

Comunidades Tradicionais, racismo ambiental e escola: um olhar para as políticas nacionais de educação

Traditional Communities, Environmental Racism and School: Taking a Look at National Education Policies

Lisângela Kati do Nascimento, Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC). É Cientista Social com doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado pelo Programa de Ciência Ambiental da USP, e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras da Universidade de São Paulo (NUPAUB/USP).

Resumo

Neste artigo discutiremos a relação entre comunidades tradicionais, racismo ambiental, identidade, escola, currículo e políticas nacionais de educação a partir dos resultados obtidos na pesquisa de pós-doutorado, que teve como recorte espacial de análise a região do Vale do Ribeira-SP, local onde se concentra o maior número de comunidades tradicionais do estado do São Paulo, incluindo quilombolas, caboclos, caiçaras e indígenas. Partindo do princípio de que é papel da escola desenvolver concepções educativas que favoreçam o enfrentamento de conflitos e discriminação entre grupos sociais, analisaremos a inserção de temáticas relacionadas às comunidades tradicionais nas políticas nacionais de educação, assim como os principais desafios encontrados nas escolas públicas do Vale do Ribeira.

Palavras-chaves: Escola. Comunidades tradicionais. Racismo ambiental. Identidade. Políticas nacionais de educação.

Abstract

Based on the results of a postdoctoral research, this paper discusses the relations among traditional communities,



environmental racism, identity, school, curriculum and the national education policies. It focuses on the Vale do Ribeira region, which concentrates the largest number of traditional communities in the State of São Paulo, including *quilombolas*, *caboclos*, *caiçaras* and indigenous people. Assuming that the school has the role of developing educational conceptions and teaching strategies that favor the confrontation of conflicts and social discrimination, it analyzes the presence of themes related to traditional communities in national education policies and the main challenges faced by schools in the *Vale do Ribeira* region.

Keywords: school, traditional communities, environmental racism, identity, national education policies

Introdução

Compreendemos que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural como conteúdo de ensino e aprendizagem na escola é um instrumento potente para a superação da discriminação social e racial de grupos étnicos minoritários e, sobretudo, para a formação de alunos-cidadãos a partir do conhecimento da história de seu povo e de seu lugar de origem, sendo capazes de expressar o seu sentimento de pertencimento sem sofrer preconceitos.

Concordamos com Callai (2003, p.78) quando ressalta que:

Formar cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como sujeito social que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento (...) isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando.

No campo das políticas educacionais, como analisaremos mais adiante, passos importantes foram dados nos últimos anos visando à inclusão da temática da diversidade cultural e étnica na escola, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em 2012.

Considerando a presença significativa de diversas comunidades tradicionais no estado de São Paulo, incluindo quilombolas,



indígenas, caiçaras e caboclas, nos perguntamos: em que medida os avanços em relação à elaboração de leis, resoluções e diretrizes curriculares visando a uma educação para a diversidade estão, de fato, se traduzindo em situações de aprendizagem no contexto das escolas públicas?

As reflexões aqui compartilhadas constituem resultados parciais da nossa pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras da Universidade de São Paulo (NUPAUB-USP) no período de 2017 a 2019, que teve como foco de estudo a relação entre escola, comunidades tradicionais, diversidade sociocultural, identidade, racismo ambiental, políticas públicas, currículo e formação de professores e de gestores. O recorte espacial de análise foi a região do Vale do Ribeira, devido à forte presença de comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e caboclas, marcando assim a sua pluralidade sociocultural e étnica.

Embora localizada entre duas grandes regiões metropolitanas, São Paulo e Curitiba, e ter sido intensamente explorado no período colonial e imperial, o Vale do Ribeira chega ao século XXI concentrando as maiores manchas contínuas remanescentes de Mata Atlântica do Brasil. Por outro lado, apresenta os piores Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo, com elevadas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo e desemprego, evidenciando uma grande pobreza econômica.

