

# A educação para as relações étnico-raciais: notas etnográficas sobre populações tradicionais deslocadas através da fotoetnografia

**Givanilton de Araújo Barbosa<sup>1</sup>**  
Universidade Federal da Paraíba

**Resumo:** Este artigo trata de práticas pedagógicas que pensam a Educação antirracista com populações camponesas, atingidas por barragem, em reassentamento. Discute demandas atuais em torno da educação; novas demandas sociais em articulação com as relações étnico-raciais, com vista à representações coletivas; reúne reflexões gerais, abordagens teóricas e pedagógicas possíveis. Nos caminhos metodológicos tem a extensão universitária em escola do campo; da prática da fotoetnografia no processo de identificação das relações étnicas e da coleta de relatos orais. Em suma, as análises da extensão pedagógica realizadas na comunidade permitiram reunir dados socioculturais sobre uma perspectiva educativa, necessária para repensar a educação escolar de populações do campo e ribeirinhas em reassentamento, e suas identidades étnicas.

**Palavras-chave:** antropologia; educação; relações étnicas; deslocamento social; populações tradicionais

BARBOSA, Givanilton de Araújo. A educação para as relações étnico-raciais: notas etnográficas sobre populações tradicionais deslocadas através da fotoetnografia. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 8 (17): 363-380, maio a agosto de 2021. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia (UFPB, 2021), licenciado em Ciências Sociais (com ênfase em Antropologia, UFPB) e graduando do curso de Pedagogia: Educação do Campo com ênfase na Educação das Populações camponesas (UFPB).

## Education for ethnic-racial relationships: ethnographic notes on traditional populations displaced through photoethnography

**Abstract:** This article deals with pedagogical practices that think anti-racist education with peasant populations, affected by a dam, in resettlement. Discuss current demands around education; new social demands in articulation with ethnic-racial relations, with a view to collective representations; gathers general reflections, possible theoretical and pedagogical approaches. In the methodological paths, there is a university extension in a rural school; the practice of photoethnography in the process of identifying ethnic relations and collecting oral reports. In short, the analyzes of the pedagogical extension carried out in the community made it possible to gather socio-cultural data on an educational perspective, necessary to rethink the school education of rural and riverine populations in resettlement, and their ethnic identities.

**Keywords:** anthropology; education; ethnic relations; social displacement; traditional populations.

## Educación para las relaciones étnico-raciales: notas etnográficas sobre poblaciones tradicionales desplazadas a través de la fotoetnografía

**Resumen:** Este artículo trata sobre prácticas pedagógicas que plantean la educación antirracista con poblaciones campesinas, afectadas por una represa, en reasentamiento. Discutir las demandas actuales en torno a la educación; nuevas demandas sociales en articulación con las relaciones étnico-raciales, con miras a las representaciones colectivas; recoge reflexiones generales, posibles enfoques teóricos y pedagógicos. En las trayectorias metodológicas, hay una extensión universitaria en una escuela rural; la práctica de la fotoetnografía en el proceso de identificación de relaciones étnicas y recopilación de informes orales. En definitiva, los análisis de la extensión pedagógica realizados en la comunidad permitieron recoger datos socioculturales en una perspectiva educativa, necesarios para repensar la educación escolar de las poblaciones rurales y ribereñas en reasentamiento, y sus identidades étnicas.

**Palabras clave:** antropología; educación; relaciones étnicas; desplazamiento social; poblaciones tradicionales.

**N**os últimos anos, no Brasil, ocorreram intervenções profundas em territórios de populações tradicionais do campo. Ao longo do tempo, os modos de vida dos camponeses, ribeirinhos, pescadores, indígenas e quilombolas vêm se modificando ao adquirirem, muitas vezes, de forma compulsória, novas práticas sociais em virtude de sua dinâmica social. Não obstante, ao pesquisar os efeitos negativos dessas intervenções nos territórios tradicionais, observa-se uma categoria identificada pelo ponto de vista do conceito nativo, e que vêm sendo constituída enquanto atingidos por essas intervenções: implantação de barragens hidrelétricas (SIGAUD, 1986), precarização das forças das fontes de trabalho e renda do campo, deslocamentos para centros urbanos (SCOTT, 2009).

