

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

**Patrícia Diaz
Renata Grinfeld
Thaís Ciardella**

Patrícia Diaz - Doutoranda em Educação (FEUSP)¹

Renata Grinfeld - Mestre em Educação (USCS)²

Thaís Ciardella - Mestre em Educação (FEUSP)³

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

Eixo 04 - Educação, Inovação, Ciência e Tecnologia
Subtópico: Educação intercultural, indígena, afrodescendente e rural.

Outubro/2022

¹ Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC)

² Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC)

³ Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC)

*O resumo deste artigo foi publicado originalmente no material RESÚMENES Y PONENCIAS do V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales “Democracia, Justicia e Igualdad” (2022, p. 1115). Neste documento, publicamos o artigo na íntegra.

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

Díaz, Patrícia

A escuta de diferentes atores escolares em comunidades tradicionais [livro eletrônico] : o processo de construção de um diagnóstico participativo / Patrícia Díaz, Renata Grinfeld, Thaís Ciardella. -- São Paulo : Roda Educativa, 2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-85584-21-0

1. Comunidades tradicionais 2. Educação
3. Participação social 4. Políticas educacionais
5. Professores - Formação I. Grinfeld, Renata.
II. Ciardella, Thaís. III. Título.

25-288597

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Expediente

Roda Educativa

Diretora-presidente

Tereza Perez

Diretoria executiva

Patrícia Diaz

Roberta Panico

Coordenação de Gestão do Conhecimento e Pesquisa

Priscila de Giovani

Autoria

Patrícia Diaz

Renata Grinfeld

Thaís Ciardella

Revisão

Carolina Glycerio

Rafael Burgos

Diagramação

Cristhine Marques



Resumo

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

Palavras-chave: Participação comunitária; populações tradicionais; políticas educacionais.

Índice de conteúdos

Introdução.....	08
Participação social e gestão democrática: relações com a qualidade da educação.....	09
O processo de mobilização dos municípios e a formação dos Grupos de Trabalho.....	12
Grajaú.....	14
Parnarama.....	16
Considerações finais.....	18
Bibliografia.....	19

Introdução⁴

A Roda Educativa (então Comunidade Educativa CEDAC na construção do artigo)⁵, integrante do Projeto Nós, Iniciativa pela Educação Integral em Territórios Amazônicos, desenvolveu, ao longo de 2021, uma proposta de diagnóstico participativo a fim de identificar as principais demandas educacionais dos 33 municípios participantes. A iniciativa, coordenada pela Porticus América Latina, conta com diferentes frentes de atuação, desenvolvidas por um grupo de instituições parceiras - a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Centro de Referência em Educação Integral, a Flacso Brasil e o UNICEF Brasil - e tem o objetivo de ampliar a equidade na educação, especialmente para populações tradicionais nos estados do Amazonas, Amapá e Maranhão.

Como princípio, a iniciativa buscou atuar de forma sistêmica, a fim de contribuir com o desenvolvimento integral dos territórios. Neste contexto, a atuação da Roda Educativa⁶ esteve voltada às ações pedagógicas nas escolas. Assim, os diagnósticos participativos foram construídos, na maior parte dos municípios, com os diferentes atores das comunidades escolares, de acordo com as possibilidades de cada um deles.

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

⁴ Em respeito ao fato de que a maioria de profissionais da educação básica é composta por mulheres, adotamos no texto o gênero feminino na frente, mas sempre nos referimos a gestores e gestoras, diretores e diretoras e professores e professoras (e outros sujeitos contemplados no documento).

⁵ Na ocasião da construção do artigo, a instituição ainda se chamava Comunidade Educativa CEDAC, mas na diagramação, em agosto de 2025, adotamos o nome atual: Roda Educativa.

⁶ <https://rodaeducativa.org.br/>

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

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

É possível afirmar, portanto, que os documentos legais valorizam e incentivam a gestão democrática, vislumbrando uma perspectiva de gestão escolar alinhada com abordagens progressistas. Paro (2000, p. 25) defende que a educação para a democracia é um dos elementos necessários na discussão sobre qualidade do ensino e considera que "uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos".