Para preservar o rico patrimônio ambiental, grande parte da região está protegida por alguma categoria de Unidade de Conservação (UC) que, se por um lado é importante para preservar as riquezas ambientais, por outro, restringe de alguma maneira o desenvolvimento do modo de vida das comunidades tradicionais que sobrevivem graças à utilização dos recursos naturais. Nesse contexto, o Vale do Ribeira é palco de inúmeros conflitos socioambientais, envolvendo as comunidades tradicionais que tiveram seus territórios sobrepostos por alguma UC. Em nossa pesquisa nos perguntamos: *os currículos escolares tematizam a relação tensa e conflituosa entre as práticas tradicionais de manejo dos recursos naturais e as leis ambientais restritivas? A forma como é abordada a temática das Unidades de Conservação nas escolas da região contribui para o fortalecimento da identidade dos alunos oriundos de comunidades tradicionais ou reforçam a discriminação?*



Essas questões serão respondidas a partir do diálogo entre os dados coletados em campo e a análise das políticas nacionais de educação no que se refere ao reconhecimento das comunidades tradicionais no Brasil e a importância do seu modo de vida como conteúdo de aprendizagem na escola.

1. Comunidades Tradicionais no Vale do Ribeira e Racismo Ambiental

Os povos ou comunidades tradicionais no Brasil constituem aproximadamente 5 milhões de pessoas, ocupando 25% do território nacional, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). As condições de vulnerabilidade socioeconômica a que foram submetidos ao longo da história, colocaram esses grupos em isolamento geográfico e/ou cultural, tendo pouco acesso às políticas públicas de cunho universal, além de serem alvos de discriminação racial, étnica e religiosa¹.

Segundo Diegues (2000), o termo povo ou comunidade tradicional designa:

um grupo de pessoas que detém um conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativas; dependência com a natureza, os ciclos naturais, e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida.

Ainda de acordo com Diegues (2000), trata-se de povos que ocupam ou reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados, seja essa ocupação permanente ou temporária. Os membros de um povo ou comunidade tradicional têm modos de ser, fazer e viver distintos dos da sociedade em geral, o que faz com que esses grupos se autorreconheçam como portadores de identidades e direitos próprios.

Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão: quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varzeiros, caiçaras, sertanejos, jangadeiros, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros.

1. Fonte: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais> Acesso em março de 2017.



As políticas públicas voltadas para os povos e comunidades tradicionais são recentes e tiveram como marco a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que foi ratificada em 1989 e trata dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. No Brasil, somente em 2007 é que os povos e as comunidades tradicionais passaram a integrar a agenda do governo federal por meio do Decreto no 6040, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República. O Decreto no 6040 reafirma que os povos e comunidades tradicionais são:

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

Entre as principais bandeiras de luta dos povos e comunidades tradicionais no Brasil está a reivindicação pelo direito à permanência nos chamados territórios tradicionais que, de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, significa:

os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações².

É objetivo da Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais garantir os direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais desses grupos. Entre os diversos princípios desta política, ressaltamos:

- I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais (...);
- VI - a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas;
- XIII - a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa;
- XIV - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica.

2. Fonte: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>.



Em nossa pesquisa, nos perguntamos: *as políticas nacionais de educação estão dialogando com os princípios relacionados à diversidade socioambiental e cultural, ao território, ao modo de vida e à memória coletiva dos povos e comunidades tradicionais?*

Essa questão ganha maior relevância quando trazemos para o debate o fato de que, no Brasil, os povos e comunidades tradicionais sempre foram invisibilizados e desvalorizados diante de políticas públicas e de atividades econômicas de altos impactos sociais e ambientais. Neste sentido, precisamos considerar que:

A invisibilização, desvalorização, exotização ou folclorização das diversidades culturais presentes nos diferentes territórios têm sido práticas recorrentes na implementação de políticas públicas e atividades econômicas de altos impactos sociais e ambientais. A negação das identidades étnicas ou da capacidade das populações envolvidas nos conflitos de decidirem sobre o destino, gestão e usufruto dos bens ambientais, fortemente atrelados aos seus modos de vida, trabalho, tradições e práticas religiosas ancestrais, verifica-se, por exemplo, no frequente ataque às legislações nacional e internacional que versam ou incidem sobre a autodeterminação dos povos (Pacheco & Faustino, 2013, p.77).

Vistos como atrasados e contra os modelos hegemônicos de desenvolvimento econômico, esses povos e comunidades são vítimas constante de racismo ambiental em todas as regiões brasileiras, seja por ações do estado ou de agentes privados.