Já as populações que resistem e permanecem morando e trabalhando no campo tendem a se reconfigurar, pelas adaptações sociais e produtivas, com as condições encontradas para a manutenção social. Este tema de pesquisa é emergente, pois demanda investigação etnográfica acerca dos efeitos na educação voltada para esses grupos sociais.

É necessário considerar formação social, histórica, cultural e política que envolve a diversidade cultural presente no campo: culturas negras, ribeirinhas, quilombolas, pequenos agricultores e pescadores, camponeses, populações indígenas, e outros povos. A questão principal dessa investigação diz respeito às populações tradicionais, voltada para pensar suas relações étnicas, vinculadas a sua educação escolar, e que vem sofrendo profundas modificações em seus modos de vida, culturas e tradições. Portanto é necessário repensar as relações étnico-raciais conforme aponta Gomes (2012), levando em conta experiências pedagógicas (ROCHA e SILVA, 2013).

São populações que possuem elementos culturais e territoriais de grande significado para a cultura e permanência delas. Por isso, entendo a importância de desenvolver uma imaginação antropológica, repensando essas questões como emergentes enquanto demandas de pesquisa. Além disso, é importante considerar legislações e marcos regulatórios para o reconhecimento de direitos e valorização das identidades.

Nessa perspectiva de estudo também são discutidas novas abordagens sobre demandas sociais e educacionais, que por sua vez, requerem um trato científico, acompanhada de especificidades sociais, territoriais e culturais, produzidas na dinâmica social estabelecida historicamente no Brasil.

Essa análise pensa as populações de comunidades rurais ribeirinhas em situação de deslocamento, especificamente, os atingidos por barragem, implicando em repensar suas relações étnicas no âmbito de sua educação (SCOTT, 2009). Assim, considero que essas populações deslocadas necessitam de uma atenção em todos os sentidos, em especial à educação escolar, que valorize seus modos de vida tradicional.

Dessa forma, o presente estudo é concebido em um processo de estranhamento e desnaturalização, e articula a seguinte questão: Como vem sendo pensada a educação das populações do campo ao considerar suas relações étnico-raciais?

Em virtude da diversidade étnica presente no campo brasileiro, este artigo pensa a Educação para as relações étnicas com as populações do campo, tendo como público uma comunidade ribeirinha em reassentamento, atingido por barragem. Trata-se do reassentamento sítio Cajá de Itatuba, localizado na zona rural do município de Itatuba-PB, agreste do Estado da Paraíba. Discute demandas sociais em torno da educação étnica; visa as representações coletivas; reúne reflexões gerais sobre a educação do campo; e analisa resultados de práticas extensionistas com abordagens teóricas e pedagógicas possíveis.

Os caminhos metodológicos adotados foram de revisão bibliográfica; legislação da educação brasileira; e uma experiência de uma extensão pedagógica em escola do campo. Foram consideradas as legislações brasileiras vigentes, tais como: as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; o Decreto nº 7.352/2010; e a Resolução nº 7.824/2012, que permitem uma leitura enriquecedora sobre a diversidade social vivenciada nas populações em situação de deslocamento, os atingidos por barragem, promovendo uma sensibilização do olhar sobre nossas práticas educativas.

Acompanha também revisão bibliográfica de Rocha e Silva (2013), Barros (2011), Barbosa (2017: 2019), Sigaud (1986), Scott (2009), Lima (2009), Paulo Freire (1983), Gomes (2012), Rocha e Silva (2013), entre outros.

No que tange à política de educação do campo a discussão é feita com base em Fernandes e Molina (2004) e Caldart e Sousa. Destacam-se resultados de práticas extensionistas, em que o recorte adotado foi o da educação antirracista na comunidade. Já o uso de fotografias se pauta pelas leituras de antropologia visual, especificamente, da fotoetnografia (ACHUTTI, 1997); nas análises, seleção de fotografias, processos de identificação de famílias negras e conversas, a fim de registrar seus relatos orais.

