

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

Educação quilombola: saberes ancestrais e identidade cultural

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas

Mestre em educação, professora da SEC/BA

Arlete Ramos dos santos

Doutora em Educação, professora adjunta (UESB/UESC)

Paulo Sérgio Monteiro Mascarenhas

Mestre em conservação do solo, professor SEC/BA



Recebido em: 22/04/2024
Aprovado em: 03/06/2024
Publicado em: 12/06/2024

Educação quilombola: saberes ancestrais e identidade cultural

Ana Débora Costa do Nascimento Mascarenhas¹
Arlete Ramos dos santos²
Paulo Sérgio Monteiro Mascarenhas³

Resumo

A herança do período escravagista no Brasil é o preconceito e o racismo em todas as suas expressões. Até hoje, os descendentes dos escravizados ainda passam por discriminação e racismo. Nesse contexto, a Educação quilombola, resultado de lutas dos movimentos sociais, tem como finalidade promover a igualdade no acesso à educação e a garantia desse direito fundamental. A agroecologia está inserida nessa modalidade de educação como forma de garantir a valorização dos saberes ancestrais, a dignidade humana e a preservação ambiental e dos ter-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GPEMDEC). Professora da SEC - BA.

anadeboramascarenhas4@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5462-1505>

² Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais (UNESP); Doutora em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora no Programa de Pós Graduação - Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica (DCIE/UESC) e do PPGED/UESB.

arlerp@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

³ Mestre em manejo e Conservação dos Solos pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Engenheiro Agrônomo pela EAUFBA, professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

psmmascarenhas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1317-3299>

ritórios. O objetivo dessa pesquisa é buscar um entendimento da relação entre saberes ancestrais e a educação quilombola como identidade cultural e de seus territórios. Os dados da pesquisa revelam que a agroecologia e a permacultura promovem a preservação ambiental, a conservação das sementes crioulas e são fundamentos da educação quilombola, que visa à preservação da identidade cultural e valorização dos saberes ancestrais de um povo historicamente marginalizado. A luta do povo quilombola é aliar a educação no processo contra o racismo, a preservação e o respeito às crenças e saberes ancestrais.

PALAVRAS-CHAVE: Ancestralidade; Racismo; Territorialidade.

Abstract

The legacy of the slavery period in Brazil is prejudice and racism in all its expressions. The descendants of the enslaved still experience discrimination and racism. Quilombola Education aims to promote equality in access to education and guarantee fundamental rights, it is the result of struggles by social movements, agroecology is included in this type of education as a way of guaranteeing human dignity with environmental preservation and appreciation of knowledge ancestors and preservation of territories. The objective of this research is to seek an understanding of the relationship between ancestral knowledge and quilombola education as a cultural identity and that of their territories. With the data collected, it is observed that agroecology and permaculture promote environmental preservation, the conservation of creole seeds and are the foundations of quilombola education that aims to preserve cultural identity and value the ancestral knowledge of a historically marginalized people, the struggle of the people quilombola is to combine education in the process against racism, preservation and respect for ancestral beliefs and knowledge.

KEYWORDS: Ancestry; Racism; Territoriality.

Introdução

A educação do campo é direcionada para atender às demandas e especificidades das comunidades camponesas como os povos da floresta, as comunidades ribeirinhas, os indígenas, os assentados e os quilombolas. Durante quase quatro séculos, o Brasil foi um país escravagista e o resultado dessa escravatura ainda está muito arraigada no cerne da sociedade. O racismo e o preconceito contra as comunidades quilombolas ainda são muito presentes na atualidade, com a perpetuação da vulnerabilidade e do racismo estrutural.

As políticas de morte, desde os tempos de cativeiro, levaram as comunidades quilombolas a lutar e resistir a partir de seus territórios, que ultrapassaram o conflito direto contra a escravatura e consagra o direito de viver e ter a terra. No centro das lutas quilombolas está a legalização de seus territórios tradicionais, o direito à educação e a sua identidade cultural.

A construção da identidade cultural quilombola passa pelas mãos das mulheres com saberes ancestrais de ervas que curam, alimentos que são nutricionais, afetos, cuidados e busca por uma vida digna, com preservação de sementes, articulação de estratégias de sobrevivência material e espiritual, que favoreçam a identidade cultural de um povo que resiste e luta por qualidade de vida e reconhecimento.

