

---

**VISÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICAS: UM  
OLHAR PARA AS POPULAÇÕES EM SITUAÇÃO DE  
DESLOCAMENTO****VIEWS ON EDUCATION FOR ETHNIC RELATIONS: A LOOK AT DISPLACED  
POPULATIONS****VISIONES SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICAS:  
UNA MIRADA A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO**

Givanilton de Araújo Barbosa<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Este artigo trata de uma análise antropológica apontando novas alternativas pedagógicas de pensar a Educação para as relações étnicas com populações em situação de deslocamento, respectivamente com atingidos por barragem. Discute demandas atuais em torno da educação, repensando novas demandas sociais em articulação com as relações étnico-raciais com vista a representações coletivas, bem como reúne reflexões gerais e abordagens teóricas e pedagógicas possíveis. Nos caminhos para o estudo, as primeiras reflexões surgiram a partir de experiências pedagógicas de extensão pedagógica em escola de reassentamento de atingidos por barragem, nesse cenário foi percebido a relevância do estudo enquanto uma percepção analítica com o público envolvido. Já nos passos etnográficos foram guiados por pesquisa bibliográfica e legislação brasileira sobre o tema. Ao concluir as análises, a extensão pedagógica permitiu reunir elementos em torno de uma perspectiva educativa necessária como consistindo em repensar a realidade de populações em situação de deslocamento dentro da sociedade brasileira ao mesmo tempo no combate às desigualdades sociais.

**Palavras-Chaves:** Antropologia. Educação. Relações étnicas. Deslocamento social. Populações tradicionais

**ABSTRACT:**

This article deals with an anthropological analysis pointing out new pedagogical alternatives for thinking about Education for ethnic relations with displaced populations, respectively with those affected by a dam. It discusses current demands around education, rethinking new social

---

<sup>1</sup> Mestrando em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social (PPGA/UFPB). Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Sociedade e Ambiente (GIPCSA) todos pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [givaniltonbarbosa10@gmail.com](mailto:givaniltonbarbosa10@gmail.com).

demands in conjunction with ethnic-racial relations with a view to collective representations, as well as gathering general reflections and possible theoretical and pedagogical approaches. On the paths to study, the first reflections arose from pedagogical experiences of pedagogical extension in a resettlement school for people affected by a dam, in this scenario the relevance of the study was perceived as an analytical perception with the public involved. In the ethnographic steps, they were guided by bibliographic research and Brazilian legislation on the subject. At the end of the analyzes, the pedagogical extension allowed to gather elements around a necessary educational perspective as it consists in rethinking the reality of displaced populations within Brazilian society at the same time in the fight against social inequalities.

**Keywords:** Anthropology. Education. Ethnic relations. Social displacement. Traditional populations

### **RESUMEN:**

Este artículo trata de un análisis antropológico señalando nuevas alternativas pedagógicas para pensar la Educación para las relaciones étnicas con las poblaciones desplazadas, respectivamente, con las afectadas por una represa. Se discuten las demandas actuales en torno a la educación, repensando nuevas demandas sociales en conjunto con las relaciones étnico-raciales con miradas a las representaciones colectivas, así como recogiendo reflexiones generales y posibles enfoques teóricos y pedagógicos. En el camino al estudio, las primeras reflexiones surgieron a partir de experiencias pedagógicas de extensión pedagógica en una escuela de reasentamiento afectada por una represa, en este escenario se percibió la relevancia del estudio como una percepción analítica con el público involucrado. En los pasos etnográficos, se guiaron por la investigación bibliográfica y la legislación brasileña sobre el tema. Al final de los análisis, la extensión pedagógica permitió recoger elementos en torno a una perspectiva educativa necesaria, ya que consiste en repensar la realidad de las poblaciones desplazadas dentro de la sociedad brasileña al mismo tiempo en la lucha contra las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Antropología. Educación. Relaciones étnicas. Desplazamiento social. Poblaciones tradicionales

### **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos percebe-se que no Brasil vem ocorrendo intervenções profundas em territórios de populações tradicionais como ribeirinhos, camponeses, pescadores como também em indígenas e quilombolas. Em vista disso, ao pesquisar os efeitos negativos dessas intervenções nos territórios tradicionais condiz com uma categoria identificada pelo ponto de

vista do conceito nativo, e que vêm sendo constituída enquanto atingidos por essas diversas intervenções em todas as dimensões da vida social, entre elas a de deslocamento forçado.