Os povos indígenas e as comunidades tradicionais têm sido atingidos porque estão no caminho do desenvolvimento (...), a etnicidade ou cor de tais povos e comunidades influenciam decisivamente na gravidade dos impactos que sofrem. Eles têm sido vítimas das seguintes atividades: (...) agropecuária e grilagem, hidroelétricas, madeireiras, plantações de eucalipto, mineração, construção ou pavimentação de estradas, carcinicultura, siderurgia, produção de álcool/açúcar, turismo, hidrovias, barragens de irrigação, estradas de ferro, prospecção de petróleo, minerodutos, gasodutos, portos, pesca predatória (...) (Leroy & Meireles, 2013, p.115).

Pacheco (2006) define racismo ambiental como sendo medidas e práticas de instituições públicas ou privadas, governos e agentes particulares que se realizam por meio da violência social, política e ambiental, recaindo sobre grupos étnicos vulnerabilizados e sobre outras comunidades, discriminadas por sua 'raça', origem ou cor.

Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. (...) não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção



racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. (...) O conceito de Racismo Ambiental nos desafia a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa, na qual democracia plena e cidadania ativa não sejam direitos de poucos privilegiados, independentemente de cor, origem e etnia (Pacheco, 2007).

No caso específico do Vale do Ribeira, de forma bastante contraditória, a criação de Unidades de Conservação a partir da década de 1960 sobrepondo-se aos territórios de comunidades tradicionais, configura-se em prática de racismo ambiental ao desconsiderar a presença secular de tais comunidades, seus saberes e o modos de manejo dos recursos naturais, conforme pontua Hayama (2017). O autor ressalta que criação de Unidade de Conservação de Proteção Integral impede o acesso de comunidades tradicionais aos recursos naturais que são essenciais à manutenção do seu modo de vida.

Para exemplificar, podemos citar a expulsão de diversas famílias caiçaras da Ilha do Cardoso na década de 1960 quando ocorreu a implantação do Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PEIC) e a sobreposição do Parque Estadual Intervales aos territórios das comunidades quilombolas de São Pedro, Maria Rosa, Pilões, Pedro Cubas e Ivaporunduva, em 1995, tendo o recuo em 2001 graças à forte mobilização das comunidades quilombolas.

Outro aspecto importante a ser considerado quando se trata do Vale do Ribeira são os seus indicadores sociais, considerados os piores do estado de São Paulo. É nesse cenário que os projetos de construção de barragens no rio Ribeira de Iguape, a partir de 1980, ganharam força popular e do poder político dos diferentes municípios da região, pois “vendia-se” a ideia de que as barragens poderiam fomentar o desenvolvimento econômico da região, além de conter as cheias do rio Ribeira, o que causa prejuízos econômicos e sociais aos moradores e aos produtores rurais. Ameaçados de perderem os seus territórios, as comunidades quilombolas fundaram, ainda na década de 1980, o Movimento dos Ameaçados por Barragens (Moab) para lutarem contra esses projetos. Essas comunidades, já taxadas de atrasadas, passam a ser vistas – neste contexto – como sendo contra o progresso da região porque se colocam contrários a esses empreendimentos econômicos.

Ancorada nas práticas coloniais de subalternização do outro, essa visão sobre as comunidades tradicionais da região do Vale do



Ribeira é fonte de racismo ambiental na medida em que identifica o modo de vida tradicional como inferior, não reconhecendo as formas de produção de conhecimento e as práticas de manejo dos recursos naturais como importantes para a preservação da Mata Atlântica. Evidencia-se, assim, as dicotomias criadas pela modernidade que demarcam a linha divisória entre a natureza e a cultura, o selvagem e o civilizado e entre o tradicional e o moderno, estabelecendo o lugar do outro como inferior.

2. A escola como espaço da diversidade sociocultural

De acordo com a concepção de aprendizagem significativa desenvolvida por Coll (1994), o aluno aprende quando o conhecimento se torna significativo para ele; portanto, quando consegue estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre o que está aprendendo e o que já conhece. A aprendizagem é, nesta concepção, um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, sobre o professor, por suas expectativas e pelos conhecimentos prévios que já possui. Dessa maneira, a aprendizagem implica estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (Dayrell, 1996, p.47).

A escola precisa então ser entendida como um espaço da diversidade sociocultural, o que implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno. É necessário compreender o aluno “na sua diferença enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 1996, p.37). Como o autor afirma:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história (Dayrell, 1996, p. 136-137).