No Brasil, atualmente, existem mais de seis mil comunidades quilombolas, porém, menos de 5% têm a titulação coletiva das terras que habitam, e a maioria vivenciam situações de violência, ameaças e violação de direitos (Conaq e Terra de Direitos, 2018). Um importante marco legal para as comunidades quilombolas foi a edição do Decreto n. 4.887/2003 (Brasil, 2003) que traz os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas. Além disso, em 2003, ocorreu a criação da Secretaria Extraordinária de Promoção e Proteção da

Igualdade Racial (Seppir) e, no ano seguinte, a do Programa Brasil Quilombola (PBQ), com o objetivo de consolidar uma agenda de proteção social para áreas quilombolas.

Em 2016, no cenário político caótico, que culminou com o golpe de Estado em 2016, contra o governo Dilma, esses programas, acima citados, foram extintos ou desarticulados de sua condição de políticas de estado. Houve também a paralisação no processo de reconhecimento e titulação de territórios quilombolas. Até março de 2022, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) tinha 1.816 processos de regularização de territórios quilombolas em aberto, com 144 referentes a terras na região Norte, mas no Governo Bolsonaro foram titulados apenas 12 territórios: quatro pelo Incra e os demais por órgãos estaduais (Lobato, 2022).

Esta pesquisa se deu por revisão de bibliografia sobre o tema educação quilombola, territórios e identidade cultural, e tem a finalidade de compreender as relações dos saberes ancestrais e da relação homem e natureza e a preservação de direitos e luta pela terra. O presente estudo é de caráter qualitativo, revisão de literatura, exploratória e descritiva. A pesquisa é qualitativa e busca entender o que já foi escrito sobre o tema e os principais autores que se debruçaram sobre seus estudos. Foram utilizados livros, revistas e artigos com o tema em estudo para acolhimento das definições, experiências e relatos.

Segundo Gil (2010):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2010, p. 50).

Com relação às variáveis de investigação, este estudo se classifica como qualitativo e tem como desígnio analisar o objetivo de estudo de maneira profunda, através da compreensão de práticas diárias. Também é

uma pesquisa exploratória, pois explora um fato desde a formulação do seu problema; é descritiva por descrever a historicidade e seu desenvolvimento; é qualitativa, pois envolve aspirações e conhecimentos, sem limitar-se à quantidade e, por isso, não é considerada quantitativa (Roesch, 2020).

Partindo dessas informações, o presente estudo tem como justificativa entender a luta dos quilombolas pelo direito à sua ancestralidade, o respeito à sua identidade cultural, o reconhecimento como cidadãos, o direito à terra e a uma educação antirracista e mais humanitária. O objetivo dessa pesquisa é buscar um entendimento da relação entre saberes ancestrais e a educação quilombola como identidade cultural e de seus territórios.

1 Educação do campo

A educação está garantida na Constituição federal de 1988 como direito fundamental. Ao pesquisar a elaboração das políticas educacionais do campo, é impossível deixar de lado o papel do Estado, devido ao fato de este ser tanto uma sociedade civil quanto uma sociedade política, porque não aborda somente as questões governamentais, mas sim as questões civis, em especial a sociedade privada (Gramsci, 1971). Sendo assim, a educação camponesa se diferencia também nas expressões de caráter político, social e econômico, trazendo em sua história marcos e lutas populares por uma educação contra-hegemônica e garanta os interesses da classe trabalhadora rural.

A educação do campo surge como uma proposta não apenas educacional, mas de resistência, que valoriza a identidade do sujeito do campo na escola, cujos ensinamentos estejam adequados à realidade e às necessidades dos alunos do campo. Além disso, o calendário escolar deve estar de acordo com o ciclo agrícola, dentre outras características.

Conforme o conceito de Caldart (2012, p. 257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. É nessa conjuntura de formação humana, que refletimos sobre os Direitos a uma formação que garanta a permanência das famílias que vivem no campo.

