

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E QUILOMBOLA: EXPECTATIVAS E REALIDADES DE UMA ECOLOGIA DE SABERES NUMA VISÃO FREIRIANA

**ÉDER BATISTA DA SILVA**

Engenheiro Florestal, Licenciado em Ciências Agrícolas e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, eder7bs@gmail.com

## RESUMO

A educação crítica exerce um papel fundamental na compreensão identitária dos sujeitos de povos tradicionais do país. Assim, o presente texto tem o objetivo de analisar a dialogicidade entre a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental Crítica, a partir das expectativas e realidades da construção de uma ecologia de saberes amparada nos pressupostos do pensamento freiriano. Para isso, realizou-se uma análise qualitativa dos dispositivos legais que regulamentam a educação escolar quilombola e a educação ambiental no país: a) Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica do país; b) Lei Federal 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, com enfoque em seus fundamentos e objetivos essenciais para construção de uma educação ambiental crítica. Como resultado, destaca-se a importância da existência de normativas legais que legitimam a educação, em todos os níveis e modalidades, voltada para a realidade dos povos de comunidades tradicionais quilombolas.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Local; Educação Crítica; Educação Libertadora.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o final da primeira metade do Século XX, os processos educativos voltados às populações rurais no Brasil, que foram fortemente criticados por Paulo Freire, seguiram o modelo assistencialista norte-americano, com práticas difusionistas que visavam unicamente superar o “atraso nacional”. A concepção desses processos educativos não respeitava as particularidades e diferenças entre os povos tradicionais e nem apresentavam caráter educativo emancipatório dos sujeitos do campo, pois não tinham o objetivo de preparar os sujeitos do campo para uma formação crítica de sua realidade, apenas objetivavam a resolução de problemas específicos e pontuais.

Essa concepção de processos educativos equivocados para o meio rural, norteou diversas ações governamentais que almejavam alcançar o “desenvolvimento do país” que resultaram em graves consequências ecológicas, econômicas e sociais para o meio rural, em especial para as comunidades de povos tradicionais quilombolas que sempre apresentaram uma racionalidade de vida incompatível com o modelo de desenvolvimento hegemônico do país.

A educação, quando adequadamente concebida para a realidade dos sujeitos que vivenciam esse processo, exerce um papel fundamental na compreensão identitária desses sujeitos, possibilitando compreender criticamente a construção de suas formações social, ética e moral.

Desta forma, mergulhar no universo quilombola é defrontar-se com um objeto de estudo considerado instigante, tendo em vista que a realidade das comunidades de remanescentes quilombolas brasileiros é permeada de elementos ainda pouco explorados, e por serem envolventes e polêmicos, como: conceitos, preconceitos, imaginários e expectativas, apresenta também um universo de contradições com realidade atual.

Assim, o presente texto traduz-se num recorte de uma pesquisa acadêmica em nível de mestrado concluída no ano de 2019, que teve por finalidade analisar a dialogicidade entre a extensão rural e a educação ambiental na promoção de mudanças sociais e desenvolvimento local numa comunidade quilombola do sertão de Pernambuco.

Considerando que a educação crítica exerce um papel fundamental na compreensão identitária dos sujeitos de povos tradicionais do país, o que possibilita compreender melhor a construção de suas formações sociais, ética e morais, o referido recorte teve como objetivo específico

analisar a dialogicidade entre a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental Crítica a partir das expectativas e realidades da construção de uma ecologia de saberes ampara nos pressupostos do pensamento freiriano.

Para atender o objetivo aqui proposto, realizou-se uma análise qualitativa dos dispositivos legais que regulamentam a educação escolar quilombola e a educação ambiental no país:

- a. Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica do país;
- b. Lei Federal 9.795/1999 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

Com enfoque em seus fundamentos e objetivos essenciais para construção de uma educação crítica pautada na transformação da consciência social dos sujeitos.