Para Dayrell (1996) e Gusmão (2000), a partir do discurso da democratização da escola ou ainda da escola única para todos, a



diversidade e a heterogeneidade tornaram-se institucionalmente negadas, ou seja, são negadas as diferenças étnicas e culturais dos alunos. O que temos observado é que a diversidade real dos alunos acaba sendo reduzida a diferenças apreendidas apenas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc).

O desafio que permanece é, então, compreender a educação enquanto processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes visões de mundo. O que ocorre, muitas vezes, é que determinados grupos socioculturais e étnicos aparecem no currículo escolar apenas em datas comemorativas, como por exemplo, as comunidades quilombolas são lembradas no dia da Consciência Negra (20 de novembro), e os indígenas brasileiros no dia 19 de abril.

No Vale do Ribeira ainda prevalece, conforme identificamos com a nossa pesquisa, uma perspectiva folclórica no encaminhamento pedagógico destas datas comemorativas, aparecendo a capoeira e danças da época da escravidão, crianças “vestidas” de indígenas de maneira estereotipada, ou ainda, em junho, durante as festas juninas, o caipira é tratado como aquele que não tem dentes, fala errado e usa roupas rasgadas. Segundo Iturra (1990, p.31):

É aqui que a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é “congelar” a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo, rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre sujeitos diferentes.

É importante ressaltar que a identidade de um indivíduo como pertencente a um grupo étnico-racial e/ou sociocultural é uma construção lenta e gradativa e a escola tem um papel fundamental neste processo. A escola como um espaço da diversidade deve abrir a possibilidade para os alunos se confrontarem na heterogeneidade e se perguntarem: quem eu sou? Onde vivo? Qual a minha história? Quem é o meu grupo? Certamente, sempre em uma perspectiva que contribua para a formação da identidade do aluno como sujeito social; para isso, é necessário, portanto, romper práticas pedagógicas que legitimam a posição de inferioridade de um grupo em relação a outro.



2. Povos e Comunidades Tradicionais e a Política Educacional Brasileira

2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”.

Para reavaliar e reformular a legislação educacional brasileira foi criada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/lei 9394/96), a qual trouxe como diretrizes essenciais da educação a inclusão, a flexibilidade, a qualidade, a autonomia, a competência para o trabalho, a valorização da diversidade e o exercício da cidadania. Além dos inúmeros documentos normativos que regulamentam a LDB, o Ministério da Educação (MEC) formulou também documentos indicativos, de referência e de orientação, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN foram organizados em áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e Temas Transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural), os quais foram escolhidos devido à relevância social de cada um deles, principalmente no que se refere aos obstáculos encontrados na educação para o exercício da cidadania da população brasileira.

Os PCN elegeram a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais, incentivando o reconhecimento da multiculturalidade existente em nosso país como um dos aspectos fundamentais para a construção de cidadania:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCN, 1997, p.121).

Outra importante questão discutida nos PCN refere-se ao conhecimento produzido pelas comunidades locais, que deveriam ser tratados em sala de aula:

Acrescenta-se a essa evidente complexidade o fato de que muitos grupos humanos, de que trata o tema Pluralidade Cultural, têm produzido um saber rico e profundo acerca de si mesmos, particularmente no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias (PCN, 1997, p.121).



Além de considerar o conhecimento gerado dentro da comunidade, as propostas pedagógicas deveriam permitir ao aluno compartilhar as suas experiências cotidianas sobre o mundo e a vida para construir aquilo que Freire (2003) chama de “conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e de sua própria cultura”.

Os PCN apontaram também a necessidade de garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados relevantes em cada região e localidade. Dessa forma, a escola deve considerar os interesses, os valores, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, contribuindo para a superação da discriminação racial dos grupos étnicos minoritários.

No que se refere especificamente ao termo “povos ou comunidades tradicionais” identificamos apenas uma referência nos PCN de Geografia e, ainda assim, de maneira bastante superficial, ao tratar das relações campo e cidade dentro da temática “O espaço como acumulação de tempos desiguais”, sem apresentar orientações de como poderia dialogar com os demais temas citados no documento.