A educação para os povos do campo, ao longo da história, foi marginalizada, reafirmando que o camponês é um sujeito atrasado, que majoritariamente por exercer um trabalho braçal não necessitaria de educação, afinal, esta também vem acompanhada do controle

da elite, visto que quanto menos conhecimentos esses sujeitos possuem, mais fácil será sua exploração. Assim como afirma Arroyo et al, (2011), as políticas públicas educacionais ficaram sem importância durante muito tempo no Brasil. Para esses autores, o movimento por uma Educação do Campo, nascido na década de 1990, tem como objetivo denunciar esse silenciamento e esquecimento, tanto por órgãos governamentais como por pesquisadores das questões sociais e educacionais. A educação do campo não pode e não deve ser vista apenas como uma educação meramente escolar.

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (Molina, 2015, p.382).

A Educação do Campo procura construir um terreno sólido, a partir de um projeto político pedagógico construído pelos próprios sujeitos. Nesse âmbito, a escola almeja, além de formar alunos, uma educação que contribua com a vida do aluno, no meio em que se insere, fora do espaço escolar. O Brasil até a década de 1930 era um país completamente de economia agroexportadora, até que teve início o processo de industrialização, mas havia a necessidade de mão de obra para o trabalho. Na década de 1950, o então presidente Juscelino Kubitschek, com seu slogan “50 anos em 5”, modernizou o Brasil e promoveu incentivos para a monocultura. Foi nesse período que surgiu o agronegócio, com a mecanização da agricultura e o uso de agroquímicos, desqualificando a pequena propriedade rural e promovendo a migração do campo para a cidade.

Na década de 1960, os movimentos rurais lutaram para a manutenção do homem do campo no campo. Mas os índices de analfabetismo eram muito altos. Com a Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha a finalidade de alfabetizar todos e erradicar o analfabetismo no país. Com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cria-se o EduRural, pois o analfabetismo ainda não havia sido eradicado. Em 1991 é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em seu Art. 1º, com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais.

Em 2010, por meio do Decreto nº 7.352, a educação do campo é reconhecida como uma política pública no qual reconhece a população do campo: agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que

produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2011).

A proposta de Educação do Campo, conforme Ghedin (2012), veio sendo definida por

parte dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este, desde 1984, vem se preocupando em como e o que fazer com as crianças assentadas, para garantir-lhes a educação adequada à realidade nos assentamentos. Para Ghedin (2012), a Educação do Campo foi inspirada a partir de um pensamento educacional socialista, que colidiu com os ideais do regime militar em 1964, sendo retomado com os movimentos sociais, na década de 1990, período em que várias ações educativas foram desenvolvidas em prol da população do campo. A proposta da pedagogia da alternância, utilizada nos cursos do PRONERA, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020, é um processo de aprendizagem que possibilita aos alunos vivenciarem momentos na escola, na comunidade e na família. A aquisição do conhecimento se dá de forma construtiva e participativa, envolvendo vários atores: alunos, pais e monitores/professores (Queiroz *et al*, 2006, p. 60).

Enquanto método, a pedagogia da alternância articula, em tese, teoria e prática, “na medida em que se alteram situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, exige uma formação específica dos professores que as licenciaturas de um modo geral não oferecem” (Ribeiro, 2010, p. 292). Destaca-se, portanto, que a característica fundante desse método é o trabalho como princípio educativo e uma formação humana integral, que articula dialeticamente o trabalho produtivo ao ensino formal.

Nesse sentido, a pedagogia da alternância vem sendo apropriada pelos diferentes movimentos sociais populares, vinculados ou não à luta pela terra, e também por diversas organizações sindicais de trabalhadores, explicitando “as divergências relacionadas aos projetos sociais

que sustentam as experiências pedagógicas enfocadas” (Ribeiro, 2010, p. 329).

O campo é um espaço que apresenta particularidades de cultura, política, identidade, história e de existência social. A Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista (Santos, 2017). Sendo assim, a Educação do Campo tem como princípio a inclusão, com a valorização do ser humano, do espaço, tempo e do currículo. Por ser uma educação voltada para os sujeitos do campo, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil destas pessoas.

A educação do campo, associada à educação ambiental nos cursos de agroecologia profissionalizantes, que fazem o uso da pedagogia da alternância, têm comprovadamente demonstrado que é uma estratégia de transformação pessoal, integral, ambiental e territorial, pois tem o propósito de formar valores, habilidades e capacidades para orientar uma espécie de transição para a sustentabilidade (Leef, 2004).