## **2. A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: EXPECTATIVAS E REALIDADES**

Com a promulgação da Carta Magna do Brasil (CF 1988), diversos direitos, que foram negados por quase um século após a abolição oficial da escravidão no país, passaram a ser garantidos aos povos quilombolas. Contudo, após três décadas da promulgação desse instrumento legal, alguns desses direitos ainda não são uma realidade para muitas das famílias das diversas comunidades de remanescentes quilombolas existentes no país, principalmente para aquelas que ainda aguardam o reconhecimento oficial da titulação como quilombola pelo Estado brasileiro.

Dentre esses direitos ainda negados, encontra-se a educação quilombola, que se constitui num processo educativo que dialoga com a realidade de vida dos sujeitos desse recorte social, mas que ainda é pouco adotada na maioria das escolas existentes nos territórios das comunidades quilombolas do país.

Os processos educativos que são desenvolvidos pela educação formal nos espaços educativos em territórios de comunidades quilombolas constituem-se num “direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (BRASIL, 2013, p. 420).

Destaca-se aqui que escola representa um espaço de formação social que possibilita a construção de uma sociedade menos injusta e excludente, onde as diferenças culturais podem ser expressas e respeitadas por todos, porém, ela deverá estar, obrigatoriamente, alicerçada numa concepção que respeite os sujeitos que forma e os espaços nos quais está inserida (SOARES, 2008).

A partir de discussões no campo educacional iniciadas década de 1980, abriu-se a possibilidade da construção de uma educação quilombola no Brasil, onde foram expostos as inúmeras problemáticas no que se refere a garantia desse direito fundamental para os povos quilombolas, a exemplo da reprodução do racismo, das inadequações dos materiais didáticos utilizados pelo Estado e da organização do currículo escolar que não dialogava com a realidades de vida dos sujeitos desse recorte social (MIRANDA, 2012).

Bezerra e Silva (2016, p. 5), destacam que o processo de escolarização das comunidades quilombolas é um processo complexo e “marcado por negação, interdição e também por ruptura e fratura”, onde de sujeitos negados, tornaram-se sujeitos políticos para alcançar a garantia de direitos básicos fundamentais. Neste sentido, Miranda (2012) destaca que, via de regra, quando se analisa indicadores de desempenho escolar, as escolas quilombolas rurais apresentam os piores indicadores pois, em sua maioria, não apresentam estruturas mínimas adequadas à condução de um processo educativo em condições dignas.

Com as alterações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei 9.394/1996) no ano de 2003, através da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), criou-se um marco legal para a inclusão obrigatória da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino. Assim, criou-se a possibilidade de construção de uma proposta de escolarização que valoriza a história e conhecimento quilombola no país, pois não há como se falar da história do Brasil e principalmente da “história e cultura afro-brasileira sem abordar a formação dos quilombos” (CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE, S/A, p. 15).

No entanto, após as alterações da LDB, passou-se quase uma década até que o Estado Brasileiro de fato reconhecesse a importância da institucionalização da Educação Quilombola como uma política pública e publicasse um instrumento legal que legitimasse a adoção dessa modalidade de Educação como um instrumento obrigatório para superar as desigualdades sociais do país.

Assim, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as **Diretrizes Curriculares**

**Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, possibilitou-se, minimamente, o início de uma longa caminhada de reparação histórica em virtude um processo educacional fortemente marcado por injustiças sociais, que se perpetuaram por mais de um século após à abolição oficial da escravidão no país.

Nos “Itens I e II, do Art. 1º” da referida resolução, estão estabelecidos os fundamentos nos quais a educação escolar quilombola deverá obrigatoriamente alimentar-se em todas as suas fases e níveis de atuação.

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais **fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:**

**a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade.**

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: **Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos**, inclusive na Educação a Distância **(BRASIL, 2012)** (Grifo meu).

Ainda no “Art. 1º, Itens III a VI”, estão estabelecidos o alcance e as garantias essenciais mínimas que a educação escolar quilombola deve atender para se justificar como uma dimensão da educação nacional que possibilite atender aos direitos sociais dos povos do universo quilombola.