Assim sendo, a continuidade deste estudo se deu pelas práticas extensionistas, onde foram realizadas observações voltadas para as famílias negras do Cajá. Foi possível observar que não há politização das relações étnico-raciais da cultura negra [quilombola] ou de princípios de educação do campo ou de educação indígena. Portanto iniciou-se a sistematização desta investigação para entender a percepção da cultura negra das famílias.

A relevância desse estudo se concentra em criar uma percepção analítica com a comunidade escolar do campo e sua alteridade no que diz respeito à identificação de famílias negras para novos desdobramentos de pesquisa, pois tais resultados permitirão valorizar e fortalecer sua cultura; criando a necessidade de se abordar na escola local a educação escolar quilombola, e a educação do campo.

## **Educação antirracista**

Longos debates foram travados para se construir marcos legais nas legislações da educação brasileira. Tais conquistas vêm permitindo repensar a formação da sociedade brasileira, criando visões amplas sobre as relações sociais estabelecidas historicamente, nesse caso, a educação étnico-racial de populações camponesas.

O artigo 2º do Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003, afirma que os quilombos são grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida; como também a presença das comunidades quilombolas no Brasil são

múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional (GOMES, 1999).

Tendo em vista os significativos avanços, a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com seu Art. 1º garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades; a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos; e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Outro avanço para a população negra situa-se no âmbito da Educação escolar: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, discutindo a Educação escolar quilombola com suas profundas especificidades, isto é, podendo dialogar com a Política de Educação do Campo, pois ambas caminham na mesma direção (ROCHA e SILVA, 2013).

As Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 são exemplos de legislações articuladas diretamente com a valorização das diversidades étnico-raciais no âmbito da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Segundo o “I Cadernos afro-paraibanos”, acerca da Educação como ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil:

Embora a população negra, formada pelos que se identificam como pretos e pardos, seja a maioria entre os brasileiros, e o Brasil seja o país com a maior população negra fora do continente africano e da importante e extensa contribuição de africanos e seus descendentes para a nossa sociedade, a escola e os livros adotados por elas reduzem e distorcem sua presença na nossa história e cultura. Além desse quadro apresentado, não podemos minimizar outros dois fatores: a formação de professores/as que ainda carecem de capacitação sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e cultura africana e afro-brasileira. (PAZ TELLA, 2012: 9)

Com base em tais pressupostos teóricos, dois pontos chamam a atenção: primeiro que o Brasil possui maior população negra fora do continente africano e sua importância na formação da sociedade brasileira. Segundo, há de se pensar em termos da prática da educação escolar e cultura brasileiras, que por sua vez, requerem formação adequada de materiais didáticos, bem como a formação de professores e demais profissionais de educação que possam abordar e identificar conflitos das populações envolvidas.

Os estudos relacionados ao “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” têm por obrigatoriedade implantar na Educação Básica tais conteúdos visando à valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e dos povos indígenas, com uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil:

Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos diferentes níveis da educação brasileira, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro e do índio na construção da história do Brasil e que essa obrigatoriedade esteja presente nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. (BRASIL, 2008: 1)

Nesse sentido, seu conteúdo programático também se coaduna, comprometendo-se com os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: o estudo da história da África e dos Africanos; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira; e o negro e o índio na formação da sociedade nacional:

Esse fortalecimento, obtido nos últimos anos, foi acompanhado por profundas transformações no campo, o que já vem sendo alvo de discussão de diversos autores da área.