2 Permacultura e saberes ancestrais

A necessidade de se ter uma prática de alimentos permanente sem degradação ambiental foi o fator principal para a discussão de novas técnicas de produção de alimentos que pudessem ser permanentes, ou seja, sem a degradação do solo, fator que muitas vezes inviabiliza a continuidade do uso do solo para a produção de alimentos. Sendo assim, surge o pensamento de uma nova prática, a permacultura.

O conceito de permacultura foi criado pelos australianos Bill Mollison e David Holmgren, nos anos 70. Inicialmente, significava a junção das palavras “permanent” e “agriculture”, sendo depois considerada a união

de “permanent” e “culture”. Trata-se de uma ideia de criar modelos sustentáveis de ocupação humana em harmonia com o meio ambiente e que fornecem alimento, água, energia, habitação e retornos financeiros para uma determinada comunidade” (IPOENA, 2022).

A agroecologia une o conhecimento científico com o saber popular, ancestral das comunidades camponesas, e tem sua proposta voltada para a agricultura familiar, pautada no respeito à diversidade dos micro e macro organismos, no manejo adequado do solo e dos recursos renováveis. As pequenas propriedades são capacitadas para replicar os processos produtivos. As sementes são nativas e, por isso, não há necessidade de comprar todo ano, a troca de sementes e de experiências é uma prática comum entre os produtores. O respeito às cultivares de cada região torna a produtividade adequada sem uso de agrotóxicos (Machado, 2012).

São essas características que diferem a agricultura familiar e o modelo de produção da agroecologia do modelo de produção comercial de monocultura. As vantagens desse tipo de produção agrícola são muitas, e o respeito à biodiversidade garante uma agricultura permanente. Esses também são os elementos primordiais para a educação do campo. A agroecologia tem seus pilares no tripé: ser economicamente viável, socialmente justa e ecologicamente sustentável. Para Altieri (2004) os princípios básicos de um agroecossistema sustentável são: a conservação dos recursos renováveis, a adaptação dos cultivos ao ambiente e a manutenção de um nível moderado, porém sustentável, de produtividade.

De modo geral, a agricultura sustentável é uma evolução do atual modelo de produção

agrícola, sendo possível que a agricultura alternativa esteja mais próxima das situações sustentáveis. Mas isto não quer dizer que as vertentes alternativas possam substituir, em curto prazo, o papel da agricultura convencional no tocante ao volume de produção. Sugere-se então soluções intermediárias, aliando vantagens do sistema

alternativo e convencional (Guivant, 1995). Para atender às necessidades urgentes de uma mudança na sociedade e seus meios de consumo e produção de alimentos, a educação ambiental é a alternativa mais adequada para uma educação planetária, saudável e que possa promover a mudança necessária para a sustentabilidade ambiental. Sendo assim, a principal função do trabalho, com o tema Meio Ambiente, é contribuir para formação de cidadãos conscientes, prontos para atuarem de modo comprometido em suas realidades socioambientais.

Uma das formas de preservação do saber ancestral e do uso de ervas e sementes que são preservadas e sua integridade genética é importante forma de preservação ambiental e do cuidado com o solo. A conservação dessas sementes em seu local de ocorrência é de grande relevância para a preservação dos recursos genéticos, a manutenção da soberania alimentar e contribui significativamente para a manutenção e preservação do patrimônio histórico-cultural em suas dimensões material e imaterial dos grupos locais, as sementes têm apresentado perda de sua variedade devido ao pacote tecnológico oferecido pela revolução Verde a partir da década de 1960 com o uso de sementes geneticamente modificadas.

A preservação dessas sementes e dos saberes ancestrais das comunidades camponesas são fundamentais para a preservação do meio ambiente e de sua identidade cultural, segurança alimentar e patrimônio agroecológico, por essa razão, necessitam de proteção. Na legislação atual sobre sementes, entende-se por cultivar “local”, “tradicional” ou “crioulo” a variedade desenvolvida, adaptada ou produzida por agricultores familiares, assentados da reforma agrária ou indígenas, com características fenotípicas bem determinadas e reconhecidas pelas respectivas comunidades (Santilli, 2012).

A critério do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), são considerados também os descritores socioculturais e ambientais dessas variedades, grupos humanos que a utilizam e a caracterizam

como substancialmente diferentes dos cultivares comerciais (Santilli, 2012). Sendo conhecidas, ainda, como “sementes da paixão” e “sementes da biodiversidade”, os critérios reais que as distinguem das comerciais e ainda não estão bem definidos, fazendo-se essencial que a discussão dessas diferenças seja validada pelos agricultores que as manejam (Santilli, 2012).

