

Orientação do Tema:

Desvelando práticas e cultura: uma nova forma de aprender/ensinar com os jovens e adultos.

Introdução:

Neste Módulo, no tema Educação Quilombola, pretendemos compartilhar com vocês elementos teóricos e metodológicos que nos auxiliem a compreender a importância do estudo das relações étnicorraciais no contexto da educação brasileira.

Por se tratar de um curso sobre educação quilombola, para profissionais que lidam com a Educação de Jovens e Adultos, as informações que aqui serão compartilhadas foram cuidadosamente pensadas para extrapolar algumas visões comumente aceitas de que quilombos são comunidades isoladas, auto-subsistentes, compostas apenas por negros, e que, só recentemente, passaram a lutar por terem reconhecidas suas terras.

De fato, a questão fundiária é a questão mais polêmica que envolve as reivindicações quilombolas, todavia há outras, menos visíveis, mas também importantes. Diz respeito aos inúmeros quilombolas que saíram de suas terras e se espalharam pelo Brasil, em busca de melhores alternativas de vida. E nesse sentido, o tema Educação Quilombola se conecta ao tema educação das relações étnicorraciais, que será focado no Módulo IV.

No âmbito das políticas públicas atuais, o foco na implementação do artigo 26-A da LDBEN, alterado pela [lei 10.639/2003](#), que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África, da Cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnicorraciais invoca um estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras instituídas e constituintes da cultura brasileira. O III e IV Módulos, ao trazerem à tona leituras possíveis e formas de abordagem das relações étnicorraciais no Brasil visam contribuir com reflexões pertinentes ao universo da EJA no contexto de uma educação anti-racista.

Assim, neste item – Educação Quilombola, na primeira parte, **TÓPICO 1**, buscamos recuperar a história do movimento quilombola, desde a resistência à escravização até a iminência de políticas de reconhecimento ao direito à terra. De terra de “avaleados”(GARCIA, 1997) e revoltados, os quilombos hoje são vistos como foco de resistência e sobrevivência cultural compondo a agenda governamental, devido à ação efetiva do movimento negro no Brasil. Como veremos esse não foi e não é um percurso tranquilo, sendo ainda palco de inúmeros conflitos.

A segunda parte, **TÓPICO 2**, traz a baila, numa perspectiva antropológica, a luta quilombola num contexto político e cultural em movimento. Faz referência às ressignificações que essa população tradicional sofreu ao longo dos anos, sem, no entanto, perder a sua especificidade na construção de sua identidade étnicorracial e reivindicação de seu direito à terra. Nessa parte sugerimos o visionamento de um vídeo, que nos permitirá extrapolar o ambiente rural a que os territórios quilombolas foram circunscritos, tanto pelo aparato jurídico, quanto por muitos intelectuais e cidadãos comuns, possibilitando incluirmos uma outra perspectiva, os quilombos urbanos.

Com isto, um pouco mais familiarizados com a discussão sobre Educação Quilombola, adentraremos no **TÓPICO 3**, para podermos apontar possíveis conexões entre as potencialidades do estudo da educação das relações étnicorraciais, por meio da cultura e dos modos de vida quilombola, no universo da EJA.

A partir dessas reflexões, que consideram a luta quilombola nos remanescentes de quilombos e fora deles, pretende-se contribuir para a adequação de práticas, pensamentos e conteúdos pedagógicos que considerem os valores, a cultura, o pertencimento étnicorracial e as raízes culturais dos alunos de EJA.

Apontamentos preliminares: Educação Quilombola e EJA

Sabe-se que um dos grandes desafios da América Latina e do Caribe para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é passar da concepção de uma alfabetização inicial a uma visão de oferta educativa ampla, que inclua o ensino e ao mesmo tempo reconheça e valide as aprendizagens realizadas pelas pessoas, não somente na idade adulta, mas ao longo da vida ¹.

A partir dessa concepção, o sujeito-aprendiz passa a ser considerado como portador de saberes singulares e fundamentais, criador de cultura e protagonista de sua história². O processo ensino-aprendizagem norteado pelo conteúdo da escola regular distancia-se dessas propostas da EJA, pois nem sempre considera a diversidade de experiências que tais sujeitos são portadores. Noutra percurso, a partir de seus relatos e histórias de vida, pode-se construir uma teia de conhecimentos que lhes permita se situarem com mais autonomia no mundo local, regional e global no qual estão inseridos.