Dentre essas mudanças, podemos destacar a emergência de diferentes sujeitos históricos analisados no que se refere ao acesso (ou não) à cultura escolar. Assim, vários sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração. (BARROS, 2010: 135)

A cultura negra quilombola, indígena e camponesa almejam resgatar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, no que diz respeito à constituição da História do Brasil. Por isso é importante a inserção desses pressupostos teóricos na formação de Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas:

A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012: 102)

Ou seja, podem ser compreendidas as relações étnico-raciais estabelecidas historicamente no campo, bem como práticas pedagógicas em suas escolas, enquanto estudo científico e pedagógico das diferenças, que problematizarão a origem e trajetórias das famílias. É também uma forma de legitimar a identidade e cultura das pessoas da comunidade.

## Educação do campo

Já as discussões a respeito da Educação do Campo, que trata respectivamente sobre os povos do campo, vêm se ampliando nos espaços educacionais. A Educação do Campo é uma modalidade de ensino e aprendizagem das populações do campo e deve ser construída pelas populações do Campo: com seus modos de vida, saberes e fazeres com a terra; onde camponeses, indígenas, quilombolas, pescadores, agricultores, e outros residem, trabalham com a agricultura familiar, criam animais, adotam a agroecologia para realizar as práticas agrícolas saudáveis pensando na saúde coletiva (FERNANDES e MOLINA, 2004).

A Educação do Campo é um direito social “pela universalização da educação como direito social de todos e todas os que vivem no campo” (MOLINA e JESUS, 2004: 7). Ou seja, leva em conta a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

A modalidade de Educação do Campo é um Paradigma de Educação que possui princípios norteadores: é contra-hegemônico; valoriza os modos de vida das populações do campo; e busca contribuir para transformar a realidade social e educacional do campo.

O objetivo do Paradigma de Educação do Campo é consolidar nos currículos escolares das escolas do campo um novo modelo educacional, que possua a educação libertadora, emancipadora e contextualizada, contribuindo para a luta e conquista da sociedade do campo e valorização destas escolas:

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. (CALDART, 2009: 36)

Desta maneira, por meio da interdisciplinaridade, pode-se dialogar com diversos saberes e práticas, problematizando e refletindo sobre a realidade social e

mudanças constantes provocadas pela ação humana. Disciplinas como Antropologia, Sociologia, Educação do Campo, Geografia, História e outras Ciências podem contribuir para o processo formativo crítico de reconhecer os modos de vida do indivíduo e o seu grupo social.

A vida social do campo se constitui na criação do lugar. Segundo Escobar (2005), um dos principais conceitos para entender o lugar é perceber que neles se realizam experiências sociais, criando uma localidade específica com algum grau de enraizamento, conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa, pois continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, porque existe um sentimento de pertencimento.

A respeito do paradigma da educação do campo, Fernandes e Molina (2004: 37) afirmam que um de seus princípios é que “os sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias:

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (FERNANDES e MOLINA, 2004: 38)

Fundamentada historicamente nos movimentos sociais do campo, como as Ligas Camponesas, Movimento dos Sem Terra e outros, a educação do campo obteve novos desdobramentos: estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo; teoria e prática; conferências nacionais; fóruns; especialização da educação do campo [1997 a 2004]; criação de novos cursos de graduação nas Universidades públicas; formação de professores/educadores do campo, e da participação de outros movimentos sociais: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), e o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) (FERNANDES e MOLINA, 2004: 39).

Concomitantemente, há o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais:

I - 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 como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição e III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras. (BRASIL, 2007: 1)

Dessa forma, o conceito de comunidade tradicional permite discutir os modos de vida atuais do campo brasileiro, considerando seu processo de construção de identidades, território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar de origem.

Outra conquista da Educação do Campo foi o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que corresponde à Política de Educação do Campo, e é um marco legal conquistado na legislação educacional do Brasil; pois reconhece a origem das experiências dos povos do campo; valoriza suas lutas em resposta às desigualdades educacionais, culturais e da ausência de escolas do campo de qualidade. Espera-se o respeito e a garantia do direito desses povos à educação de qualidade,

que contemple suas culturas e modos de vida. Do mesmo modo, fica indispensável o Art. 2º afirmando os princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - Incentivo à formulação de projetos político - pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010: 1)

A importância do decreto de educação do campo, bem como seus princípios, está em reconhecer e valorizar as populações do campo, uma vez que povos do campo e escola não estão dissociados; há relações imbricadas entre sujeitos do campo e educação escolar enquanto direito social.