Se por um lado, o Tema Transversal “Pluralidade Cultural” representou um avanço no campo educacional ao reconhecer os diferentes povos como sujeitos importantes na formação do Brasil e que deveriam ser valorizados no contexto escolar, por outro, ao não mencionar a relação entre povos tradicionais e questões ambientais, nem pela via da sustentabilidade e nem pela relação tensa e conflituosa com as políticas ambientais restritivas, os PCN não contribuíram, a nosso ver, para a tematização do racismo ambiental no contexto escolar.

2.2. As Leis 10.639/03 e 11.645/08

Complementando os avanços na política educacional, os movimentos negros conseguiram influenciar importantes mudanças na LDB com a promulgação da Lei 10.639 em 2003, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana.

A partir do reconhecimento das desigualdades sociais e da existência do racismo na sociedade brasileira, a lei 10.639 torna-se parte importante de um conjunto de ações e medidas que



tem como objetivo “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Lei 10.639/03).

A Lei 10.639/03, uma medida de ação afirmativa, nos mostra que é por meio da força legal que a questão racial é assumida pelo Estado e pelas escolas. As instituições escolares, públicas e privadas, são obrigadas a construir currículos e propostas didáticas que contemplem, de maneira significativa, a dimensão étnico-racial presente no território brasileiro, reconhecendo, de fato, a diversidade cultural que compõe a sala de aula.

Coincidimos com Renato Santos (2009) quando afirma que história e cultura afro-brasileiras são “instrumentos para a construção de visões plurais, e não “apêndices”, conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos como o dia 13 de maio ou mesmo de dia 20 de novembro o que é citado pela Lei” (Santos, 2009, p. 23).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução no 01, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas Diretrizes Curriculares, além de um dispositivo legal, constituem um instrumento orientador para a elaboração e desenvolvimento de situações de aprendizagem contemplando as relações étnico-raciais.

Conforme ressaltam Candau & Oliveira (2010, p.32), essas diretrizes:

buscam combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas.

As diretrizes defendem uma perspectiva de reconhecimento da diferença tanto nos aspectos históricos e culturais, como nos aspectos políticos e sociais, o que significa de acordo com Candau & Oliveira (2010):

desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.



Em 2008, essa lei sofreu uma importante alteração, passando a englobar também a valorização dos saberes dos povos indígenas no currículo da educação básica, por meio da Lei nº 11.645.

2.3. Educação Escolar Quilombola

Em 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, entendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas (localizadas em territórios quilombolas) e as escolas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades.

A Educação Escolar Quilombola inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Educação a Distância e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura, existem hoje no Brasil 3.754 comunidades quilombolas no Brasil, identificadas em maior concentração nos Estados de Minas Gerais, Bahia e Maranhão. De acordo com os dados do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (2015), existem 58 comunidades quilombolas no estado, 37 delas no Vale do Ribeira³.

Entre as principais bandeiras de luta destas comunidades estão as reivindicações para a concretização do direito à terra, à permanência nos territórios em que vivem, à manutenção dos conhecimentos tradicionais e da memória coletiva, à superação do racismo, à autonomia no modo de produção econômica e ao acesso à educação de qualidade.

É importante compreendermos que a modalidade da educação quilombola está inserida no contexto mais amplo de buscas para garantir espaços institucionais de educação formal com vistas à superação da posição subalterna da população negra na sociedade brasileira legitimada ao longo da história, inclusive, pelo nosso sistema educacional.

A Resolução no 08 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, garante que:

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e

3. Fonte: http://www.itesp.sp.gov.br/br/info/acoes/assistencia_quilombos.aspx - Acesso em maio de 2021.



alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Por meio da Resolução no 08 está garantido às populações quilombolas o direito a uma escola que assegure a formação básica comum, mas que respeite, valorize e, sobretudo, crie condições para que a história de luta desse povo, a memória do grupo, os seus valores culturais, as especificidades de seu modo de vida, incluindo a relação com os recursos naturais, bem como suas contribuições históricas na formação do nosso país, se tornem conteúdos de aprendizagem na escola.

Para a implementação da modalidade de Educação Quilombola, as Diretrizes explicitam que o poder público em diálogo com o movimento quilombola deverá garantir, além da construção de um currículo diferenciado, financiamento para investir em arquitetura escolar, alimentação escolar, formação de professores e gestores escolares e elaboração de material didático.