As sementes “crioulas” ou “locais” são definidas como aquelas melhoradas e adaptadas por agricultores, com seus próprios métodos e sistemas de manejo, desde que a agricultura se iniciou, há mais de 10 mil anos (Correa e Weid, 2006). Garcia (2004) ressalta que, em cada contexto regional, a semente “crioula” assume uma dimensão diferente; enquanto no Sul do país a sua produção representa autonomia e resgate da tradição, no Nordeste ela é, sobretudo, uma questão de sobrevivência.

A preservação das sementes originárias auxilia o pequeno agricultor a ter mais condições de enfrentar uma seca prolongada, cultiva-se e selecionam-se variedades locais e tradicionais melhoradas em sua adaptação ao meio. O uso de variedades locais possui uma série de vantagens ligadas à sustentabilidade da produção, entre elas estão: resistência a doenças, pragas e desequilíbrios climáticos, podendo as sementes ser armazenadas para as safras seguintes, o que diminui o custo de produção (Carpentiere-Pipolo *et al.*, 2010)

A preservação dos saberes ancestrais também está intimamente relacionada à cultura alimentar, à religiosidade, à soberania alimentar e à garantia de uma identidade dos territórios, à baixa dependência de insumos comerciais, juntamente com o uso de conhecimentos das comunidades, que estão associados à produção sustentável e à permacultura.

Outro aspecto importante é o uso de informações passadas de geração a geração sobre o tempo, o céu, o movimento das nuvens e a escolha do tempo de plantio das sementes. Os sujeitos do campo passaram a olhar para o céu e o vento e entender os “sinais” de tempo bom

ou ruim para plantação. Esses conhecimentos ancestrais são utilizados para algumas ações do campo, como a caça, o plantio e o corte de madeira. É perto da lua nova, pois perto da lua cheia, que os animais se tornam mais agitados, devido ao aumento de luminosidade, e as plantas possuem mais seiva (Afonso, 2009).

Sobre esse aspecto, Fonseca *et al.* (2007) acreditam que a etnoastronomia e a mitologia que a envolve podem conduzir a descobertas importantes sobre diferentes formas de estar no mundo, diferentes identidades, concepções e práticas diversas, apesar de membros de uma única e mesma humanidade, regidos por fenômenos naturais comuns.

O modelo de produção sustentável, associado ao conhecimento científico, sem desvalorizar o conhecimento das comunidades, é o caminho para a permacultura, a agroecologia e a produção de alimentos de maneira responsável, economicamente viável, ecologicamente correta e socialmente justa. E, nesse contexto, a educação do campo e suas especificidades têm um papel importante na valorização desses saberes e culturas dos primeiros habitantes do Brasil.

3 Desafios da educação quilombola

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Os quilombolas são pessoas que têm uma cultura própria, uma identidade que é definida por sua historicidade, a sua vida social e as suas representações sociais.

Para Hall (2000) o modo como cada sujeito social vive no mundo, sua forma de pensar e participar dele e do contexto histórico onde está inserido, como ele compreende o mundo, permitindo-lhe compreender e interpretar o mundo vivido e a realidade social a que pertence, tudo isso consiste em aspectos importantes que possibilitam a identidade. Assim, as representações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros também fazem parte do processo de construção da identidade.

Pesquisadores como Munanga (2004) e Gomes (2005) afirmam que a palavra kilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo umbundo, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagas ou imbangalas (de Angola) e dos lundas (do Zaire), no século XVII.

A educação quilombola surge juntamente com a educação do campo, voltada para a valorização dos sujeitos, com o respeito à diversidade cultural, à valorização da ancestralidade e a busca por uma identidade cultural, territorial e emancipação social. A educação escolar quilombola tem suas especificidades e estratégias pedagógicas, não podendo, de maneira alguma, estar presa às convenções de uma educação formal, regular e normal, pois a mesma é um espaço de organização e interação social, lugar de instrumentalização e de valorização dos sujeitos e sua ancestralidade.