Segundo Fernandes e Molina (2004: 34), “o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”.

Ou seja, as populações do campo requerem tanto de Educação escolar, quanto de Educação profissional tecnológica, enquanto formulação de políticas educacionais, culturais e de formação profissional para o trabalho qualificado do campo, vindo a contemplar também aqueles que estão à frente das experiências vinculadas enraizadas ao campo, fazendo com que o campo seja atrativo para novas gerações. Além de promover a construção do diálogo, harmonia e reciprocidade entre campo e cidade.

Para Sousa (2008: 1090), a concepção de Educação do Campo leva em conta a alteridade e valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses, e contempla, de forma enriquecedora, os modos de vida dos povos ribeirinhos e de comunidades tradicionais.

Molina, Caldart, Fernandes e Sousa enfatizam o Campo [Educação do campo] como lugar de vida social, de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social, desenvolvimento sustentável da agricultura familiar: a educação do campo expressa uma nova concepção de vida quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da Educação. Isto é, implica em reconhecer processos históricos de desigualdade social no campo brasileiro, e análise histórica da formação social, econômica e política da sociedade brasileira. Já a Educação do campo está para o exercício da cidadania dos povos do campo em todas as dimensões da vida social, educacional, cultural, política e econômica.

Dessa forma, os desafios são inúmeros para a efetividade da Educação Escolar Quilombola, bem como a implementação da Política de Educação do Campo e escola do campo. Com a expansão territorial do Brasil encontram-se em processo de reconhecimento as comunidades Quilombolas; a dispersão de populações quilombolas entre rural e urbano apontam que essa população não possui escolas quilombolas, ou seja, escola situada no território quilombola. Outro fator é que

crianças, jovens e adultos quilombolas são transportados para fora de suas comunidades de origem (SANTOMÉ, 1995).

Já do ponto de vista geográfico e territorial, as populações residentes no Campo (zona rural) ainda precisam se deslocar para a zona urbana para terem acesso à escola, isto é, das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados; e o currículo das escolas, localizadas na zona urbana, muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural destes alunos e alunas residentes no e do Campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Política de Educação do Campo requerem práticas pedagógicas próprias, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, sobretudo, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos de cada comunidade (CARRIL, 2017).

Também significa afirmar a continuidade do diálogo com professores (as) comprometidos (as) e engajados(as) com Educação Escolar Quilombola e com a Política de Educação do Campo. Percebe-se que ainda é necessário a reafirmação dos marcos institucionais, pois representam avanços conquistados por meio dos Movimentos Sociais, nas lutas cotidianas da população negra e camponesa, na qual esses povos esperam da Educação brasileira reconhecimento nos espaços escolares e não escolares, valorizando saberes tradicionais e ancestralidades.

## Prática extensionista

Essa pesquisa considerou os resultados da primeira experiência enquanto bolsista de um projeto de extensão universitária ocorrido em 2016 (PROBEX, 2016), na escola do reassentamento sítio Cajá de Itatuba-PB; reassentamento agrovila de famílias atingidas pela barragem de Acauã. Essa prática permitiu pensar novas possibilidades pedagógicas sobre a educação do campo, escola do campo e de sua cultura negra.

O público desta pesquisa se concentra no reassentamento agrovila sítio Cajá, localizado na zona rural do município de Itatuba, agreste do Estado da Paraíba. Essa localização fica em média de 125 quilômetros de João Pessoa, capital paraibana (BARBOSA, 2017: 31). O povoado se localizava numa região ribeirinha do afluente rio Paraibinha, da bacia hidrográfica do Rio Paraíba. Com a implantação da barragem de Acauã em 2002, o sítio Cajá ribeirinho foi transferido para um reassentamento de agrovilas.