Ao considerar este tema enquanto pesquisa significa trata-lo enquanto emergente que demanda investigação etnográfica diz respeito também os efeitos na educação voltada para esses grupos sociais considerando sua formação social, histórica, cultural e política que envolve uma diversidade de culturas negras, ribeirinhas, quilombolas, pequenos agricultores e pescadores, camponeses e populações indígenas.

Pensando nisso, o presente estudo se concebe em um processo de estranhamento e desnaturalização, nisso implica pensar na seguinte questão, porque essas populações são tão visadas e afetadas pelos empreendimentos, entre eles o de implantação de barragem? uma vez que no Brasil isso vem se perpetuando acentuadamente desde 1970 (SIGAUD, 1986) como justificativa de desenvolvimento nacional, nisso gerando inúmeros conflitos sociais ambientais.

Haja vista que a questão principal dessa investigação diz respeito às populações tradicionais já citadas voltada para pensar suas relações étnicas vinculadas com a sua educação escolar que vem sofrendo profunda modificações em seus modos de vida culturas e suas tradições. Com esse argumento implica em repensar as relações étnico-raciais conforme aponta Gomes (2012) e no âmbito da educação e suas experiências pedagógicas (ROCHA e SILVA, 2013) com essas visões direcionadas, respectivamente as populações ribeirinhas atingidas por barragem.

São populações que possuem elementos culturais e territoriais de grande significado para a cultura e permanência delas. Assim, entendo como a importância de desenvolver uma imaginação antropológica, repensando essas questões como emergentes de demandas de pesquisa. E nisso, implicando em considerar legislações e marcos regulatórios importantes para o reconhecimento de direitos e valorização das identidades dessas populações.

Nessa perspectiva de estudo também são discutidas novas abordagens sobre demandas sociais e educacionais, que por sua vez requer um trato científico desses acontecimentos, bem como acompanhada de especificidades sociais, territoriais e culturais produzidas na dinâmica social estabelecida historicamente na zona rural do Brasil.

As análises aqui presentes pensam 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 requerem uma atenção em todos os sentidos, em especial a educação escolar que valorize seus modos de vida tradicional em reassentamento.

O que proponho é repensar as práticas educativas sobre populações e sua questão socioambiental, a sua situação de deslocamento, com visões voltadas para as suas relações étnicas como elas se constituem. Portanto, este artigo reúne elementos para repensar e refletir sobre a educação escolar de populações em situação de deslocamento, respectivamente com atingidos por barragem.

Trata de uma discussão teórica e empírica no que diz respeito as relações étnicas estabelecidas na zona rural, precisamente um termo recentemente defendido enquanto política de Educação do Campo. Discute demandas atuais em torno da educação do público envolvido, repensando novas demandas sociais em articulação com suas relações étnico-raciais com vista a representações coletivas, bem como reúne reflexões gerais e abordagens teóricas e pedagógicas possíveis em território de deslocamento social.

Como metodologia Considero legislações brasileiras vigentes como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Decretos 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, dessa maneira apresentando uma sensibilização a um olhar repensando 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 outras como complementos dos passos etnográficos voltados a conceber visões sobre a educação do público indicado. Adoto também como subsídio o “I Cadernos afro-paraibanos” de 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 [...] (CADERNOS AFRO-PARAIBANOS I, 2012, P. 9).

Com base nesses pressupostos teóricos, o que se chama atenção é que primeiro que o Brasil possui maior população negra fora do continente africano e sua importância na formação da sociedade brasileira. Outra que há de se pensar em termos da prática da educação escolar e cultura brasileira, que por sua vez requer formação adequada de materiais didáticos, bem como a formação de professores e demais profissionais de educação visando pedagogicamente abordar e identificar os conflitos das populações envolvidas.