Numa relação dialógica, dentro dos princípios freirianos, a prática pedagógica objetiva instrumentar para a assunção de atitudes críticas. Que jovens e adultos passem a analisar seus valores e atitudes perante a vida; reinventem seu cotidiano; conscientizem-se de que suas ações locais tem conseqüências mais amplas; percebam espaços tanto para as singularidades quanto os intercâmbios entre experiências e culturas (Munanga e Gomes, 2004, p. 6).

Essa preocupação invoca uma revisão das práticas escolares para jovens e adultos e se conecta tanto a elementos centrais da História do Brasil, como sinaliza para a compreensão dos grandes desafios que

¹ Documento Final da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e preparatória para a CONFITEA VI, México (,2008, p.1).

² Idem, ibidem.

envolvem o ato de educar para a diversidade, seja no âmbito da diversificação e descentralização, seja da oferta educativa.

À oferta educativa exige-se contemplar diferentes espaços e formas de aprendizagens. O exercício de desvendar o funcionamento da escrita de forma a possibilitar a inserção dos jovens e adultos no mundo letrado a partir de suas demandas (Pires, 2006, p. 101). No que tange à descentralização imputa aos governos, entidades de classe, organizações governamentais e não-governamentais e a toda uma gama de sujeitos individuais e coletivos, o grande desafio de unir esforços para a consolidação de uma sociedade menos desigual, social e racialmente, e mais justa. A partir do (re)conhecimento das potencialidades e idiosincrasias desta sociedade, sem se fechar para o diálogo com as culturas e a diversidade de sujeitos que a constitui, deve caminhar a educação para jovens e adultos.

Para tanto, reconhecer as ressignificações e apropriações, o movimento da cultura, que permite a formação desta nação complexa, com diferentes povos, culturas e tradições se torna premente. Entretanto, há de se considerar, tradição não como passado estático, imutável, mas aquilo que fica, reformulado, modificado, que dá sentido e referenda o sentimento de pertencer a uma dada comunidade. Insere-se, pois, no contexto do cotidiano, dos costumes e formata as visões de mundo e convicções interiores que norteiam as ações dos sujeitos coletivos e individuais, o “concreto-pensado” (MARTINS, 2003).

A explicação que mais se adequa à noção de concreto-pensado que pretendemos desenvolver tanto nesse Módulo III, quanto no Módulo IV, em que trataremos da educação das relações étnicorraciais, será melhor compreendida a partir desta reflexão de Thompson (1998) sobre o século XVIII, mas que bem se adapta aos nossos tempos:

[...]Longe de exibir a permanência sugerida pela palavra ‘tradição’, o costume era um campo para a mudança e a disputa, uma arena na qual interesses opostos apresentavam reivindicações conflitantes. Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como “cultura popular”. Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultra consensual dessa cultura, entendida como ‘sistemas de atitudes, valores, significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados’. Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos [...] uma arena de elementos conflitivos [...] (p.16-17).

Na esteira dessa perspectiva de cultura e tradição como movimento e não numa invocação confortável de um consenso, mas que contempla as contradições sociais e culturais, fraturas e oposições existentes dentro do conjunto, que as experiências sociais e culturais africanas e afro-brasileiras devem ser compreendidas no âmbito da educação.

A experiência cultural, política e social das populações negras, tradicionais ou não, deve ser vista como parte da dinâmica cultura brasileira, que pode partir do continente africano ou dos escravizados no Brasil, desde que se analise e valorize o contexto e os sujeitos ao qual a aprendizagem se destina.

No caso dos estudantes de EJA, não se deve desconsiderar o pertencimento racial dos sujeitos fora da idade-série esperada, perceptíveis em dados estatísticos divulgados (Ipea, IBGE, Inep/MEC) e na sala de aula em que vocês atuam, em sua maioria são negros/as. Conseqüentemente, refletir sobre os sinais culturais de resistência, história e cultura que esses sujeitos são portadores torna-se uma oportunidade ímpar de participação e entrosamento entre estudantes e educadores. Assim, formação e informação somados à sensibilidade são algumas das artimanhas que todo educador deve ter para auxiliar no avanço da conscientização política e da autonomia intelectual, elementos fundamentais para a prática cidadã.