Atualmente a comunidade concentra cerca de 134 famílias de agricultores, pescadores, aposentados e de uma forte juventude, onde novas famílias vêm sendo construídas. A análise da cultura negra do sítio Cajá se deu a partir do acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola do Cajá, versão 2012/2014, onde foi identificado a presença da legislação referente ao “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

De acordo com a resolução 3 do CEE de 06/02/2009 que dispõe sobre as leis 10.639/2003 e 11. 645/2008 os conteúdos relacionados às disciplinas de Arte, História, Língua Portuguesa, Literatura, Sociologia, Geografia e Cultura religiosa devem ser abordados valorizando o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS JOSÉ BEZERRA DE LIMA, 2013/2014: 13-14)

A primeira prática extensionista resultou em outras ações, como na escola da comunidade reassentada, e foram adotadas práticas pedagógicas por meio de oficinas em duas turmas de anos iniciais. Realizaram-se oficinas em sala de aula com

temas geradores e de mapeamento ambiental (BARBOSA, 2017) para a contextualização dos modos de vida das famílias em reassentamento.

Os “temas geradores” e “mapeamento ambiental” foram pensados com base nos estudos de Tozony-Reis (2006: 95), enquanto proposta freireana (1983), para contextualização dos modos de vida das famílias dos alunos e alunas, uma vez que essas práticas pedagógicas possibilitam diálogo e participação dos sujeitos adotando a pedagogia Freireana (1984), ao identificar práticas sociais, culturais, políticas e econômicas desenvolvidas e criadas na comunidade, bem como suas tradições e ancestralidades.

Essas práticas possibilitaram identificar os conflitos sociais (SCOTT, 2009) presentes na comunidade, de modo que a comunidade vem se reconstruindo, tanto nas atividades produtivas quanto seus modos de vida em reassentamento: adaptação de moradias, implantação de calçamento, reconstrução de equipamentos públicos, como a escola e posto de saúde, e cemitério.

Dessa forma, foi identificado na comunidade uma situação de deslocamento que resultou em inúmeras implicações sociais, ambientais, econômicas, educacionais e culturais; apontadas e identificadas pelas pessoas que lá residem. Houve nova reestruturação da comunidade, passando a residir em três vilas, com limitações para reproduzirem suas culturas como antes, como por exemplo, a criação de animais; a prática da agricultura ficou prejudicada pela falta de terras férteis.

O reassentamento possui 18 anos e vem reconstruindo novas práticas de trabalho e renda, de relações sociais com o ambiente; a pesca ficou bastante limitada devido ao baixo nível do reservatório, pela estiagem prolongada. Há também a limitação de acesso à água potável encanada, uma vez que anteriormente existiam reservatórios públicos.

Houve novas construções de moradias, como também reformas e ampliações das casas das vilas pelos próprios moradores, com recursos próprios, adaptando-as para as necessidades e melhorias da qualidade de vida, pois as reclamações dos mesmos são sobre a baixa qualidade das casas de placas que receberam no reassentamento. Foi identificado que a comunidade possui associação de agricultores, mas encontra-se fechada, em virtude da dispersão das famílias após o deslocamento provocado pela barragem de Acauã.

Um dado importante encontrado na comunidade é de que os relatos das pessoas se voltam para observar seu envelhecimento, bem como a dificuldade de encontrar trabalho e renda devido à idade avançada, pois o cansaço impede de praticarem atividades que faziam antes; como o corte de madeira para fazer carvão, uma prática bastante comum na comunidade como geração de renda.

O resultado disso é que as famílias vivem atualmente de programas sociais de acesso à renda, como Bolsa Família; aposentadorias por idade; pequenos comércios; criação de pequenos animais e aves para consumo. A prática da agricultura existente é bastante limitada, e quando ocorre, a pequena safra é para consumo familiar.

Portanto, ao apontar os dados socioculturais e ambientais percebe-se que houve intervenções nos territórios tradicionais da comunidade investigada, modificando e dificultando a manutenção da vida social devido ao deslocamento, que por sua vez, em minha visão, acentuou o caráter étnico na comunidade (BARBOSA, 2019), tendo que adequar os modos de vida em reassentamento.