## **A educação para as relações étnicas**

No Brasil ao longo dos últimos 20 anos houveram alguns avanços significativos na educação brasileira. Longos debates se travaram para se constituir marcos legais que permite repensar a formação da sociedade brasileira, assim criando cada vez mais visões amplas de conceber as relações sociais estabelecidas historicamente. 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.

Os estudos relacionados ao “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, isto é, a obrigatoriedade de implantar na Educação Básica esses conteúdos visando à valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro e dos povos indígena, com 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,

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, p. 1).

Nesse sentido, seu conteúdo programático, também se coadunam, 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”.

Evidencia-se assim que vem se constituindo em um novo campo da “História da Educação” brasileira, conforme aponta (BARROS, 2010, p. 135),

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”.

A cultura negra quilombola, indígena, camponesa almeja-se resgatar ou reaver suas contribuições nas áreas social, econômica e política no que diz respeito a constituição da história do Brasil, como também, reavendo os diversos aspectos dessa história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

A partir dessa discussão, são direcionadas visões para perceber e compreender a importância desses pressupostos teóricos se apresentarem na formação de Projetos Políticos Pedagógicos de 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, p. 102).

Ou seja, implica que 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, no sentido de problematizar a origem e trajetórias das famílias. É forma também de fazer com que as pessoas da comunidade se voltem para sua identidade e cultura e se reconheçam como tais.

Já as discussões a respeito da Educação do Campo que trata respectivamente sobre os povos do campo vêm se ampliando cada vez mais nos espaços educacionais no que leva em conta os modos de vida do campo.

Assim, a educação do campo é tratada enquanto direito social, conquistas de direitos, tal modalidade de educação considerada como um novo paradigma de educação que busca contribuir para transformar a realidade social e educacional do campo no sentido de consolidar um novo modelo educacional que possua a marca de uma educação libertadora, emancipadora contribuindo assim, para a luta e conquista da sociedade do campo na atualidade conforme aponta Caldart,

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, p. 36).

Desta maneira, por via 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 tantas outras Ciências podem contribuir no processo formativo crítico, de reconhecer os

modos de vida do indivíduo e o seu grupo social e em sociedade, isto é, interfere em conhecer o lugar que os grupos sociais estão inseridos.

A vida social do campo se constitui na criação de lugar. A respeito disso Escobar (2005) afirma que um dos principais conceitos para entender o lugar é perceber que nele se realiza 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, continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas, existe um sentimento de pertencimento.

Outro aspecto preponderante está em compreender os modos de vida dos Povos Ribeirinhos, que são povos ou comunidades residentes nas margens de rios, vivem de pesca, caça, coleta e de agricultura. Para definir o conceito de comunidades tradicionais e que contempla o desenvolvimento sustentável, temos como referência o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 e que também Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. À saber,

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, p. 1).

Pensando nisto, o conceito de comunidade tradicional permite discutir os modos de vida sociais e culturais do campo considerando seu processo de construção de identidades, de território, da produção de cultura, da construção de saberes e fazeres, do sentimento de pertencimento de um povo ao lugar campo.

Dessa forma, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que corresponde a Política de Educação do Campo se destaca como marco legal que reconhece a origem das experiências dos povos do campo ao longo do processo de lutas em resposta às desigualdades educacionais, culturais e da ausência de escolas de qualidade que garantissem o direito desses povos à educação de qualidade e que contemplasse suas culturas e modos de vida. Assim, 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, p.1).

A importância do decreto de educação do campo bem como seus princípios contidos nele 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, pp. 1-4) o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território como espaço político onde se realizam determinadas relações sociais transformado em projeto de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental contribuindo para transformar a realidade. De tal modo que trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola.

Ou seja, nos remete a uma reflexão de que no campo requer 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. Da construção do diálogo, harmonia e reciprocidade entre campo e cidade.

Para Sousa (2008, p. 1090) a concepção de Educação do Campo leva em conta a alteridade e valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses que também contempla de forma enriquecedora os modos de vida dos povos ribeirinhos e de comunidades tradicionais, enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social, ocupação, meios de desenvolvimento e modificação do ambiente para novos modos de vida. Fortalecendo que “a educação do campo expressa uma nova concepção de vida quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da Educação”.

