escravidão e da promulgação da Constituição Cidadã aprovada no final do século passado.

No quadro abaixo, produzido com base no levantamento de Ana Volpe e Bernardo Ururahy para a Agência Senado²⁰, são apresentados alguns exemplos de como essas estratégias estiveram presentes em nosso imaginário e em nosso cotidiano, sendo, inclusive, naturalizadas.



Cenas de Antropofagia no Brasil, Theodor de Bry

Theodor de Bry foi um gravurista alemão do século 16, conhecido pelas representações das primeiras expedições européias no continente americano. Na imagem ao lado, publicada em 1586, ele ilustra os relatos do explorador e seu compatriota Hans Staden, que narrou seus encontros com os indígenas tupinambás, descrevendo-os como guerreiros selvagens e devoradores de homens.

20 Para saber mais: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/racismo-em-pauta-2014-racismo-revelado>, acessado em 22/08/2023.



Negros lutando/Brasis, Augustus Earle

Augustus Earle, pintor inglês, esteve por três vezes no Brasil durante a primeira metade do século 19. Em sua segunda estadia no país, entre 1822 e 1824, pintou esta aquarela, que intitulou *Negroes Fighting* (negros lutando, em tradução livre). Os personagens praticam a capoeira enquanto, ao fundo, aproxima-se um policial para reprimir a atividade.



Batismo de um Homem Negro, F. J. Stober

Pintada em 1878, a tela de Stober mostra um sacerdote ao centro e em tamanho desproporcional ao homem negro que recebe o batismo. Nos cantos da imagem, o negro e os índios observam a cena, como se aguardassem sua vez de serem batizados.



Loja de sapateiro,
Jean Baptiste
Debret

Este óleo sobre tela de Debret traz uma cena de castigo aplicada por um sapateiro português a um de seus escravos. O homem castigado está de costas e ajoelhado, em posição submissa, portanto. No canto esquerdo, a mulher do proprietário, mestiça, amamenta o bebê enquanto assiste à cena sem dar maior mostra de contrariedade.



A Redenção de Cam,
Modesto Brocos

A *Redenção de Cam*, pintura de Modesto Brocos, de 1895, ilustra teses raciais que ganharam força no Brasil após a abolição. Essas ideias defendiam o branqueamento da população por meio da miscigenação.

Conforme a Enciclopédia Itaú Cultural, a imagem apresenta três gerações de uma mesma família. A avó, negra e em trajas humildes, leva as mãos ao céu em sinal de agradecimento pelo nascimento do neto branco, fruto do casamento entre sua filha, cuja pele já apresenta um tom mais claro; e um homem branco. *Cam*, filho de Noé, é apontado na Bíblia como ascendente das etnias africanas. O debate sobre o branqueamento perdurou durante a Primeira República (1889-1934).



Mãe Preta, Lucílio de
Albuquerque

Mesmo produzida após a Lei Áurea, a pintura de Lucílio de Albuquerque explicita a persistência do papel subalterno da mulher negra. Na imagem, a mãe negra amamenta uma criança branca enquanto olha para o filho, também negro, que está deitado no chão.



Reprodução/Biblioteca
Nacional

Em sua edição de 30 de setembro de 1982, o *Jornal do Brasil* trouxe em sua capa uma imagem, feita pelo fotógrafo Luiz Morier, de cinco homens sendo presos pela Polícia Militar do Rio de Janeiro. A foto era acompanhada pela seguinte legenda: "Todos negros, em fila, corda no pescoço, os detidos caminham para a caçapa. Como escravos".

Assevera-se, pelo período em que as imagens foram produzidas, a manutenção da narrativa de subjugação de negros no Brasil. Os impactos dessa construção ainda são marcas presentes no cotidiano brasileiro a exemplo da reportagem do site de notícias G1 e do comentário de um leitor datado do ano de 2022.

Vereador chama outro parlamentar de 'negro de alma branca' após ser eleito presidente da Câmara de Araguaína

Nesta terça-feira (21), vereador ofendido, soldado Alcivan (PP), fez discurso de combate ao racismo estrutural e disse que expressões como essa foram incorporadas na cultura brasileira 'com o objetivo claro de reduzir ou diminuir o negro em sua importância social'.

Por g1 Tocantins
21/06/2022 15h21 - Atualizado há um ano



Um leitor deixou o seguinte comentário na matéria:

há 1 ano

O q e isso vcs dá imprensa os vereadores estão de boa e vcs querem aparecer deixa esse mimimi de vcs vão procurar o q fazer, a gente já tem muitos problemas para vcs dá importancia para brincadeira entre eles

👍 Curtir 1 🗨 Responder 🚩 Denunciar

Além da desumanização dos povos indígenas e dos negros escravizados promovida pelos colonizadores portugueses, alicerçada pelo desejo da manutenção do poder e dos privilégios, o apagamento das histórias, das epistemologias e da morte quis historicamente revestir esses povos de um perfil de leniência,

fraqueza e conformidão a esse contexto a qual eram submetidos. Ou seja, além de serem subjugados, a história narrada por seus algozes, pretendeu lhes atribuir um perfil imbele.

Essas histórias, costumeiramente trazidas pelos livros, povoam o imaginário da população e negligenciam uma série de movimentos altamente organizados e bem sucedidos que culminaram no avanço dos direitos civis que atualmente fazem parte das legislações nacionais.

E qual seria a relação desses elementos históricos com a política educacional brasileira? Como a política tem viabilizado a superação histórica dessas desigualdades?

Para aprofundar esse debate é fundamental voltar um pouco à história. O período é a terceira década do século XX. Nesse período, cunhado de Primeira República, sob as reformas promovidas por Getúlio Vargas, é criado o então Ministério da Educação e Saúde Pública e promulgado o Decreto que reformava o Ensino Secundário no Brasil. Essas mudanças na política educacional ocorriam, igualmente, sob as influências de outras grandes mudanças no cenário da política internacional, como a consolidação do fascismo na Itália, do stalinismo na URSS e a ascensão do nazismo na Alemanha (PALMA FILHO, 2005).