2.4. A Base Nacional Comum Curricular e as populações tradicionais no Brasil

Em dezembro de 2017, tivemos a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, segundo o MEC, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

A BNCC deverá 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 território brasileiro.

Analisamos o que é proposto na área de Ciências Humanas, mais especificamente em Geografia, buscando identificar temas relacionados aos povos e comunidades tradicionais, incluindo identidade cultural, conflitos ambientais e territoriais (implantação de Unidades de Conservação, construção de barragens etc.).

O documento analisado apresenta: 1) Competências Gerais das Ciências Humanas; 2) Competências Específicas das Ciências



Humanas; 3) Competências Específicas da Geografia; e 4) Quadro incluindo o componente curricular, ano/faixa, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade. No que se refere às Competências Gerais das Ciências Humanas, destacamos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No que se refere especificamente à área de Geografia, o documento reconhece a questão socioambiental como importante para a formação dos estudantes:

Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

A partir da análise de todas as habilidades de Geografia descritas no documento, identificamos que o termo povos ou comunidade tradicionais é mencionado em diferentes momentos da escolaridade, aparecendo pela primeira vez no 3º ano do Ensino Fundamental na unidade temática “O sujeito e o seu lugar no mundo”, especificamente na habilidade “(EF03GE03) – Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares”.

A questão territorial aparece em destaque estruturando objetos de conhecimento em dois momentos da escolaridade: no 4º ano, nos objetos de conhecimento “Território e diversidade cultural” e “Territórios étnico-culturais”; e no 7º ano, no objeto de conhecimento “Formação territorial do Brasil”. São nesses anos que as comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas tornam-se relevantes.

No 4º ano, destacamos as seguintes habilidades: (EF04GE06) – Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios; (EF04GE01) – Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada



uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira; e (EF05GE02) - Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

No 7º ano, destacamos: (EF07GE03) - Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

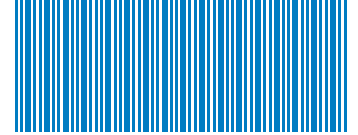
É também no 7º ano que se propõe o estudo sobre as Unidades de Conservação dentro do objeto de conhecimento “Biodiversidade brasileira” por meio da habilidade: (EF07GE12) - Comparar Unidades de Conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). A nosso ver, se essas duas habilidades fossem trabalhadas de maneira dialogada, os alunos teriam mais repertório para compreender a relação conflituosa entre as comunidades tradicionais e a implantação de Unidades de Conservação.

Como podemos observar, a BNCC reconhece a temática dos povos e comunidades tradicionais como relevante na formação dos estudantes. É importante ressaltar que os currículos locais deverão passar pelo processo de adaptação segundo as orientações da BNCC e será necessário criar programas de formação dos professores em serviço, bem como a elaboração de novos materiais didáticos.

3. Dos avanços legais à realidade das escolas do Vale do Ribeira

Observamos avanços importantes nas políticas nacionais de educação relacionados ao reconhecimento e à valorização dos povos e comunidades tradicionais no currículo escolar. No entanto, identificamos a partir de nossa pesquisa de pós-doutoramento que esses avanços não se traduziram efetivamente em práticas pedagógicas nas escolas do Vale do Ribeira.

Um dos objetivos da pesquisa era identificar se as escolas desta região tematizam a relação tensa e conflituosa entre o modo de vida das comunidades tradicionais e as leis ambientais restritivas,



contribuindo para o fortalecimento da identidade sociocultural dos alunos ou acabam por reforçar a discriminação e o racismo. Para isso, realizamos entrevistas com dez professores de Geografia que trabalham em escolas estaduais localizadas nos municípios de Eldorado, Cananeia, Cajati e Barra do Turvo, seguindo um roteiro com perguntas que relacionavam as seguintes temáticas: populações tradicionais, modo de vida, território, Unidades de Conservação, projetos de barragens, currículo escolar e práticas pedagógicas.

Para elaborar as perguntas, consideramos três pressupostos. O primeiro deles é que quando pensamos no aluno oriundo de comunidades tradicionais precisamos considerar a forte relação que o grupo ao qual pertence tem com o território tradicional e que este não constitui apenas um aglomerado físico de terras férteis, como muitas vezes encontramos nas descrições generalizantes dos livros didáticos. O território tradicional é uma porção do espaço geográfico onde ocorre tanto a produção material dos meios de subsistência quanto a produção de significados simbólicos do grupo. Assim, o modo de vida, a ancestralidade e as relações sociais de produção atrelados a esse território são aspectos constituintes da identidade dessas crianças e jovens.