Por fim, ao analisar essas relações sociais do reassentamento, o recorte desta pesquisa se voltou para pensar a educação do campo enquanto direito social e da politização da cultura negra local. Essa atitude considera a legislação educacional

brasileira quanto à educação étnico-racial, percebida no PPP da escola, versão 2014, embora com certo distanciamento entre teoria e prática.

A continuidade deste estudo será para articular a escola e as famílias negras da comunidade, no sentido de identificar e valorizar a identidade negra, marcos institucionais que permitem contribuições significativas para a ressignificação da comunidade, sobretudo em sua educação, considerando suas tradições em práticas educativas e valorização das mesmas.

## **Fotoetnografia na educação étnico-racial**

Os resultados do presente estudo também se deram para além da sala de aula, em outros desdobramentos de práticas extensionistas, enquanto bolsista e voluntário, na coleta e produção de novas fotografias pelas seguintes ações: Programa UFPB, NO SEU MUNICÍPIO, 2018, com a proposta de educação patrimonial na escola do Cajá; no PROBEX 2019, com a proposta de fotoetnografado Cajá; e do PROBEX 2020, da prática da fotoetnografia em plataforma digital, e novo trabalho de campo em fevereiro de 2021.

Os passos seguintes foram a produção de registro de fotografias do reassentamento e das pessoas do Cajá, com as análises e processo de seleção de fotografias. Houve a prática da seleção de fotografias de modo a começar a identificar as famílias negras. Ao adotar o uso de fotografia, a principal fundamentação se deu com base na Antropologia Visual (MEAD e BATESON, 1942; MALINOWSKI, 1922) e Luiz Eduardo Achutti (1997) com sua prática da fotoetnografia.

Portanto, essas ações extensionistas vêm permitindo traçar o perfil étnico e criar novos desdobramentos de estudos e pesquisas com a comunidade sítio Cajá, além de realizar a sensibilização e novas reflexões articuladas à comunidade escolar, acerca da comunidade em reassentamento. A continuidade desta pesquisa se dará em um diálogo com as famílias negras do Cajá, com a seguinte pergunta: como essas famílias entendem a cultura negra, quilombola e indígena?

A pesquisa se encontra em andamento, e o próximo passo é voltar a comunidade para conversar com uma média de cinco famílias negras, e observar como entendem a identidade negra na comunidade, além de escrever seus relatos orais, acompanhados de fotografias, da prática da fotoetnografia, traçando o entendimento dessas famílias sobre identidade negra ou indígena, e permitindo que se reconheçam como tais.

Essa pesquisa pretende reconhecer a identidade negra local podendo resultar na produção de um material didático para ser estudado na escola da comunidade. A seguir apresento o modelo de sequência fotográfica para a fotoetnografia:



**Figura 1:** Dona Lica. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).



**Figura 2:** Dona Maria Miguel, uma brincante de cirandas. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).



**Figura 3:** Inácia e Maria Camelo, as duas são irmãs. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).



**Figura 4:** Seo José Herculano sentado no banco e seus vizinhos reunidos na casa de dona Lica. Fonte: Autor, 12/02/2021.



**Figura 5:** Naldo de Cícero da viúva e sua família. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).



**Figura 6:** Dona Edite e seus netos. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).



**Figura 7:** Crianças da comunidade. Fonte: Trabalho de campo do projeto de fotoetnografia, imagem registrada no dia 28/09/2019 (Acervo Arandu/AVAEDOC, Coleção PROBEX/UFPB 2019).

## Considerações finais

O artigo apresentou uma proposta de reflexão sobre Educação e populações tradicionais a partir da questão das relações étnico-raciais. Deste modo, a prática extensionista e dialógica com a comunidade permitiu realizar trocas de saberes e novas reflexões; já do ponto de vista da legislação da educação étnico-racial brasileira, houve articulações entre teoria e prática, considerando o contexto atual e histórico do sítio Cajá, o de ribeirão e em reassentamento agrovila, onde foi adotado a política de educação do campo e da educação étnico-racial.