Como consequência desse contexto, o campo educacional se encontrava dividido. As divergências concentram-se, basicamente, ao redor de quatro pontos (PALMA FILHO, 2005):

- **Obrigatoriedade para todos do ensino elementar.**
- **Gratuidade desse ensino.**
- **Currículo escolar laico.**
- **Coeducação dos sexos.**

É sob a ausência de consenso que nasce o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932:

Contexto que culminou no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação

Quando se reuniu em dezembro de 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, à qual o Governo havia solicitado a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, a polêmica em torno do ensino leigo e da escola pública se tornou tão acirrada, que não houve clima, nem condições para atender o pedido do Governo, com o que ficou configurada a falta de uma definição objetiva do que era e o que pretendia o movimento renovador. Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”. Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (ROMANELLI, 1999, p. 144).

Ainda diante do impasse, as legislações posteriores, em especial as Constituição de 1934 e 1937, consagram à educação pública alguns tímidos avanços, consignando os seguintes compromissos (PALMA FILHO, 2005):

Constituição de 1934

- A Educação deverá desenvolver a solidariedade humana;
- O ensino primário deverá ser integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. O ensino posterior ao primário deverá tender à gratuidade;

- São ainda criados fundos que, em parte, destinarão auxílios aos alunos deles necessitados. A União deverá também reservar pelo menos vinte por cento do que destinar à educação, para o ensino na zona rural.

Constituição de 1937

- Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.
- Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Ainda que carreados pelo aguerrido movimento composto por acadêmicos, artistas e membros da sociedade civil, signatários do Manifesto da Educação Nova, o entendimento da educação como um direito universal ainda engatinhava, repousando as populações historicamente negligenciadas à margem do direito, ora restringindo seu acesso à educação primária, sem assegurar lastro para a continuidade dos estudos nas etapas subsequentes, ora reservando apenas 20% da oferta da educação para zona rural, localidade em que as populações historicamente marginalizadas residiam, ora, finalmente, restringindo a si (Estado) apenas o papel de contribuir com o financiamento dessa oferta, delegando ao juízo das famílias

mais abastadas o custeio dos estudantes menos favorecidos.

Em síntese, o entendimento da universalidade da política educacional, embora estivesse no centro do debate à época, não assegurou, até aquele momento, a reparação histórica das populações que estiveram alijadas do direito do pleno existir ao longo do processo de constituição do Brasil.

Importante consignar que durante o período republicano, o Brasil passou por uma ditadura civil-militar, responsável por graves violações às populações do campo²¹ e indígenas. Das políticas econômicas e desenvolvimentistas, passando pela expulsão e apropriação de suas terras, ou pelo processo de assimilação cultural forçada, até à perseguição e morte propriamente ditas, estima-se que, ao menos, 8,3 mil indígenas tenham sido assassinados nesse período²², segundo dados coletados pela Comissão Nacional da Verdade²³.

Militantes do movimento negro também foram alvo da repressão instalada no país, cujo projeto de poder nutria-se do mito da democracia racial para forjar uma narrativa nacionalista. Embora dados da Comissão da Verdade de São

21 Em 2012, para dar suporte à Comissão Nacional da Verdade, foi criada em Brasília a Comissão Camponesa da Verdade (CCV), instituída por entidades e movimentos sociais ligados ao campo e por uma rede nacional de professores e pesquisadores. Seu objetivo era identificar as violências cometidas pelo Estado e seus agentes contra camponeses entre 1946 e 1988. Para conhecer o relatório produzido pelo órgão, acesse: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/ComissoCamponesa-daVerdade09dez2014.pdf>

22 Mais informações em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%20%20-%20Texto%205.pdf>

23 Criada pela lei 12528/2011 e instalada em maio de 2012, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) teve como objetivo apurar e esclarecer, indicando as circunstâncias e a autoria, as graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988 (o período entre as duas últimas constituições democráticas brasileiras) com o objetivo de efetivar o direito à memória e a verdade histórica e promover a reconciliação nacional.

Paulo tenham reportado apenas a morte de 41 líderes negros mortos ou desaparecidos a partir de ações militares, não há dados precisos que evidenciem em sua totalidade a violência do Estado contra a população negra em todo o território brasileiro, nesse período.

Essa ausência de números revela tanto os desafios ligados à propagação da memória negra de resistência ao regime, que acabou caracterizada no imaginário social majoritariamente por grupos de classe média, brancos e universitários, como traduz a invisibilidade da experiência negra durante a repressão, uma vez que os impactos sobre este grupo assumem características mais amplas se comparados a outros grupos étnicos e sociais.

Em 1967, por exemplo, a Lei de Segurança Nacional estabeleceu que era crime incitar publicamente ao ódio ou à discriminação racial, tornando qualquer tentativa de denúncia contra o racismo uma ameaça à ordem. O Censo de 1970, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) suprimiu a pergunta sobre raça/cor, criando um apagão de dados para os movimentos que combatiam o racismo e para as pesquisas acadêmicas.

A propaganda nacional e internacional, que dava sustentação ideológica ao regime, disseminava a imagem de um país racialmente harmônico, sem conflitos ou contradições, preconceito ou discriminações. A apropriação de símbolos da cultura afrobrasileira, como o samba e o futebol, buscava forjar uma identidade nacional, necessária para conferir legitimidade e coesão ao projeto autoritário em curso.

Na segunda metade da década de 70, a repressão aos ativistas que organizavam os movimentos e lutas antirracistas passou a ser incrementada pela ditadura, com militares

sendo infiltrados em diferentes organizações do movimento negro. Sequestros, desaparecimentos, perseguições, torturas e assassinatos são cometidos contra militantes e ativistas, mas também ganham capilaridade nas ações dos esquadrões da morte e grupos de extermínios contra a população negra e pobre que vivia nas periferias dos centros urbanos - aparatos que se estendem até os dias de hoje.