Ou seja, implica em reconhecer processos históricos de desigualdade social implantado no campo brasileiro desde os anos 1970. Para isso, requer análise histórica de formação social econômica da sociedade brasileira. Como processos de retomada da cidadania, recentemente vem constituindo debates problematizando a qualidade de vida dessa

coletividade por meio de novas alternativas agrícolas, inserção de tecnologias e com a criação de uma política de Educação do Campo no Brasil envolvendo Povos camponeses, Quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores todos que se reconhecem como tais.

Já a visão de Wanderley (2004, p. 96) aponta para uma dinâmica dos processos sociais no “meio rural”, isso não podemos negar, a autora afirma que há três dimensões centrais e indissociáveis do chamado processo de desenvolvimento rural sustentável,

I - A dimensão econômica, que contempla a crise dos setores tradicionais e as possibilidades dos novos setores emergentes, particularmente no que se refere à geração de emprego e renda; II - A dimensão sociopolítica, que nos remeterá para as questões ligadas à vida política (cidadania, poder local, políticas públicas), às condições de vida (que acolherá, entre outros, estudos sobre pobreza rural e estratégias de sobrevivência); à sociabilidade (na qual se incluem os modos de vida e as relações do meio rural com o meio urbano) e à construção das identidades sociais (cultura, identidade local, gênero e geração, etc) e, III - A dimensão sociocultural e ambiental, que engloba todos os aspectos referentes às relações sociedade-natureza e à construção/reprodução do patrimônio cultural e natural locais.

O que se chama atenção é que as três dimensões discutidas acima envolvem tanto a sociedade urbanizada quanto e em especial as populações do campo e sua formação social, uma vez que com a expansão capitalista os povos tradicionais vêm sofrendo deslocamento compulsório modificando assim seus modos de vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante disso, percebendo o que afirma o artigo 2º do Decreto nº 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 (GOMES, 1999) como também a presença das comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidade.

Tendo em vista dos significativos avanços, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com seu Art. 1º objetivando garantir 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.

Com isso, outro avanço significativo para com a população negra situa-se no âmbito da Educação escolar, de forma que fica culturalmente definido na Resolução nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, esta define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (ROCHA; SILVA, 2013) assim discutindo a Educação escolar quilombola com suas profundas especificidades, isto é, podendo dialogar com a Política de Educação do Campo, tendo em vista ambas caminham para a mesma direção.

Os desafios são inúmeros para a efetividade da Educação Escolar Quilombola como também para a implementação da Política de Educação do Campo e escola do campo. Com a expansão territorial do Brasil encontram-se em processo de reconhecimento das comunidades Quilombolas, a dispersão de populações quilombola entre rural e urbano, apontando que essa população não possui escolas quilombola, ou seja, escola situada no território quilombola. Outro fator, caracteriza-se em que crianças, jovens e adultos quilombolas são transportados para fora de suas comunidades de origem (SANTOMÉ, 1995).

Já no ponto de vista geográfico, 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, outra que, 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.

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

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

## **A prática extensionista**

Partindo de um olhar antropológico, essa pesquisa considerou a experiência de um projeto de extensão universitária ocorrido em 2016 em uma escola do campo de um reassentamento de famílias atingidas por barragem, permitindo assim pensar desafios e possibilidades pedagógicas sobre a educação para as relações étnicas na zona rural, dessa maneira ampliando as reflexões sobre populações deslocadas e suas demandas atuais no âmbito da educação, cultura e relações étnicas.

A experiência de Extensão na qual participei como bolsista PROBEX da UFPB é conhecida por sítio Cajá, está localizada na zona rural do município de Itatuba localizada no agreste do Estado da Paraíba, com cerca de 125 km de João Pessoa capital paraibana João Pessoa (BARBOSA, 2017, p. 31). O povoado se constitui com em média de 160 famílias formada por pequenos agricultores, pescadores. Nela percebe-se a existência da diversidade étnica.