Então, constatar a forma como o pertencimento étnicorracial e a cultura afro-brasileira se enraíza no contexto de um curso para educadores do EJA torna-se a espinha dorsal do recorte étnicorracial que perpassa tanto esse tema, Educação Quilombola, módulo III, quanto o módulo IV, que trataremos da Educação das Relações Étnicorraciais.

Há outro eixo que se conecta a esse, considerar que o conceito de população tradicional referente aos quilombolas, emerge justamente na seara das questões ambientais. Trata-se de um conceito novo que só a partir da década 1970 passou a compor a agenda governamental e adquiriu maior visibilidade na academia, mas que já se tornou uma realidade em salas de aulas.

A contribuição do estudo dos modos de vida das populações tradicionais, seus costumes e tradições passadas oralmente, de geração a geração, com suas ressignificações e adaptações, remetem a uma perspectiva de ‘tradicional’ como algo dinâmico. Para valorizar a experiência quilombola, indígena, ribeirinha e outras, reconhecendo-as como comunidades tradicionais, torna-se necessário basear-se nas especificidades socioculturais que caracterizam essas populações como tradicionais. São essas especificidades culturais, que permitem que um determinado grupo de população tradicional se reconheça e seja reconhecido como diferente dos demais segmentos da população brasileira³.

Essas duas populações, comunidades remanescentes de quilombos e indígenas, possuem destaque na [Constituição Federal de 1988](#), sendo assegurados os direitos dos povos indígenas (Artigos 231 e 232) e [remanescentes das comunidades dos quilombos](#) (ADCT 68). Ambas têm garantido o direito à manutenção de suas formas de expressão culturais específicas (Artigo 215). Todavia, há de se reconhecer que os direitos dessas comunidades tem sido alvo de constantes conflitos fundiários, que merecem ser compreendidos no contexto político e cultural mais amplo.

³ Baseado no Termo de Referência para os “Estudos de Revisão do Inventário Hidrelétrico da Bacia Hidrográfica do Rio Araguaia (Engevix Engenharia S.A, 2008).

Para entender melhor esse contexto, o tema Educação Quilombola será focalizado em seus aspectos culturais, políticos e sociais na tentativa de refletir com vocês, educadores, a contribuição destas informações para a [Educação de Jovens e Adultos](#).

Pensando nisso, propõe-se que este tema seja construído coletivamente a partir de três TÓPICOS, sequenciais, com os respectivos objetivos:

- 1) Possibilitar a compreensão da historicidade do conceito “comunidade remanescente de quilombos;
- 2) Situar a especificidade da luta quilombola no contexto das políticas públicas afirmativas de inclusão;
- 3) Estabelecer elos de ligação entre o pertencimento étnicorracial, a cultura afro-brasileira e a educação de jovens e adultos.

Referências Bibliográficas:

PIRES, R. de A. Educação de Jovens e Adultos. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnicorraciais*. Brasília:MEC/Secad, 2006

THOMPSON, E.P. *Costumes em Comum. Estudo sobre cultura popular tradicional*. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

MARTINS, M. F. *Marx, Gramsci e o conhecimento. Ruptura ou continuidade?* Campinas, SP: Autores Associados; Americanas, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MUNANGA, K. e GOMES, N. L. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Global,2006.

Sugestões de Sítios:

[Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004 | Fóruns EJA](#)

[Ministério da Cultura - MinC](#)

[OQ - Observatório Quilombola](#)

[Ipea](#)

[Informativo do Inep](#)

Texto Básico: TÓPICO 1

Retrospectiva histórica da luta quilombola no Brasil

Para abordar o tema educação e diversidade com enfoque em EJA, a partir do tema educação quilombola, optamos por recuperar a historicidade que dá vida e sentido em se falar de comunidades remanescentes de quilombolas na atualidade. Não como algo estático, preso ao pós-abolição (1888), como recuperação de uma memória alheia ao movimento histórico Para alguns, essa visão restrita se apresenta na legislação federal que busca implementar o disposto na Constituição Federal(1988), destoando de outras reflexões impetradas pelos estudiosos da questão quilombola.