A censura e repressão aos espaços de sociabilidade negra, como blocos de carnaval, escolas de samba e bailes soul²⁴, demonstram a atuação direta dos militares sobre situações que pudessem colocar em risco o mito da democracia racial, como era o caso da reunião de pessoas negras para celebrar e experimentar as culturas negras. Vistas como potenciais geradoras de conflito e desestabilização, essas manifestações das estéticas afrobrasileiras expressavam seu caráter político através dos corpos negros circulando pelas cidades, dos penteados afro, das roupas coloridas, dos ritmos e danças que eram escutados, produzidos e bailados.

Há que se destacar, entretanto, o papel de mulheres e homens negros na resistência ao regime e na mobilização da causa antirracista durante a ditadura, como é o caso do líder da guerrilha, Carlos Marighella; do intelectual e fundador do Movimento Negro Unificado (MNU)²⁵, Abdias do Nascimento; da intelectual, escritora e professora, Lélia Gon-

²⁴ Para compreender como a ditadura civil-militar brasileira atuou na repressão aos Bailes Soul, conhecer o trabalho do historiador, Lucas Pedretti, "Dançando na mira da Ditadura: Bailes Soul e violência contra a população negra nos anos 1970". Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/publicacoes/dancando_na_mira_da_ditadura.pdf

²⁵ Fundado no dia 18 de junho de 1978, o Movimento Negro Unificado marca a história contemporânea do movimento negro na busca por organizar as diferentes entidades e movimentos que defendiam a comunidade afro-brasileira do racismo.

zalez; de Dom Filó, precursor do Movimento Black Rio; de Antônio Carlos do Santos, fundador do bloco afro Ilê Aiyê, em Salvador; da historiadora Beatriz Nascimento; da atriz e militante, Thereza Santos; do poeta e teatrólogo, Solano Trindade; e tantos outros.

Carlos Marighella foi um político, guerrilheiro e dirigente da Ação Libertadora Nacional (ALN), organização envolvida com a luta armada contra a ditadura militar no Brasil. Sua atuação e seus escritos são referência para os movimentos de resistência desse período da história brasileira.

Abdias do Nascimento nasceu em 1914, no Rio Grande do Norte, e foi um artista, intelectual e político negro comprometido com a luta antirracista de múltiplas formas. Nas artes, foi responsável pela criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, que servia como plataforma para promover a representação negra nas artes cênicas brasileiras. Também foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Perseguido pela ditadura, em 1969 Abdias exilou-se nos Estados Unidos, de onde continuou a luta em defesa dos direitos humanos.

Lélia Gonzalez foi filósofa, antropóloga, professora, feminista e militante do movimento negro. É considerada uma das principais intelectuais brasileiras do século 20 em razão de vasta obra que articula gênero e raça para compreender os efeitos do racismo estrutural em um país como o Brasil.

Conhecido como “Vovô”, **Antônio Carlos** teve um papel fundamental na promoção da identidade e da cultura negra em Salvador, exercendo a liderança do bloco afro Ilê Aiyê.

Maria Beatriz Nascimento nasceu em Aracaju, em 1942. Com apenas 7 anos, migrou com a família para a cidade do Rio de Janeiro, no final de 1949, em uma viagem de barco, partindo de Salvador, instalando em Cordovil, Zona da Leopoldin. Entre 1968 e 1971, cursa História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1978, inicia pós-graduação *latu sensu* em História, pela Universidade Federal Fluminense, concluindo em 1981, estudando sistemas alternativos organizados exclusivamente por negros, pesquisando de quilombos às favelas modernas. Seu primeiro desfile, em 1974, foi um marco na promoção da identidade afro-brasileira e na luta contra o racismo.

Solano Trindade é escritor, poeta, teatrólogo e artista plástico. Nascido no Recife (PE), viveu parte de sua vida em Embu das Artes (SP), onde desenvolveu atividades artísticas e de agitação cultural. Filiado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), Solano teve vida e obra dedicadas à promoção da cultura afrobrasileira e aos direitos da comunidade negra. Fundador do Teatro Popular Brasileiro, na década de 40, espaço relevante para a difusão da poesia, música, dança e teatro afro-brasileiros, Solano deixou um legado fundamental para a cultura brasileira.

Thereza Santos nasceu no Rio de Janeiro, participou de partidos comunistas e em movimentos feministas ao lado de Sueli Carneiro. Estudiosa dos temas raciais e de gênero, Thereza viveu por cinco anos no Continente Africano, contribuindo para a reconstrução cultural de Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau.

A Constituição Cidadã de 88

Após 21 anos de ditadura, o Brasil deu início a um processo de abertura política lenta e gradual, com o intuito de encerrar o período de repressão política e permitir a transição para um regime democrático. Proposta como um gesto de reconciliação nacional e meio para superar as tensões políticas que, naquele momento, deveriam ficar para trás, a Anistia é criticada por ter dispensado igual tratamento tanto a opositores políticos quanto a agentes do Estado envolvidos em violações de direitos humanos.

Apesar dos limites e controvérsias, a Anistia acabou representando o primeiro passo em direção às mudanças que a sociedade brasileira tanto desejava. Em seguida, vieram os retornos de políticos, militantes, artistas, professores, estudantes e intelectuais do exílio político. As manifestações e atos da campanha das Diretas Já! também expressaram os anseios por ampliação da participação da população na vida pública do país e nas eleições. Greves e movimentos da classe trabalhadora caracterizaram as tensões sociais e políticas do período, ao lado de uma reorganização institucional do Estado brasileiro que encontra na Constituição de 88 um caminho para consolidar-se.

A reabertura política e o processo de redemocratização levou anos, com intensos debates entre a classe política, atores institucionais, a sociedade civil e os movimentos sociais, até que a Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, fosse promulgada no dia 5 de outubro daquele ano. Ao refletir sobre os avanços que ela enseja, insta-se algumas reflexões:

Quais foram os prejuízos desse alijamento de direitos a essas populações nas décadas anteriores? Como essa negação, atrelada à construção narrativa de quase 500 anos de subjugação, construiu a imagem do corpo negro e indígena na sociedade brasileira? Quais foram as consequências para esses brasileiros? Como isso deveria impactar a formulação das políticas públicas educacionais e o papel da escola no processo de redemocratização do país? Quais processos de reparação histórica deveriam ser criados a partir de então?