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

Ambas as diretrizes reforçam a importância e a necessidade da participação comunitária na escola para a gestão. Segundo o documento voltado para a educação escolar indígena: "Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão". (Brasil, 2012, art. 5). Entre os princípios das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola

(Brasil, 2012, art. 7 e 8), destacam-se o “direito ao etnodesenvolvimento, (...) que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida” e a “efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças.”

Para que essas normativas sejam de fato concretizadas, a sociedade civil e a comunidade escolar precisam se fazer presentes nas tomadas de decisão vinculadas às escolas das quais fazem parte. Para isso, precisam também participar da elaboração do projeto institucional da escola - o Projeto Político-Pedagógico - que deve expressar seus princípios e práticas, evidenciando objetivos comuns que visam, ao fim e ao cabo, garantir o direito à qualidade educacional a todas as crianças, adolescentes e jovens. Esse tipo de participação supõe a corresponsabilização de diferentes atores sociais na garantia do direito constitucional à educação de qualidade, o que, por sua vez, supõe relações horizontais em que a escuta da comunidade escolar seja possível. No entanto, as relações sociais escolares foram constituídas de forma hierárquica e estão relacionadas às concepções de administração anteriores às normativas mencionadas neste texto, nas quais a gestão escolar esteve fortemente relacionada à gestão empresarial e a educação não estava colocada como direito, mas sim como um caminho que serve ao mercado capitalista, como uma forma de produção (Paro, 2010).

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

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

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

É imperioso, em vista disso, que as políticas públicas educacionais superem a fragilidade da participação social. A pesquisa Includ-ed (Crea, 2012) identificou alguns tipos de participação, que revelam diferentes níveis de envolvimento e comprometimento da comunidade escolar: a participação informativa, a consultiva, a decisória, a avaliativa e a educativa. Cada uma delas contempla a anterior e, portanto, o tipo de participação mais completo, é a participação educativa da comunidade. Embora a participação mais comumente encontrada seja a informativa, na qual a comunidade escolar é apenas informada, quando muito, sobre os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na escola, a pesquisa mostra como a escuta da comunidade escolar impacta positivamente os processos de aprendizagem das/os estudantes, uma vez que estes se sentem pertencentes ao espaço e construtores de algo que traz benefícios coletivos, sociais.

O livro *Diálogo escola-família. Parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens*⁷ (CE CEDAC, 2019, p. 82) aborda esses tipos de participação e acrescenta que os familiares têm o direito à participação garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e que, portanto, a escola tem o dever de assegurá-lo, sugerindo, por exemplo, “a formação de comissões representativas que incluam a voz dos envolvidos em uma comunidade educativa.”

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

⁷ https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Dia%CC%81logo_site.pdf

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

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

Nosso primeiro passo foi mobilizar grupos heterogêneos a participarem. Para isso, foi necessário o apoio de pontos focais dos municípios, integrantes das equipes de secretarias municipais e secretarias estaduais, a depender da localidade, já que o foco estava em escolas que atendem as etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio⁸. Essas pessoas mobilizaram, a partir de um formulário convite, diferentes perfis em um mesmo grupo. Este movimento já se constituiu como uma estratégia formativa, pois foi necessária uma ação de convencimento para que as/os participantes se inscrevessem em uma atividade pouco usual.

Dessa forma, foram organizados grupos de WhatsApp, espaço pelo qual foram planejados os encontros síncronos⁹. Na maior parte dos municípios participantes do Maranhão, houve presenças de gestoras/es municipais, estaduais e escolares, além de professoras/es, estudantes, familiares e lideranças comunitárias, tendo sido realizados, em média, quatro encontros síncronos por município. Uma vez formado cada um dos grupos, foi enviada uma mensagem de boas-vindas - em forma de texto e em áudio - que contextualizava o motivo pelo qual aquelas pessoas participavam do grupo. O áudio encorajou uma participação imediata, já que havia, nesses grupos, pessoas com dificuldades para ler as mensagens enviadas. Um líder comunitário de Parnarama, por exemplo, rapidamente respondeu ao chamado enviando um áudio agradecendo ao convite, se colocando à disposição e explicando que tinha dificuldade para ler as mensagens.