Para compreender o que seja comunidades remanescentes de quilombos a partir da contradição entre a jurisprudência legal e as pesquisas antropológica, torna-se importante no contexto do nosso estudo, nos

colocarmos face a face com algo que une todas as discussões deste Módulo III, que trata da Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, *as formas diferenciadas de analisar a lida com a terra*. Com base no Fazer dos quilombolas, este será o nosso foco no TÓPICO 1.

Se o aparato jurídico federal *centrou as discussões sobre as terras ocupadas pelos remanescentes, e não sobre a relação dos remanescentes com as terras*, como defende SUNDFELD (2002, p.80), essa questão política torna-se central nesse Tópico 1. Perpassa as disputas sobre o reconhecimento das terras para os quilombolas e, ao mesmo tempo, sinaliza para refletirmos sobre a importância da territorialidade na identificação dos grupos tradicionais, que se diferem não apenas por preservar as tradições de seus antepassados, mas, principalmente, *pela maneira como cada grupo molda o espaço em que vive, e que se difere das formas tradicionais de apropriação dos recursos da natureza* (p.78).

Deve-se considerar, no contexto da tradição quilombola, que a categoria “terra de preto” tem uma funcionalidade própria voltada para o uso comum da terra, por laços de solidariedade e de reciprocidade, abriga diferentes sujeitos, diferentes posturas, inclusive em relação à denominação quilombola, como visionaremos no vídeo Quilombos da Bahia, o que não diminui o impacto da questão central – o uso coletivo da terra.

Referência Bibliográfica

SUNDFELD, C.A (org.) *Comunidades Quilombolas: Direito à terra*. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Minc/Ed. Abaré, 2002.

Sugestões de Sítios:

www.nuer.ufsc/nticias/26_200306.html.

<http://fomezero.gov.br/governo-inclui-familias-remanescentes-de-quilombos...>

[Fundação Cultural Palmares](#)

<http://www.mda.gov.br/aegre/arquivos/0788109471.pdf>

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf [Quilombolas - Consciência.Net](#)

Texto Básico: TÓPICO 2

Comunidades quilombolas: da expropriação ao Direito à Terra.

Com base na História do Brasil há de se considerar que estabelecer um diálogo com o passado torna-se fundamental para refletir sobre as demandas e novas configurações da educação no presente. Entre outras coisas, significa perceber que, se para alguns as expansões ultramarinas foram empreitadas rumo à civilização, à riqueza e à modernidade, para outros, “os descobertos”, o contato se deu como forma de subjugação, destruição física e cultural. E em se tratando de Brasil, nos referimos aos povos indígenas e aos negros escravizados, trazidos do continente africano.

Não obstante as constantes referências na historiografia brasileira à contribuição dos diferentes povos que aqui aportaram com destaque para os portugueses, negros e os indígenas, que já estavam neste solo, o percurso foi o da supervalorização da contribuição portuguesa, européia, em detrimento do reconhecimento das culturas africanas e indígenas. Esta violência simbólica se reflete nas dificuldades em estabelecer redes de sentido entre os diferentes cidadãos brasileiros, fazendo com que alguns sejam mais beneficiados que outros, até porque, se apresentam como detentores do saber escolarizado.

Mesmo que a violência não possa ser entendida como inerente ao caráter português, mas sim como consequência da política mercantilista e o papel que o Brasil ocupou no regime colonial como defende LEONARDI(1997) é preciso saber e pensar sobre esse choque cultural, racial, social e econômico. Isso pode vir a significar dentre outras coisas, um novo posicionamento, crítico, fundamentado, acerca da imagem que se tem sobre a nação brasileira como convergência de vários povos, culturas e, portanto, vários saberes. Nessa vertente, busca-se recuperar o protagonismo de sujeitos coletivos e anônimos.