Essas questões tornam-se prementes para o debate, uma vez que povoam o imaginário e a narrativa de parte da população brasileira, a defesa do mérito em detrimento do reconhecimento da negação histórica de direitos que o país produziu para as populações negra e indígena.

O trecho a seguir do livro *Capitães de Areia* de Jorge Amado, cuja primeira edição foi publicada em 1937²⁶, retrata o que as “mais legítimas aspirações da população” pensam sobre não só crianças e adolescentes, mas igualmente todos os seus antepassados, que tiveram seus direitos básicos negados por uma sucessão de políticas, ou a ausência dessas, ao longo da história do país.

26 AMADO, Jorge. *Capitães de Areia*. 92ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.

Crianças ladronas

As aventuras sinistras dos “capitães da areia” – a cidade infestada por crianças que vivem do furto – urge uma providência do juiz de menores e do chefe de polícia – ontem houve mais um assalto

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos “Capitães da Areia”, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo jus a uma imediata providência do Juiz de Menores e do doutor Chefe de Polícia.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.

São chamados de “Capitães da Areia” porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos Institutos de reforma de crianças ou às prisões.

Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de réis e um seu empregado ferido pelo desalmado chefe dessa malta de jovens bandidos.

**Trecho de
Capitães da Areia
Jorge Amado**

De algum modo, a Constituição Federal de 1988 passou a consignar em seus termos a reparação histórica dessas populações, estabelecendo o compromisso do Estado Brasileiro com o direito à educação como uma das formas de viabilização dos demais direitos sociais, asseverando:

Art. 205. A **educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Art. 206. **O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:** (grifo nosso).

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** (grifo nosso).

IV - **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;** (grifo nosso).

Art. 208. **O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:** (grifo nosso).

§ 1º **O acesso ao ensino obrigatório e gratuito** é direito público subjetivo (grifo nosso).

§ 2º **O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público,** ou sua oferta irregular, **importa responsabilidade da autoridade competente** (grifo nosso).

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º **O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem** (grifo nosso).

Destaca-se, portanto, que somente após quatro séculos do início do processo de colonização brasileira é que o país se compromete com a criação de condições para a efetivação do direito à educação de todos os cidadãos brasileiros. Assim, se em outro momento a política educacional era restritiva e contra para sua viabilização com o eventual desejo do Estado e das elites brasileiras, a despeito inclusive de movimentos da sociedade civil que pregavam o contrário, a promulgação da nova Constituição Federal passou a atribuir ao Estado brasileiro responsabilidade em relação à igualdade de acesso e à

criação de condições para permanência de todos os estudantes em estabelecimentos de ensino.

Há outro fator importante para a política educacional introduzido pela nova Constituição, o reconhecimento da diversidade de línguas maternas e a definição do compromisso da valorização e do respeito a elas no processo educativo. Ao fazê-lo, a nova Carta Magna do país traduz um movimento inovador para o atendimento educacional, induzindo que as novas políticas públicas da área reconheçam essas populações, estabeleçam condições para sua permanência e, não menos importantes, inaugurem o ingresso de novas epistemologias, culturas e saberes ao fazer educativo.

Esse conjunto de mudanças anunciadas pela Constituição Cidadã demandaria uma transformação profunda nos modos e fazeres históricos que a haviam forjado até então, sob pena de não conseguir alcançar êxito em seus propósitos.

Após oito anos, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional que, na esteira dos compromissos assumidos até então, detalha as diretrizes para a consecução da política educacional. Em seus termos assinalou:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

X - **valorização da experiência extra-escolar;**

Art. 28. Na oferta de educação básica para **a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessá-**

rias 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;

Esses avanços iniciais na legislação foram seguidos de outros igualmente importantes que passaram a assegurar à política educacional signos importantes à reparação histórica e a superação das desigualdades educacionais das populações e povos historicamente negligenciados do ponto de vista dos direitos em nossa sociedade.

Destacam-se dois marcos importantes nesse processo, a promulgação da Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 que alteraram a LDB e estabeleceram que os currículos, as práticas pedagógicas e a política educacional considerem as epistemologias, saberes e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Essa medida comunicou um avanço significativo para a educação brasileira, por reconhecer que, até aquele momento, o Brasil havia negligenciado e colocado à margem parte de sua população e sua história e, ao mesmo tempo, que essa reparação seria realizada através da política pública de maior alcance em nossa sociedade, a educação.

A aprovação das novas legislações educacionais foram seguidas da implementação de políticas vocacionadas à garantia de direitos dessas populações, como a criação e financiamento de projetos arquitetônicos próprios e específicos para o atendimento das populações indígenas, estabelecimento

de formas de financiamento diferenciadas para o custeio da merenda escolar em comunidades tradicionais, como, igualmente, disponibilização de recursos específicos para o atendimento do transporte escolar, respeitando as especificidades desses territórios.

Embora seja importante o reconhecimento dos avanços, destaca-se que após duas décadas, as leis e políticas de reparação histórica dos povos tradicionais brasileiros mobilizam apenas 21% dos municípios brasileiros, conforme dados da pesquisa lançada do Instituto Alana e Geledés (Instituto Alana, 2023).

Análise e perspectivas

Um fator importante a ser considerado é que grande parte das Comunidades Tradicionais, alvo das legislações e políticas de reparação histórica localizam-se em território Amazônico, sendo detentoras de um conjunto de singularidades no que tange às territorialidades, culturas e etnias, que representam desafios ao princípio da igualdade evocado pelas políticas públicas educacionais existentes e em vigência, uma vez que não atendem às especificidades dessas populações.

Parte disso se deve à forte influência da história eurocêntrica ocidental dominante e colonizadora (QUIJANO, 2005) que, como defendido por Grosfoguel (2008), “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e científico”, deixando essas comunidades à margem.

Segundo Neves, Brasileiro (2020), “o sujeito amazônico e suas riquezas históricas e culturais foram subalternizadas e silen-

ciadas no passado, tanto quanto no tempo presente, por meio das complexas e contraditórias relações que ainda hoje envolvem as atividades econômicas de base familiar, cooperadas e solidárias que existem e (r)existem na contramão de projetos de desenvolvimento que privilegiam processos de produção capitalista, caracterizados por médios e grandes empreendimentos que usam sofisticadas e complexas tecnologias.”