Foram feitas consultas sobre quais eram as melhores datas para permitir a participação da maior parte das pessoas do grupo. Como diferentes perfis

⁸ No Brasil, a administração da educação básica na esfera pública se divide majoritariamente entre municipal e estadual. Em sua grande maioria, municípios se responsabilizam pela Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos e estados se responsabilizam pelo Ensino Médio. Entretanto, há casos de estados que também se responsabilizam pelos Anos Finais do Ensino Fundamental, como é o caso do Amapá, ou então por modalidades - educação do campo, educação escolar indígena e quilombola, por exemplo - em etapas do Ensino Fundamental.

⁹ No Amapá, gestoras/es estaduais e escolares e, por vezes, professoras/es integraram os grupos e foram realizados de dois a três encontros síncronos por município. No Amazonas, foi possível interagir com gestoras/es municipais e escolares somente pelo WhatsApp, pois a falta de conectividade não permitiu a realização de encontros síncronos.

participavam dos grupos, a maioria das pessoas escolhia o horário noturno, das 19h às 21h, ofertado a fim de conseguir uma maior mobilização social.

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

Para a realização dos encontros, foi estruturado um roteiro de registro com perguntas orientadoras, baseadas em quatro dos seis eixos presentes no *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*¹⁰: Política de formação para gestoras/es e profissionais de educação; Política de material didático e paradidático; Gestão democrática e mecanismos de participação social; e Avaliação e monitoramento. Além disso, foram incorporadas perguntas sobre os desafios da pandemia, uma vez que o período dos encontros - segundo semestre de 2021 - coincidia com a volta às aulas presenciais em muitos dos municípios.

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

A seguir, serão relatados como aconteceram os GTs de dois municípios maranhenses - Grajaú e Parnarama -, onde houve heterogeneidade de atores na formação dos grupos, além de serem territórios que compreendem populações tradicionais. Em ambos os municípios, os nomes reais das pessoas foram alterados para a sua proteção.

¹⁰ <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>

Grajaú

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

Grajaú é um município de médio porte e com IDHM de 0,609, considerado médio pelo Atlas Brasil¹¹ (2010). Com grande extensão territorial, a rede municipal tem escolas a até 120 km de distância da sede, o que pode dificultar o acompanhamento realizado pelas secretarias municipal e estadual de educação. É importante considerar que, em relação à educação escolar indígena, a secretaria municipal de educação se responsabiliza pelas etapas da educação infantil e EJA, enquanto a secretaria estadual de educação cuida das etapas do ensino fundamental e ensino médio. Neste sentido, as conversas nos grupos de trabalho reuniram representantes de ambas as secretarias, algo que, embora esteja fomentado nas normativas pelo regime de colaboração, é raro de acontecer, segundo seus próprios relatos.

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

Estudamos nos livros de história uma história que não é a minha realidade. Quando falo pra levar pras escolas a educação quilombola, é para os educandos entenderem a real história: nós negros tivemos uma participação linda na construção do Brasil e isso não é mostrado nos livros, somos retratados apenas como escravos (...). E não só dentro da nossa comunidade, mas em todos os municípios. Nossos indígenas também precisam que conheçam sua história como ela é. Que nós sejamos vistos, contados, do jeito que somos¹².