A análise sobre o terreno etnográfico parte de leituras realizadas dos marcos legais da educação para as relações étnicas permitindo evidências a diversidade étnica e cultural, como também da política de educação do campo acentuando assim seus princípios para criar visões de alteridade. Com base nisso, as visões se ampliaram sobre a população pesquisada, de modo que permitiu identificar diversas dimensões da vida social na localidade e região de contexto rural.

Inicialmente foi importante estabelecer um diálogo com a comunidade (FREIRE, 1983) criando assim relações de confiança recíprocas. A experiência de extensão aconteceu na escola da comunidade reassentada, foram adotadas práticas pedagógicas por meio de oficinas em duas turmas do ensino fundamental 1. As discussões e temáticas das oficinas forma guiadas pelo tema “educação ambiental crítica” (BARBOSA, 2017) no sentido de contextualização dos modos de vida das pessoas da comunidade, bem como abordando a sua questão socioambiental, a de deslocamento e de atingidos por barragem em reassentamento.

Essa proposta iniciou-se, respectivamente pelos passos etnográficos de “mapeamento ambiental e temas geradores” (TOZONY-REIS, 2006, p. 95) enquanto proposta fundamental para contextualização dos modos de vida das famílias dos alunos e alunas, uma vez que essas práticas pedagógicas possibilita diálogo e participação dos sujeitos adotando a pedagogia Freireana (1984) no sentido de identificar práticas sociais, culturais, políticas e econômicas

desenvolvidas e criadas na comunidade, bem como reavendo suas tradições e ancestralidades presentes na vida das pessoas.

Ao desenvolver essas práticas educativas, respectivamente na escola da comunidade possibilita envolver a escola e comunidade sobre como valorizar seus modos de vida e tradições locais, trazendo as experiências cotidianas para sala de aula.

Nessas práticas também possibilita identificar os conflitos sociais (SCOTT, 2009) presentes na comunidade, entretanto é preciso um olhar treinado de quem guia a prática extensionista, nesse caso resultou no meu olhar antropológico com base formação em licenciatura em Ciências Sociais (BARBOSA, 2017).

É criar uma imaginação analítica sobre populações em situação de deslocamento, visando o estranhamento e criar processos de desnaturalização desse tipo de acontecimento que vem gerando inúmeros conflitos sociais e ambientais (LIMA, 2009, p. 150) e em todas as dimensões da vida social dos sujeitos afetados.

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

O reassentamento possui 18 anos, nesse tempo vem se constituindo novas práticas de trabalho e renda, a pesca ficou bastante limitada devido ao baixo nível do reservatório pela estiagem prolongada. Há também a limitação de acesso a água potável encanada, uma vez que anteriormente existia reservatórios públicos.

Nos últimos 5 anos, algumas políticas públicas sociais vêm sendo instaladas no reassentamento, construção de cisterna para cada família, implantação de calçamento nas principais vias, reconstrução de equipamentos públicos como a escola e posto de saúde, cemitério, campo de futebol.

Houveram 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 de qualidade vida, pois o que se reclama é da baixa qualidade das casas de placas que receberam no reassentamento.

Mas ainda há a ausência de reconstrução de equipamentos e espaços públicos necessários como a praça, que anteriormente existia esse espaço importante de lazer e sociabilidade na comunidade ribeirinha.

Um dado importante encontrado na comunidade são de que os relatos das pessoas se voltam para observar o envelhecimento das pessoas bem como a dificuldade de encontrar trabalho e renda devido a idade avançada bem como o cansaço impede de praticar 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 a renda como bolsa família, aposentadorias por idade, pequenos comércios, a criação de pequenos animais e aves para consumo, a prática da agricultura existente é bastante limitada e quando ocorre a pequena safra é para o consumo familiar.

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

Por fim, ao analisar essas relações sociais do ponto de vista étnico envolve considerar os marcos institucionais que permitem constituir contribuições significativas para a ressignificação da comunidade, sobretudo em sua educação considerando as suas tradições em práticas educativas no sentido de valorização delas.

## **CONSIDERAÇÕES**

De maneira geral o artigo tratou de análises de concepções teóricas e empíricas com base em uma prática extensionista, buscando permitir o despertar para reflexões antropológicas sobre as relações étnicas constituídas historicamente com as populações do campo brasileiro, respectivamente sobre povos tradicionais em situação de deslocamento, em especial os atingidos por barragem.