A crescente degradação do meio ambiente imposta aos povos da floresta incentivada pela imposição das culturas capitalistas²⁷, tende a acentuar ainda mais a exclusão das populações tradicionais dos processos de decisão política, ameaçando seu futuro, sua sobrevivência e seus territórios.

Observar, portanto, a Amazônia em sua totalidade significa não tratá-la como uma região homogênea, mas sim considerá-la como uma região de uma enorme diversidade de pessoas, culturas, identidades e espaços geográficos que demandam políticas públicas de educação que correspondam a esses contextos para que sejam mais inclusivas e garantam os direitos dessas populações, em especial (Fundação Amazônia Sustentável, 2022 (acesso ao relatório de atividades: <https://fas-amazonia.org/publicacao/relatorio-de-atividades-2022-2/>).

Essa premissa tem impacto direto na manutenção e preservação dos saberes e modos de vida destas comunidades, sendo fundamental para manter viva a identidade desses povos, devendo permear também outras esferas do poder público, por meio das relações intersetoriais.

²⁷ A cultura capitalista pode ser entendida como um conjunto de práticas, valores sociais e normas comportamentais pautadas pelo sistema econômico capitalista (MELLO FILHO, 2019).

Por fim, esses elementos tratam da necessária ação do Estado para a superação de um passado de omissão e violência com uma parcela da população brasileira e para urgente ruptura com o ciclo de racismo institucional que estruturou o Estado brasileiro:

“as classificações, embora importantes, não dão conta da dimensão objetiva que representou a presença do Estado na configuração sociorracial da força de trabalho no momento da transição do trabalho escravo para o trabalho livre, nem da ausência de qualquer política pública voltada à população ex-escrava para integrá-la ao novo sistema produtivo. **Daí poder afirmar que a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se funda com profunda exclusão de alguns de seus segmentos, em especial da população negra**” (Silvério, 2002, p.225).

Racismo Institucional

Racismo institucional é qualquer sistema de desigualdade que se baseia em raça que pode ocorrer em instituições como órgãos públicos governamentais, corporações empresariais privadas e universidades (públicas ou particular). O termo foi introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles V.

Essas medidas são decisivas para o reposicionamento da escola e reafirmação de sua função social e do subsequente compromisso com a viabilização do Estado Democrático de Direito, promessa ainda inconclusa da Carta Magna de 1988.



DIRETRIZES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA COMUNIDADES E POVOS TRADICIONAIS

A partir dos elementos apresentados anteriormente acerca dos desafios e compromissos que a política educacional brasileira precisa assegurar para a superação do racismo institucional e para a garantia do direito à educação de qualidade para estudantes das comunidades e povos tradicionais, o presente tópico apresenta um conjunto de diretrizes para a criação, implementação e monitoramento de políticas públicas educacionais em comunidades tradicionais.

O compromisso dessas recomendações não reveste-se do intento de apresentar um conjunto acabado de caminhos para a superação desses desafios históricos, ao contrário, ao fazê-lo, propõe a ampliação do debate acerca das questões, de modo que outros olhares possam constituir-se e somar-se nesse processo.

O texto apresentado a seguir nasce no processo de implementação do Projeto NÓS em 33 municípios dos Estados do Amazonas, Amapá e Maranhão durante os anos de 2021 a 2023.

O documento se estrutura a partir dos seguintes tópicos:

1. Compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos;
2. Caracterização do território;
3. Formação inicial – formação de lideranças locais;
4. Formação continuada – valorização de saberes locais;
5. Horizontalidade da gestão e avaliação participativa da política;
6. Financiamento específico;
7. Pacto territorial;
8. Articulação com outras políticas.

1. Compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos

Os sujeitos que vivem em territórios de comunidades tradicionais foram, ao longo da história, negligenciados pela política estatal. Além disso, suas histórias, culturas, saberes e experiências foram colocadas à margem do processo educacional. Tal medida ganha força também em razão das políticas educacionais implementadas de forma vertical pelos entes federados.

Esses fatores imputaram à prática pedagógica uma lógica massificada e hierarquizada do conhecimento. São desconsideradas dessas práticas, o conhecimento prévio do estudante, suas singularidades, seus desejos, seu território, seus saberes e de seus ancestrais, seus modos de vida, sua cultura. Esses elementos, comumente, não compõem os Currículos das redes

de ensino, os Projetos Político-Pedagógico das escolas, nem tampouco as demais políticas educacionais implementadas nos territórios.

O impacto dessa prática estéril reveste a escola de uma radical carência de sentido e, por consequência, leva ao seu esvaziamento por parte dos estudantes, colocando-a como reprodutora do racismo institucional.

O enfrentamento desse desafio reside na defesa da Educação Integral como um princípio orientador da política educacional, especialmente nesses territórios de comunidades tradicionais, uma vez que ela reafirma que os processos educativos devem levar em conta a singularidade dos sujeitos, que reconheçam e materializem nas práticas pedagógicas o conhecimento profundo dos territórios, dos saberes, das culturas, reafirmando e introduzindo no fazer da escola as epistemologias, pessoas e agentes historicamente negligenciadas pelo processo educacional.

Além disso, os postulados da educação integral reafirmam o compromisso com o desenvolvimento pleno das dimensões dos estudantes, reconhecendo e tendo como bússola suas singularidades, que devem ser expressas no planejamento da prática educativa.

Logo, os princípios da educação integral distanciam-se daqueles que historicamente forjaram a política educacional brasileira, cuja tendência é reproduzir práticas do início do século XIX. Define-se, portanto, como uma política contemporânea e sustentável para a garantia do direito à educação de todos e, por consequência, para a viabilização do Estado Democrático de Direito e a reparação histórica devida a essas populações.