Evidencia-se que a “Ilha Brasil”, o “Paraíso Terrestre” do passado permanece com seus contrastes e omissões. Desnuda um movimento de complexificação das relações face a articulação política de diferentes sujeitos que, diante do quadro de desigualdade e exclusão, forjaram novas práticas e abriram brechas nos aparatos governamentais exigindo políticas e estratégias de [ação positiva](#)⁴.

Educar para a diversidade exige retomar estas discussões. Rever posturas, gestos, sentimentos, dessacralizar mitos e enfrentar que muito da sociedade desigual de hoje diz respeito não só à imposição de uma visão eurocêntrica sobre este país chamado Brasil, mas às práticas cotidianas, irrefletidas, que corroboram para o quadro de exclusão.

Num país com números assustadores de desigualdades racial e social, nota-se um contingente de 62,2 milhões de jovens e adultos com mais de 15 anos que não completaram o ensino fundamental, dos quais 29,3 milhões tem menos de quatro anos de estudo. Além disso, é preciso reconhecer o pertencimento étnicorracial da grande maioria desses jovens. Dentre os estudantes fora da idade-série esperada, a maioria é negra. Em 2005, na faixa de 20 aos 24 anos, 44% dos estudantes negros cursavam o ensino médio e 34,2% o ensino fundamental (Jaccoud e Theodoro, 2005, p.107).

Isto referenda a necessidade de recuperarmos no diálogo com as populações tradicionais, quilombolas e indígenas, considerando o recorte racial de nossos alunos-trabalhadores da EJA, no sentido de reconhecer as especificidades que os envolvem, como forma de apoiá-los a fortalecer conquistas e o pertencimento étnicorracial, como forma de instrumentalizá-los para a garantia de seus Direitos e cidadania.

Referências bibliográficas:

⁴ Documento Final da Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e preparatória para a CONFITEA VI, México(2008).

GARCIA, R.C (a). *Identidade Fragmentada: um estudo sobre o negro na educação brasileira.1993-2005*. Bsb/DF: INEP.

JACCOUD, Luciana & THEODORO, Mário. *Raça e Educação: os limites das políticas universalistas*. Brasília, MEC/SECAD, 2005 pp. 103-19.

LEONARDI, V. P. de B. *Entre árvores e esquecimentos: história social nos 26 sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15 editores, 1996

Texto Básico: TÓPICO 3

Educação quilombola e Educação de Jovens e Adultos: uma conexão possível.

Nos TÓPICOS 1 e 2 vimos que as formas de vida quilombola podem ser recuperadas em diferentes espaços, rurais e urbanos, desde que esses tenham comunidades negras. E esses espaços podem se tornar um rico material pedagógico no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Tanto no vídeo “Quilombos Urbanos” quanto no vídeo de Jeremias Brasileiro, vimos que, apesar de muitos quilombolas terem saído de suas terras - por terem suas terras sufocadas pela disputa imobiliária e pelo progresso que foi mudando a paisagem urbana, sufocando e destruindo culturas, valores e modos de vida - os negros/as, pardos/as, brancos/as e indígenas que em algum momento compartilharam valores e a identidade étnica quilombola, seja por meio da religiosidade, das festividades ou do trabalho, continuaram mantendo, fora de seus territórios remanescentes de quilombos, sua vida, sua identidade étnica, cotidianamente, por meio de festejos, de rezas, e outras práticas ressignificadas coletivamente.

Assim, diante desta trajetória que tentamos construir junto com vocês, nesta terceira e última parte, vamos continuar percorrendo a linha proposta por Jeremias Brasileiro. Com seus vídeos caseiros, simples, mas movido por sua experiência negra, de congadeiro do interior do Triângulo Mineiro, o autor conseguiu sinalizar para a importância da educação quilombola não só no âmbito do Distrito Federal, mas de todo o Brasil, tenhamos ou não, quilombolas nesses territórios.

E, com este espírito questionador, finalizamos este tema, na expectativa que possamos, ao praticar a Educação de Jovens e Adultos, considerar na desigualdade social brasileira a especificidade da desigualdade racial, que precisa ser combatida por meio do estudo da História da África, da Cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnicorraciais, que abordaremos no Módulo IV. Reconhecer a participação ativa e a contribuição da população negra na História do Brasil faz parte de educar para a diversidade e integra o universo da EJA.