O segundo pressuposto é que, diferentemente do que muitas vezes ocorre em zonas urbanas, essas as crianças e jovens vivenciam intensamente no seu cotidiano os conflitos territoriais e o racismo ambiental. E o último pressuposto está ancorado na concepção de educação como processo estruturado no diálogo e na troca permanente entre os sujeitos sociais, a partir de suas diferentes visões de mundo.

Em campo, realizamos dois blocos de perguntas. No primeiro, focamos na relação entre currículo, populações tradicionais, Unidades de Conservação e políticas ambientais. As respostas evidenciaram que mesmo no 7º ano, quando o tema “Política Ambiental no Brasil e Unidades de Conservação” é conteúdo didático, a relação conflituosa entre as políticas ambientais restritivas e o modo de vida das populações tradicionais não é problematizada em sala de aula. Segundo os professores entrevistados, é comum nas práticas pedagógicas a comparação entre Unidades de Proteção Integral e de Uso Sustentável a partir das atividades permitidas em cada uma das categorias. Entretanto, observa-se que não é trazido para o debate o fato de que o Vale do Ribeira já era considerado o maior remanescente de Mata Atlântica mesmo antes da implantação das Unidades de



Conservação a partir da década de 1960. Além disso, é habitado por comunidades tradicionais há séculos, evidenciando que o modo de vida tradicional não é incompatível com a preservação dos recursos naturais. Também não é problematizado junto aos alunos as situações de expulsão dos moradores das áreas onde são implantadas Unidades de Conservação de Proteção Integral.

Em outro bloco de perguntas, buscamos identificar se em algum momento da escolaridade os projetos de barragens para o rio Ribeira de Iguape se tornavam conteúdo de aprendizagem e se a abordagem contribuía para o fortalecimento ou para a negação da identidade das crianças e jovens oriundos de comunidades tradicionais. Foi possível identificar, a partir das respostas, que os professores evitam discutir questões relacionadas aos projetos de barragens, porque, segundo eles, numa mesma sala de aula encontram-se alunos quilombolas, caiçaras e caboclos, bem como também filhos de fazendeiros, de grileiros e de comerciantes, cujas famílias têm pontos de vista diferentes em relação à construção de barragens no rio Ribeira. Em razão disso, consideram mais adequado evitar a discussão em lugar de problematizar a temática, considerando a experiência vivida de cada grupo étnico e social de alunos.

Também foi possível identificar que o modo de vida das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, o qual se constrói e se reproduz a partir do território, ainda não se tornou conteúdo didático. Ao invisibilizar, no currículo e nas práticas pedagógicas, a relação entre a ocupação do território, as formas de resistência, os modos de vida tradicionais, a escola está – a nosso ver – contribuindo para que os alunos oriundos de comunidades tradicionais continuem sendo vítimas de discriminação étnica e racial à medida em que são vistos como atrasados e marginais às lógicas capitalistas.

Essas análises nos mostram que a mera inclusão de novos temas nos currículos oficiais, por si só, não basta. É necessário repensar as estratégias didáticas para, intencionalmente, trazer as visões dos diferentes sujeitos sociais envolvidos nas problemáticas estudadas.

Walsh (2007) critica as concepções teóricas, no campo da educação, meramente inclusivas que partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e que sob o pretexto de incorporar as culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos. Em oposição, a autora propõe a perspectiva da interculturalidade



como a forma de pedagogia decolonial, a qual deve incluir “os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”. A interculturalidade, de acordo com Walsh (2001, p.10-11), significa:

- um processo dinâmico de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e de solidariedade.

A pedagogia decolonial traz em seu bojo formas de sociabilidade diferentes das instituídas pela colonialidade, onde estereótipos não são reproduzidos e saberes diversos, bem como outras formas de ser e aprender, são valorizados. Partindo dos sujeitos que tiveram historicamente suas epistemologias e alteridades negadas, Walsh (2007) defende que a pedagogia decolonial valoriza a cultura, as identidades e a recuperação da memória. No entanto, a autora pontua também que essa perspectiva ainda se encontra em processo de construção, tanto em relação às bases teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas.