Para isso defende-se que as redes:

1. Realizem processos de formação das equipes técnico-pedagógicas sobre os fundamentos da educação integral, enquanto princípio.
2. Que os conteúdos da formação possam ser gerados a partir de levantamentos sobre as diferentes comunidades e territórios que compõem o município, articulando-os aos desafios que a política educacional pretende endereçar.

2. Caracterização do território

O silenciamento e apagamento das histórias dos povos originários escravizados no Brasil se deram, em alguma medida, a partir da política educacional, em razão do seu alcance e do ocultamento dessas epistemologias, culturas e saberes no currículo e práticas pedagógicas realizadas pelas escolas ao longo da história.

O compromisso com a superação das desigualdades sociais perpassa um movimento consistente de agregar esses conhecimentos, histórias e culturas à prática pedagógica cotidiana realizada pelos professores, escolas e redes de ensino.

Trata-se de um compromisso político considerar esses elementos como conteúdos pedagógicos das escolas e redes, por meio do Currículo, do Projeto Político Pedagógico e dos demais instrumentos de planejamento da prática docente.

Para tanto, é fundamental que as escolas e as redes possam conhecer profundamente e fomentar a pesquisa e investigação de suas equipes sobre os territórios das escolas, suas histórias, agentes, saberes, conhecimentos e dinâmicas. Esse

conhecimento deve orientar a reorganização de toda a prática pedagógica da rede.

Nesse movimento dois elementos devem ser considerados. O primeiro diz respeito à comum ausência de registro escrito sobre a história dos territórios, fruto do processo de apagamento e priorização de narrativas hegemônicas e colonizadas. Logo, a escola e a política pública educacional devem estar comprometidas com um processo de investigação crítica e analítica, dos dados secundários, suas lacunas, bem como de informações sombreadas por eles. Além disso, é fundamental que essa pesquisa conte especialmente com um processo de escuta qualificada da população de cada território.

O segundo elemento estabelece como premente a necessidade de reconhecimento, por parte da política pública, das singularidades dos territórios dentro da mesma rede. Nega-se, portanto, a massificação ou generalização das diretrizes da política educacional nesses territórios, sendo necessário que essas conheçam e sejam customizadas para cada contexto, sob pena de não serem aderentes às necessidades e não cumprirem suas finalidades primeiras.

Para isso defende-se que as redes:

1. Realizem análises crítica dos dados secundários de cada um dos territórios;
2. Coiletem e cruzem informações de outras áreas (saúde, assistência e trabalho) com os dados educacionais de cada território;
3. Identifiquem, de forma crítica, a ausência e/ou a divergência das informações coletadas;

4. Realizem processos de investigação, pautados na escuta de mestres grãos e/ou lideranças comunitárias/indígenas para levantamento complementar de informações não capturadas pela política pública;
5. Constituam um mapeamento da rede, detalhando cada um de seus territórios, de modo que essas informações possam apoiar o processo de concepção e implementação de políticas públicas educacionais.

3. Formação inicial – formação de lideranças locais

Os modos de vida e cultura das comunidades tradicionais são singulares, a exemplo das comunidades indígenas. Essas, por sua vez, não são facilmente capturadas por agentes externos, já que tratam-se de culturas próprias e distintas daquelas vividas nas zonas urbanas dos municípios.

A afirmação dessa realidade é fundamental para que a alocação de professores seja planejada, de modo que a chegada de um novo professor que não teve a oportunidade de vivenciar essa cultura em seu cotidiano, não prejudique o direito à educação desses sujeitos.

Exemplifica-se nesse contexto as diferenças linguísticas entre um professor que viveu na zona urbana e, por consequência, tem a língua portuguesa como primeira língua e estudantes de uma escola que nasceram em uma aldeia Guarani e são falantes de Chiripá/Txiripa/Xiripa (site do Iphan acessado em 31/08/2023). Caso esse professor, que é concursado e atua na rede de ensino deste município que tem escolas no território Guarani, seja designado para assumir a regência em uma dessas escolas, a garantia do direito à educação desses estudantes

será significativamente afetada, pois o elemento principal do processo educativo, o diálogo, será interdito em razão das diferentes línguas faladas por discentes e docentes.

Esse é um exemplo que traduz as diversidades culturais existentes nesses territórios e que vai provocar a política educacional a não prescindir do reconhecimento de que será necessário contar com agentes dessas comunidades para a viabilização do direito à educação.

Tratando-se de um agente de importância singular no processo educativo, como é o professor, esse papel se amplifica e requer processos que assegurem a formação inicial e a contratação desses profissionais para atuar nessas localidades, mas não apenas. A presença desses profissionais na rede, além de assegurar o pertencimento e a facilitação do acesso e permanência do estudante na escola, pode cumprir a função de apoiar a formação dos demais professores no que diz respeito às especificidades dessa cultura, de modo que ela oriente os fazeres e as dinâmicas do processo educativo em toda rede.

Para isso defende-se que as redes:

1. Mapeiem as comunidades tradicionais nos municípios, identificando suas singularidades e características;
2. Estabeleçam diálogos com as lideranças dessas comunidades para mapeamento de pessoas interessadas em atuar como professor nas redes municipais de ensino;
3. Realizem levantamento das necessidades quantitativas e qualitativas das escolas nessas localidades e as pessoas interessadas em atuar como professor na rede de ensino;
4. Apresentem o levantamento aos Conselhos de Políticas

Públicas, bem como aos órgãos estaduais, federais, autarquias e organizações relacionadas à matéria;

5. Construam um plano de trabalho com vistas a assegurar condições para a formação inicial desses professores (bolsa de estudo, transporte, moradia, alimentação, etc) nos programas disponibilizados pelo governo Federal e Estadual;
6. Acompanhem o processo de formação inicial desses profissionais, identificando eventuais necessidades para garantir condições de permanência desses sujeitos ao longo da formação;
7. Caso o número de formados seja maior que a demanda, realizem processos seletivos para a contratação desses professores;
8. Mantenham informadas as lideranças da comunidade sobre o processo de formação inicial desses agentes;
9. Em algumas comunidades indígenas, a indicação dos professores que atuarão nas escolas do território precisa ter a chancela da liderança local.