Os desafios são muitos, como instituir um currículo que seja voltado para atender a essas especificidades, valorizar os sujeitos. Para tanto, faz-se necessária uma formação de professores quilombolas que sejam autores, que vivenciem as práticas pedagógicas, para que as mesmas possam ser transformadoras, emancipadoras e, sobretudo, libertadoras. De acordo com a LDB:

Os currículos da Educação Básica na Educação Es-

colar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. Deverá garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas (Brasil, 2012).

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum Curricular e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

A educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, de forma que tais entes devam:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico racial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 9).

As normatizações que contribuíram significativamente para a educação escolar quilombola tiveram respaldo na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que alterou os artigos 26-A e 79-B para tornar obrigatório o estudo das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o qual faz parte do conteúdo das Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008.

A educação do campo e quilombola exigem que professores estejam adequadamente capacitados para exercer as práxis pedagógicas. Esse é um grande desafio para a educação, assim como a permanência desses sujeitos no espaço escolar. Assim, incentivar a diversidade de saberes, incorporar conhecimentos e favorecer a aprendizagem de maneira prática são outros desafios para a educação quilombola no Brasil.

Os docentes que atuam na educação do campo, e também nas escolas quilombolas, necessita de uma preparação e formação teórico metodológica especializada para atuar nessas comunidades, atendendo às suas es-

peculiaridades. Entretanto, a formação que se tem ainda é voltada para a educação urbana, descontextualizada da realidade do campo.

Para Arroyo (2007, p.169), “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades”. Para o docente do campo, é necessário entender as especificidades da localidade, não se pode contribuir com uma educação fora da realidade dos camponeses.

O material didático-pedagógico é uma política delineada nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2012) para auxiliar a prática pedagógica dos professores quilombolas, vislumbrando um trabalho educativo que atenda à realidade específica desse público, prevista no Artigo 2º, inciso II, acerca dos recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.

No Artigo 14º destaca ainda que a Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

Por isso mesmo, o material didático também deve contemplar as especificidades de cada um dos sujeitos do campo, para a educação ser de fato libertadora e transformadora. O professor também deve ser oriundo da comunidade, seja indígena ou quilombola, devido ao pertencimento, à identidade com a comunidade, seus costumes e cultura.

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se está inserido. “Podemos afirmar que a formação, tanto inicial como a continuada, tem um importante papel no sentido de colocar em

discussão e buscar despertar a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se construiu e se constrói socialmente em relação à profissão” (Guimarães, 2009, p. 28).

Sendo assim, a formação do professor deve ser pautada na busca por uma identidade profissional, mas também na busca por uma prática educativa que valorize os sujeitos da educação em suas relações interpessoais. Para Caldart (2004, p.158), o professor das escolas do campo é “o educador, é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”.

Os quilombos surgiram em toda a América latina e Caribe, com a finalidade de abrigar fugitivos do sistema escravagista. Essas localidades se tornaram territórios de resistência e luta. De acordo com Milton Santos (2010, p. 08): “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si”.

Para os povos que fugiram da escravidão a sua maneira de viver, sua religiosidade e sua identidade cultural estão ainda mais vivos nesses territórios e sua demarcação só foi concebida depois de muitas décadas de luta e resistência. Santos (2010) defende ainda que a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Para a preservação dessa identidade cultural e suas especificidades, surge a educação quilombola, como forma de valorização dos saberes ancestrais, da identidade cultural e foi resultado de lutas de movimentos sociais e desenvolvidas juntamente com a educação do campo. As comunidades quilombolas lutam pelo direito à igualdade racial, contra o racismo estrutural e pela valorização da sabedoria ancestral associada ao conhecimento científico.

Arroyo (2007) defende que a educação para as comunidades camponesas foi negligenciada por muito tempo, mas a educação do campo é um marco para essas populações negligenciadas e que agora visa a valorização da sua identidade cultural, do território e dos conhecimentos ancestrais.

Considerações finais

Com a realização da pesquisa, constatou-se que existe um entendimento da relação entre saberes ancestrais e a educação quilombola como identidade cultural e de seus territórios, atendendo ao objetivo do estudo que também aponta que a educação quilombola é parte da luta dos movimentos sociais e negros, em busca de valorização da cultura e identidade, demarcação de território e o direito pela posse de suas terras.