A professora indígena Amanda, denuncia a hegemonia curricular e “o perigo de uma história única¹³”:

A lei¹⁴ não é implementada nas escolas e os conteúdos são repassados de forma deturpada, aumentando ainda mais esse paradigma da história

¹¹ <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/210480>

¹² Em agosto de 2022 foi lançado um podcast que conta justamente esta história mencionada pela Profa. Maria, o qual recomendamos imensamente para que possa ser cada vez mais conhecida: <https://projetoquerino.com.br/>

¹³ Adichie, C. M. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

¹⁴ Referência à Lei 11.645. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

(colonizadora). Ela [a história] tem que ser dialogada dos dois lados, mas em alguns casos é unilateral.

Também fez parte do grupo o professor Ricardo, pesquisador da Educação Escolar Indígena na UEMA¹⁵. Sua principal questão, que revela a importância da articulação entre escola e universidade, é sobre os idiomas maternos das diferentes etnias presentes nos territórios. Ele avalia que é necessário um currículo que compreenda o processo pelo qual as/os estudantes indígenas passam da língua materna para a língua portuguesa, já que, do ponto de vista cognitivo, trata-se de um processo complexo. Em suas pesquisas, entrevistou estudantes indígenas e percebeu que eles compreendem pouco a linguagem escolar a partir dos anos finais do ensino fundamental. Mesmo que estivessem inseridos no processo educacional por anos, as dificuldades de compreensão da língua portuguesa oral e escrita se fazem muito presentes. Segundo o professor:

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

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

¹⁵ Universidade Estadual do Maranhão: <https://www.uema.br/>

Parnarama

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

Parnarama é um município de médio porte, com o IDHM de 0,542, considerado baixo segundo a escala Atlas Brasil¹⁶ (2010). Até o ano de 2021, havia três comunidades quilombolas reconhecidas: Brejo de São Félix, Cocalinhos e Guerreiro. Também há outras comunidades quilombolas em processo de reconhecimento territorial, como Zink e Lagoa do Zink. O município tem, portanto, uma população quilombola expressiva e, nestes territórios, escolas que atendem às/aos estudantes desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, sob a gestão municipal. O ensino médio é de responsabilidade da gestão estadual e, na zona rural, é ofertado em polos.

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

Lucas aprofundou essa discussão colocando o desejo e a necessidade de haver um centro cultural que dê visibilidade às manifestações culturais quilombolas: “a memória coletiva, as línguas remanescentes, as tecnologias de trabalho, o uso de ferramentas com a terra, as tradições são muito importantes tanto para o povoado quanto para o município.”

Na avaliação das/os participantes, faltam ações que apoiem o reconhecimento das comunidades quilombolas. Fernando, quilombola e gestor

¹⁶ <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/210780>

de uma escola de sua comunidade, aponta, por exemplo, a novidade neste movimento de autodeclaração:

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

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

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

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

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

Evidenciou-se como ponto de atenção a pouca representação de estudantes. Quando presentes, expressaram suas opiniões timidamente. As falas de gestoras/es e professoras/es também apontaram a pouca participação das/os estudantes nas decisões da escola e no desenvolvimento do currículo.

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

Considerações finais

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

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

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

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

Bibliografia

Brasil (1988, 5 de outubro). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição atualizada até a Emenda Constitucional nº 92/2016. Documento digital.

Brasil (1996, 20 de dezembro). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Brasil (2012, 22 de junho). Resolução n. 5. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Brasil (2012, 20 de novembro). Resolução n. 8. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Brasil (2013). Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI.

Brasil (2014). Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014.

Centro de Referências em Educação Integral (2014, 20 de agosto). Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/gestao-democratica/>

Comunidade Educativa CEDAC (2019). Diálogo escola-família. Parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens / Organização jovens / Organização Tereza Perez. São Paulo: Moderna.

Crea (2012). Community of Research on Excellence for All. Relatório Includ-ed. 2006-2011. Universidad de Barcelona. Disponível em: <https://creacommunity.org/index/about/>

Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2011). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.

Paro, V. H. (2000). Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, nº 1. pp. 23-38. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>

Toro, J. B. & Werneck, N. M. D. (1996). Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação. UNICEF.

Torres, R. M. (1996). Educação e imprensa. São Paulo: Cortez.