4. Formação continuada – valorização de saberes locais

O processo educativo não deve pautar-se por uma hierarquização dos saberes. Não há saberes menores ou mais importantes que outros. A subalternização de conhecimento tende a gerar silenciamento e apagamento de história, de sujeitos e de vidas.

Nesse sentido, a política de formação continuada deve reconhecer os diferentes saberes dos territórios, de modo que

esses possam ser incorporados no processo de formação continuada. Esse entendimento ancora-se no compromisso que essas epistemes, a partir do processo de formação continuada do docente, sejam consideradas nas práticas e fazeres que povoam o cotidiano das escolas.

Uma vez consideradas, as práticas pedagógicas passam a ser revestidas de novos conteúdos e saberes, mais conectados com a realidade do estudante e possibilitando atribuir maior sentido à sua permanência na escola. Além disso, essa nova perspectiva da horizontalização do entendimento do que é conhecimento, pode possibilitar o estabelecimento de complementares conexões e críticas aos conhecimentos historicamente construídos, retumbando em uma mudança significativa nos modos e fazeres curriculares da escola.

Outro exemplo sobre a importância da valorização dos conhecimentos locais para a formação continuada repousa sobre as diferentes línguas faladas nesses territórios. Por exemplo, uma comunidade escolar que tem outra primeira língua que não o português deve passar por um processo de formação sobre alfabetização completamente diferente das escolas que têm o português como primeira língua.

De igual forma, uma escola que encontra-se em regime de alternância, em razão da vazão do rio e dos seus afluentes que cortam a comunidade, devem passar por um processo formativo diferenciado, de modo que os subsídios gerados por essa formação possam apoiar o planejamento do professores considerando essas especificidades.

Logo, as informações sobre o contexto não são triviais ou acessórias. Elas são parte indissociável da implementação da política nessas localidades e devem ser reconhecidas como

imprescindíveis pelas redes de ensino.

Para isso, defende-se que as redes:

1. Planejem os processos de formação continuada dos professores a partir dos mapeamentos realizados no território;
2. Estabeleçam processos formativos customizadas às necessidades formativas identificadas com os professores, bem como a partir das especificidades dos territórios;
3. Constituam nos territórios agentes formadores para dar sustentação às políticas, em caso de desafios logísticos que impeçam a participação em reunião periódica promovida pela rede de ensino;
4. Estabeleçam formas de acompanhamento periódico às escolas de modo que esses subsídios orientem o planejamento da formação continuada.

5. Horizontalidade da gestão e avaliação institucional participativa

As políticas educacionais em territórios de comunidades tradicionais devem orientar-se por um processo de construção contínuo e colaborativo para que essas políticas possam ser aderentes às necessidades da comunidade e, por consequência, à garantia de direitos.

Políticas centralizadas, que não consideram o levantamento inicial de dados diagnósticos, nem processos de escuta da comunidade, e que sejam pré formatados e sem possibilidade de customização tendem a não lograr êxito em seus propósitos nesses contextos. Nesse sentido, a assunção de práticas orien-

tadas por uma construção coletiva e democrática são imprescindíveis para as políticas implementadas nesses territórios.

Os hábitos de consumo, os ritos e rituais, a relação com a terra, as relações de liderança das comunidades, a religiosidade são alguns exemplos de informações que, caso não sejam conhecidas, discutidas e compreendidas serão, desconsideradas do processo de planejamento, implementação e avaliação da política e poderão esvaziá-la de sentido e de necessidade, sendo os recursos investidos à sua consecução desperdiçados.

Para isso defende-se que as redes:

1. Identifiquem as lideranças dos territórios e os conselhos de políticas públicas que possam contribuir com o processo de estabelecimento de vínculo com as comunidades tradicionais;
2. Estabeleça canais de comunicação cotidiana com essas lideranças;
3. Assegure assento dessas lideranças nos Conselhos de Políticas Públicas vinculados à educação, com vistas a garantir seu monitoramento e requalificação durante o processo de implementação.

6. Financiamento específico

As comunidades tradicionais comumente estão localizadas distantes das sedes dos municípios. Algumas delas a mais de 100 quilômetros de distância ou 8 horas de barco. Habitualmente, como sinal do avanço das políticas públicas, em cada um desses territórios, há uma ou mais de uma escola.

Se, por um lado, reconhecemos o avanço na cobertura escolar e, portanto, no acesso à política pública educacional, por outro, os investimentos necessários para a viabilização do abastecimento de insumos para o preparo da merenda escolar, para o deslocamento das equipes nessas localidades são, por exemplo, majorados se comparados com escolas da zona urbana da mesma cidade.

Esse reconhecimento deve ser materializado na métrica de definição do repasse de recursos a essas escolas e redes, de modo que as condições para sua manutenção cotidiana estejam asseguradas.

Para isso defende-se que as redes:

1. Prestem informações, durante a coleta dos dados do Censo Escolar dos estudantes matriculados em escolas em comunidades tradicionais, de modo a garantir o financiamento correspondente;
2. Sejam realizados estudos acerca do investimento de custeio de cada um das unidades escolares de modo a avaliar se a aplicação do recurso está sendo empregada de forma equitativa, com vistas à superação das desigualdades no interior da rede de ensino;
3. Identificar políticas realizadas por outras Secretarias do Governo local que possam articular-se à oferta educativa e assegurar o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes matriculados nessas localidades;
4. Acompanhar o lançamento de editais e programas específicos de financiamento de políticas nessas localidades;
5. Assegurar cumprimento de ações condicionantes previs-

tas na nova lei do FUNDEB para assegurar o recebimento de valores complementares;

7. Pacto territorial

Os desafios para a viabilização do direito à educação nos territórios em que estão localizadas as comunidades tradicionais são hercúleos e a cooperação territorial pode ser um caminho no fortalecimento de ações que possam assegurar sua consecução.