O racismo estrutural também é uma pauta de luta da educação quilombola que nasce juntamente com a educação do campo. A agroecologia está inserida nessa modalidade de ensino com a os princípios de ser economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justa, mas que valoriza os conhecimentos ancestrais, o papel da mulher na sabedoria da cura, do afeto e do cuidado, mas também como potencial econômico e emancipatório.

A educação quilombola é uma modalidade de educação inserida na educação do campo, e tem como pautas a luta por educação transformadora, libertadora, emancipatória que visa a erradicação de todas as formas de racismo, a garantia dos direitos fundamentais, o respeito à diversidade e a valorização do saber ancestral e suas possibilidades.

A agroecologia está na educação do campo e quilombola com princípio de emancipação humana, valorizando os saberes construídos pela ancestralidade e a crise socioambiental tem como única alternativa para reverter os danos a agroecologia que é fundamentada na preservação

ambiental, com a permacultura e a preservação das sementes crioulas, nativas de cada localidade, e vai de encontro com a forma atual de produção de alimentos e, nesse contexto, a educação quilombola tem um papel importante na preservação do meio ambiente e da dignidade humana.

Referências

AFONSO, G. B. “Astronomia indígena”. **Anais da 61.ª Reunião Anual da SBPC**, Manaus, jul. 2009.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. Editora da UFRGS, 4ªed. – Porto Alegre, 2004.

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. Por uma Educação do Campo, org. Arroyo, Miguel G. et al, Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003** regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Último acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação do Campo: Marcos Legais. **Parecer CNE/CEB No 1 de 02 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: SECADI, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Último acesso em 21 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispões sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União. 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/CEB,2012.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2004.

CALDART. Roseli Salete. In **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. In Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARPENTIERE-PIPOLO, V. *et al.* Avaliação de cultivares de milho crioulo em sistema de baixo nível tecnológico. **Acta Scientiarum: Agronomy**, v. 32, n. 2, pp. 229-33, Maringá, 2010.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). TERRA DE DIREITOS (orgs.). Racismo e violência contra quilombos no Brasil Curitiba: Conaq; Terra de Direitos, 2018. Disponível em: [https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/\(final\)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/(final)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf) Último acesso em 21 de abril de 2024.

CORREA, C. e WEID, J. M. Variedades crioulas na Lei de Sementes: avanços e impasses. **Agriculturas**, v. 3, n. 1, pp. 12-4, 2006.

FONSECA, O. M. *et al.* “Mitos e constelações indígenas, confeccionando um planetário de mão”. **Anais de X Reunión de la Red de Popularización de La Ciencia y La Tecnología em América Latina y el Caribe** (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”, San José, Costa Rica, maio 2007.

GARCÍA, M. C. **Experiências brasileiras com sementes crioulas: relato de uma viagem (bio)diversa**. Rio de Janeiro: PESAGRO - Empresa de Pesquisa Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

GHEDIN, E. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma, Lino *et al.* **Identidade e Corporeidades Negras**: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Selection from the prison notebook London**: Lawrence and wishart, 1971.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In SILVA, T.T. *et al.* **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 3 a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

IPOEMA – **Instituto de Permacultura, Ecovilas e Meio Ambiente**. Disponível em: <https://ipoema.org.br/> Último acesso em 20 de abril de 2024.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOBATO, Alicia. Entenda como o Governo Bolsonaro age para travar titulações de terras de quilombolas. Brasil de Fato, São Paulo, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/10/entenda-como-o-governo-bolsonaro-age-para-travar-a-titulacoes-de-terras-quilombolas> Último acesso em 20 de abril de 2024.

MACHADO, L. C. P. **Agrobiodiversidade**. Em: CALDART, R. S. *et al.* (Eds.). Dicionário da educação do campo. 2 a ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Viçosa: Educação e perspectiva, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15-23, 2004.

QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. **Pedagogia da alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: UCG, 2006.

RIBEIRO. M. **Movimento camponês, trabalho e educação** - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágio e de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria L. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 10 a. ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2010.

SANTOS. Arlete, Ramos dos. Educação do campo e agronegócio: território de disputas **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, jul. Dez., 2017.

SANTILLI, J. A Lei de Sementes brasileira e os seus impactos sobre a agrobiodiversidade e os sistemas agrícolas locais e tradicionais. Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi - **Cienc. Hum.**, v. 7, n. 2, pp. 457-75, Belém, maio-ago. 2012.