Nestes termos, ao tratar de populações que possuem a cultura tradicional como expressão principal de suas vivências, afirmou a delimitação de um campo de estudo como uma investigação sobre as mudanças em todas as dimensões da vida social que vem ocorrendo nos modos de vida tradicionais, a exemplo disso temos comunidades ribeirinhas atingidas por barragem, uma vez que implantação de barragem vem se constituindo em uma cultura do desenvolvimento no Brasil e no mundo.

Deste modo, o envolvimento dialógico na comunidade constituiu trocas de saberes e reflexões, já do ponto de vista da legislação houveram aproximações da cultura e tradições étnicas estabelecidas historicamente enquanto camponesa, ribeirinha, indígena e quilombola visando evidenciar a diversidade social e cultural local, também no sentido de potencializar novas práticas pedagógicas de combate às desigualdades e discriminação em sala de aula e na comunidade escolar articulando essas práticas em novas pedagogias.

Ou seja, com base nessa experiência pedagógica permitiu ampliar as reflexões sobre populações deslocadas de seus territórios ancestrais. Nisso criando percepções enquanto práticas educativas no sentido de entender novas demandas sociais e educacionais no Brasil, sobretudo a respeito da educação para as relações étnicas partindo de seus marcos legais.

Por fim, a prática extensionista resultou em uma abordagem da Educação para as Relações Étnicas buscando compreendê-la a nível local e de forma abrangente, para além de sala de aula e dos muros da escola, pois essas relações estão intrínsecas, reforçando assim o caráter primordial dos marcos legais como ponto de partida para a construção de novas histórias e pedagogias, afirmando a cultura dos povos do campo essencial a sua valorização e permanência dela como práticas pedagógicas contextualizadas.

## **REFERENCIAS**

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRASIL, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Institui a Política de Educação do Campo.

BRASIL, **Lei Federal 11.645, 10 de março de 2008**. 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 Indígena”.

BRASIL, **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de dos Povos e Comunidades Tradicionais.

BRASIL, **Decreto nº 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, **Lei Federal 10.639. de 9 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".

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.

BARBOSA, G. A. Educação ambiental crítica: experiência em escola de um reassentamento de atingidos por barragem na Paraíba. - João Pessoa, 2017. **Monografia** (Graduação em Ciências Sociais [Licenciatura]) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

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), v. 23, p. 135-144, 2010.

BARBOSA, Givanilton de Araújo. A Educação do Campo e as Relações Étnico-Raciais: um olhar antropológico em construção. In: Anais II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste II Copene/ Nordeste Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas, João Pessoa. Periódico **Cadernos Imbondeiro**, vol. 6, nº 2, UFPB, p. 672-682, 2019, João Pessoa.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In.: **Trab. Educ. saúde [online]**, v. 7, n. 1p. 35-64, 2009.

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

Educação, ações afirmativas e relações étnico-raciais no Brasil / Marco Aurélio Paz Tella (Org.)- João Pessoa: NEABI/UFPB, 2012. 66p. (**I Cadernos Afro-Paraibanos**) <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Cadernos/Cadernos%20APBs%20I.pdf>

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo. 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. 36ª Edição, Coleção Saberes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.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 e 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**, v. 18, n. 3, p. 1077-1096, set./dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, p.98-109.

GEERTZ, Clifford. **O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. **Introdução**. In Geertz, C. O saber local. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In Geertz, C. **O saber local**. Novos ensaios em Antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

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

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socio-ambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

NADEL, Siegfried F. “Compreendendo os povos primitivos”. In: Bela Feldman-Bianco (Org). **Antropologia das Sociedades Contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

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**, v. 05, p. 55-82, 2013.

REIS, Maria José. O Movimento dos Atingidos por Barragem: atores, estratégias de luta e conquistas. **Anais** do II seminário nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 25 a 27 de abril de 2007.

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.

SOUZA, Maria Antônia de. educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez. 2008.

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

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

TOZONY-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. In.: **Educar**, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a07n27.pdf>. Acessado em: 02/12/2019.