Considerações finais

Podemos concluir que as escolas do Vale do Ribeira desconhecem ou não valorizam a origem étnica ou a formação cultural dos alunos e não levam em conta o seu saber, o seu conhecimento e suas experiências cotidianas oriundas da vivência familiar e do meio socioambiental, não compreendendo esses sujeitos sociais na sua heterogeneidade.

Ao atuar assim, deixa-se de contemplar a discussão sobre a importância do território para o modo de vida tradicional, bem como como perde-se a oportunidade de valorizar as diversas formas de manejo dos recursos naturais desenvolvidas pelas comunidades tradicionais da região. Perde-se, portanto, a



possibilidade de construção de diálogo entre os alunos de origens diferentes sobre temas que são geradores de discriminação, exclusão e de racismo ambiental sofrido pelas comunidades.

Corroboramos com Gomes (2002) quando defende que a escola deve ser compreendida como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não apenas conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Portanto, ao desconsiderar os alunos como sujeitos que têm história estamos contribuindo para que seus valores culturais, o modo do seu grupo se relacionar com a terra e com os recursos naturais sejam invisibilizados ou marginalizados na escola.

Essas ausências estão em desencontro com as políticas públicas educacionais de caráter nacional que versam sobre a obrigatoriedade da inserção de conteúdos e temas próprios das populações tradicionais no currículo, incluindo as formas de resistência no território. Como vimos, essas políticas têm como base uma série de leis criadas, sobretudo, a partir dos anos 2000, resultantes da intensa luta dos movimentos negros, indígenas e também dos povos e comunidades tradicionais.

Por outro lado, como vimos, apenas a inserção de temas e conteúdos não garantem a efetividade de uma educação que valoriza a diversidade e contribua para a superação da discriminação étnica e racial. Defendemos que somente a partir de ações coletivas e intencionais que será possível construir um projeto de educação ancorado numa perspectiva decolonial intercultural, capaz de superar a visão eurocêntrica do conhecimento e a dinâmica de invisibilização e silenciamento das comunidades tradicionais no currículo, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nos cursos de formação inicial e continuada de professores e gestores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 136.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: versão final. Brasília:** MEC, 2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 10 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar.2017.

_____. Casa Civil. Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017

_____. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério do Meio Ambiente. DECRETO Nº 6040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, fevereiro 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em 15 maio 2021.



CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

CALLAI, Helena C. **O lugar como possibilidade de construção de identidade e pertencimento.** Artigo apresentado no VIII Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2003, 10p.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994. 159p.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. 32 p.

DIEGUES, Diegues. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: Hucitec, 2000.169 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 144p.

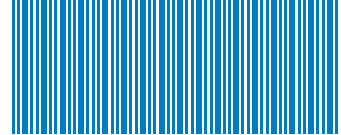
GOMES, Nilma. Lino. **Educação e identidade negra.** Revista Aletria, 2000 - Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit>. Acesso em 20 de maio de 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria. **Desafios da diversidade na escola.** Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez.2000.

HAYAMA, Andrew Toshio. **Unidades de Conservação em territórios quilombolas: conflitos socioambientais e atuação da defensoria pública (mestrado).** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. P.153.

ITURRA, Raul. **Fugirás à escola para trabalhar a terra.** Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher Publicações, 1990, 142p.

LEROY, Jean Pierre; MEIRELES, Jeovah. **Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais: os visados territórios dos invisíveis.** In: PORTO, Marcelo F.; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos. Fiocruz, 2013. P. 115-130.



PACHECO, Tania. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor**, 2007. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/> Acesso em maio 2021.

_____. Racismo Ambiental. I **Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental**. Rio de Janeiro: FASE, 2006. p. 53-72.

PACHECO, Tania; FAUSTINO. **A Iniludível e Desumana Prevalência do Racismo Ambiental**. In: PORTO, Marcelo F.; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos*. Fiocruz, 2013. p. 73-114.

SANTOS, Renato. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2009. 208 p.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. UNICEF/ Governo do Peru 2001. Disponível em https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf Acesso em agosto de 2021.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

Recebido em 07 de junho de 2021
Aprovado em 16 de agosto de 2021