Além disso, este trabalho realizou aproximações com o público-alvo visando identificar suas identidades étnicas. A pesquisa também sinalizou práticas como a fotoetnografia que pode potencializar novas práticas pedagógicas de combate às desigualdades e discriminação em sala de aula, e na comunidade escolar. Portanto, as experiências podem contribuir para ampliar as reflexões sobre populações deslocadas de seus territórios ancestrais, identificando o entendimento dos sujeitos locais para compreender novas demandas sociais e educacionais.

Por fim, a prática extensionista resultou em uma abordagem da Educação para as Relações Étnicas buscando compreendê-la, também, para além de sala de aula, com a prática da fotoetnografia, reforçando o caráter primordial das legislações que assinaladas. Esses dados podem resultar no processo de reconhecimento e afirmação das identidades étnicas locais para práticas pedagógicas contextualizadas.

Recebido em 13 de janeiro de 2021.  
Aceito em 30 de agosto de 2021.

## Referências

- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um Estudo de Antropologia Visual sobre o Cotidiano, Lixo e Trabalho*. Porto Alegre: Palmarinca, 1997.
- ALVES, Juliana Ferreira. *Luta e resistência na Paraíba: a liga camponesa de Sapé*. XI Encontro Regional Nordeste de História oral. Fortaleza, 2017.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, G. A. *Educação ambiental crítica: experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba*. Monografia (Graduação em Ciências Sociais [Licenciatura]) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2017.
- BARROS, Surya Aaronovich P. O uso de memórias como fonte de pesquisa para a História da Educação da população negra em São Paulo. *Saeculum* (UFPB), 23: 135-144, 2010.
- BRASIL. Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- BRASIL. *Constituição Federal* de 1988.
- BRASIL. Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por Comunidades Quilombolas.
- BRASIL. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Institui a Política de Educação do Campo.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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".
- BRASIL. Lei Federal 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei 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 Indígena".
- BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7 (1): 35-64, 2009.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (69), 2017.

CLIFFORD, James. “Sobre a autoridade etnográfica”. In.: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

DE SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, 29 (105): 1089-1111, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS JOSÉ BEZERRA DE LIMA. *Projeto Político Pedagógico*. Distrito de Cajá, Itatuba-PB, 2012/2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. “O campo da educação do campo”. In: MOLINA, M. C; JESUS, SONIA M. S. de. (orgs.). *Por Uma Educação do Campo: – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1): 98-109, 2012. pp. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. pp.21-40.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

GONÇALVES, Dinalva Pereira; OLIVEIRA, Ana Julia Viegas Gomes; SANTOS, Maria José Albuquerque. Escola, pobreza e currículo: um olhar a partir das percepções de docentes e educandos de uma comunidade no interior do Maranhão. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (3): 1077-1096, 2018.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, 31 (2): 233-250, 2005.

MEAD, Margaret and BATESON, Gregory. *Balinese Character. A Photographic Analysis*. Special Publications of New York Academy of Sciences, vol. 2 (1942).

PAZ TELLA, Marco Aurélio (org.). *Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras*. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. 76p. (II Cadernos Afro-Paraibanos). Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Cadernos/Cadernos%20APBs%20II.pdf>

PAZ TELLA, Marco Aurélio (org.). *Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil*. João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. 66p. (I Cadernos Afro-Paraibanos).

ROCHA, Solange Pereira da; SILVA, J. A. N. A luz da lei 10.639/03, avanço e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista ABPN*, 5: 55-82, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SCOTT, Parry Russel. *Negociações e resistências persistentes: agricultores e a barragem de Itaparica num contexto de descaso planejado*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SIGAUD, Lygia. *Efeitos Sociais de grandes projetos hidrelétricos: as barragens de Sobradinho e Machadinho*. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional-UFRJ, 1986.

TOZONY-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, 27: 93-110, 2006.