Para isso defende-se que as redes:

1. Identifiquem atores e órgãos que possam somar esforços a implementação de políticas no território;
2. Constituam fóruns de discussão e deliberação acerca de matérias e assuntos voltados à viabilização do direito à educação nesses territórios;
3. A partir dos fóruns, estabeleça tratativas com lideranças políticas, pautando seus posicionamento públicos, com vistas à aprovação de leis de interesse das comunidades;

8. Articulação com outras políticas

A intersetorialidade é um princípio para assegurar o direito à educação plena para estudantes em territórios de comunidades tradicionais, dado a negligência do Estado com essa população nos últimos séculos. As políticas educacionais para serem efetivas, portanto, devem conectar-se a outras que possam assegurar condições para o acesso, a permanência e o aprendizado dos estudantes.

Para isso defende-se que as redes:

1. Realizem reuniões periódicas e sistemáticas com outras secretarias, órgãos e colegiados de modo a identificar possibilidades de sinergia de ações para o atendimento aos estudantes das comunidades tradicionais.

O presente compêndio não pretende esgotar os caminhos para a construção de políticas, ações e práticas que promovam equidade educativa nos territórios de comunidades tradicionais, mas posiciona-se como um instrumento de alargamento de debate sobre esse tema em defesa do direito equitativo à educação para todos os brasileiros. Há um longo caminho a seguir e muitos ensinamentos ancestrais a se colocar em marcha.



Bibliografia:

ABBONIZIO, Aline; GHANEM, Elie. Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 887-90, 2016.

ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. Revista Espaço Acadêmico, v. 20, n. 223, 2020.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombolas e a base de lançamento de foguetes de Alcântara: laudo antropológico / Alfredo Wagner Berno de Almeida. vol. 1, Brasília: MMA, 2006.

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. 92ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.

AMADO, Luiz Henrique Eloy; RIBEIRO, Ana Maria Motta. Panorama e desafios dos povos indígenas no contexto da pandemia do Covid-19 no Brasil. Confluências, v. 22, n. 02, 2020.

ANDRADE, Julia; COSTA, Natacha; WEFFORT, Helena Freire. "Currículo e Educação Integral na Prática: uma referência para estados e municípios". Cadernos 1 e 2. In: Plataforma-Metodologia de Currículo para a Educação Integral. São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/British Council, 2019. Disponível em: Acesso em 09 de jun. de 2023.

ARROYO, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

AVILA, Marcel Twardowsky; MILTON, John. Tradução, interpretação e multilinguismo na municipalidade de São Gabriel da

Cachoeira (AM). Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 7, n. 1, 2019.

BRUM, Eliane. Banzeiro òkòtó: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 963-989, 2019.

BRASIL. Constituição (1934). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. Constituição (1937). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

GHANEM, Elie; PELLEGRINI, Diana de Paula; COLMAN, Rosa Sebastiana. Inovação educacional e escolha de saberes a ensinar em escolas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. Tellus, Campo Grande, MS, n. 47, p. 223-254, 2022.

GONZAGA, Paula Rita Bacellar; CUNHA, Vivane Martins. Uma Pandemia Viral em Contexto de Racismo Estrutural: Desvelando a Generificação do Genocídio Negro. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 40, p. 1-17, 2020.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

Instituto Alana. Lei 10.639/03 : a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo, SP., 2023. Acesso em 10 de novembro de 2023: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LOPES, Ivonete da Silva; CAETANO, Lindemberg Ribeiro; CARDOSO, Jéssica Suzana Magalhães. Comunicação quilombola, resistência e proximidade na redução das desconexões no enfrentamento à pandemia. Mídia e Cotidiano, v. 03, n. 03, 2022.

MUNDURUKU, Alessandra Korap; CHAVES, Kena Azevedo. “Precisamos estar vivos para seguir na luta”: pandemia e a luta das mulheres Munduruku. Mundo Amazônico, v. 11, n. 02, 2020.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Territorialidades amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.15, 2020.

OLIVEIRA, Lorena Silva. Racismo de Estado e suas vias para fazer morrer. Apeku ed. 150p. 2020.

PACHECO, José Augusto; FREIRE, Jacqueline Cunha; ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; MAIA, Ila Beatriz. Diálogo crítico educacional no contexto da globalização: saberes da educação quilombola nas Ilhas de Abaetetuba, Amazônia. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 198-216, 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora – p.61-74 (<https://acer-vodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>), 2005.

PEDRETTI, Lucas. Dançando na mira da ditadura: bailes soul e violência contra a população negra nos anos 1970. Rio de Janeiro : Arquivo Nacional, 2022.

PEDRO, Juliana Monteiro; COSTA, Célia Souza; CALEIRO, Manuel Munhoz. Patrimônio cultural do Brasil: resistência e (re) existência afro do Marabaixo (Amapá/Brasil). *Revista Direitos Culturais*, v. 15, n 36, p. 131-166, 2020.

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; NETO, Antônio Fernandes Góes. O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 4, e118188, 2021.

PEREIRA, Laura Belém; SIMAS, Hellen Cristina Picanço Simas. *Educação escolar e saberes tradicionais quilombolas - Manaus/AM: EDUA*, 2023. 296 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: Clacso, p. 227-277, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, v. 1, n. 31, p. 03-16, 2009.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: *Revista Geografia*. Niterói: programa de Pós-graduação em Geografia - PPGEO - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

SANTOS, Pâmela Damilano dos. A diversidade da vida nos territórios amazônicos: onde a figura mítica da cobra se multiplica em diferentes sentidos de mundo(s). *Das Amazônias*, Rio Branco –Acre, v.6, n.1, p. 86-98, 2023.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Educação na Amazônia com justiça social e garantia do direito à educação. *Revista Educação em Páginas*, v. 01, e11577, 2022.

SILVA, Elizandra Garcia da; SILVA, Tatiane Garcia da; MELO, Marcelo Paula de; RAMIRO, Caio Henrique Lopes; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A exploração do capital na Amazônia e a abordagem da educação ambiental nos documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 17, n. 02, 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, n.117, p.219-46, 2002.

TURE, K; HAMILTON, Charles. *Black Power: A Política de Libertação nos Estados Unidos*. Editora Jandaíra; 1ª edição, 2021, 290p

Iniciativa



Realização



Parceiros institucionais



Parceiros de implementação