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais **variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;**

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o **direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção** de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser **implementada como política pública educacional** e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (**BRASIL, 2012**) (Grifo meu).

O dispositivo legal em questão configura-se num instrumento jurídico que assegura direitos fundamentais que foram negados aos povos quilombolas por um longo período recente de nossa história. Contudo, não basta apenas que tais direitos sejam postos no papel, também é preciso assegurar que o Estado cumpra as normativas que promulgou e implante de fato a educação quilombola em todas as localidades que se encontre povos desse recorte social.

Aqui convém destacar que a implantação da educação escolar quilombola como política pública não deve ser pensada de maneira única, como apenas mais um aspecto da política nacional de educação do país, mas sim como uma política pública que atenda aos povos quilombolas em suas diferentes cores e sabores, como estabelecido no “Art. 7º” da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece vinte princípios básicos que regem as práticas e ações político-pedagógicas na qual a educação escolar quilombola deve ser obrigatoriamente alicerçada:

I - direito à **igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade**;

...

V - **valorização da diversidade** étnico-racial;

VI - **promoção do bem de todos, sem preconceitos** de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - **garantia dos direitos** humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

...

X - direito ao **etnodesenvolvimento** entendido como **modelo de desenvolvimento alternativo** que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - **superação do racismo** - institucional, ambiental, alimentar, entre outros - e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - **respeito à diversidade** religiosa, ambiental e sexual;

...

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos **espaços e dos tempos** nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de **se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades** quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - **trabalho como princípio educativo** das ações didático-pedagógicas da escola;

...

XX - reconhecimento do **lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres** no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero **(BRASIL, 2012) (Grifo meu)**.

Assim, a Educação quilombola, do ponto de vista jurídico, está alicerçada nos fundamentos da igualdade e equidade de direitos e oportunidades a todos os sujeitos, valorizando seus meios de vida, modos de pensar, sabedorias e acúmulo de experiências, etc.

Por tal concepção e partindo do princípio de que não existe pedagogia neutra e que a educação não é só “um ato de conhecimento, a educação é um ato político” (FREIRE; SHOR, 2013, p. 25), a proposta pedagógica dos processos educativos para o universo da realidade quilombola deverá também, obrigatoriamente, considerar os saberes e as experiências das comunidades como um instrumento de envolvimento dos sujeitos ao longo do processo de formação da consciência crítica dos jovens das comunidades quilombolas do país.

### 3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: POSSIBILIDADES NO E PARA ALÉM DO UNIVERSO QUILOMBOLA

A Educação Ambiental (EA), oficialmente instituída como uma diretriz de política pública a ser adotada pelo Estado Brasileiro através da promulgação do Art. 225, inciso VI de nossa Carta Magna (C.F. 1988), só

recebeu conceituação e regramentos próprios nos dispositivos legais do país a partir da promulgação da Lei Federal 9.795, de 27 de abril de 1999, conhecida como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA.

Assim, os Artigos 1º e 2º da referida lei conceituam a Educação Ambiental (EA) e a estabelecem como um componente essencial da educação do país, que não deverá estar limitado apenas aos processos educativos convencionais, pois trata-se de um instrumento conceitual bem mais amplo que uma componente curricular e/ou temática de estudo.

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

Esse dispositivo legal ainda tem como objetivo estabelecer as bases legais para compreensão do conceito de educação ambiental, seus princípios básicos e objetivos fundamentais que são descritos nos Art. 4º e 5º da PNEA.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; [...] III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; [...] VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; [...] III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; [...] V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada,

fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; [...] VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

Compreende-se então, que o referido dispositivo legal se norteia por uma visão humanística e holística para alcançar o objetivo de salvaguarda do ambiente em que vivemos e tem como fator principal a compreensão da realidade através da formação da consciência crítica da temática ambiental para construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada e socialmente justa.

Contudo, após duas décadas da promulgação da PNEA, a EA no Brasil ainda é compreendida de maneira equivocada por diversos segmentos da sociedade, que a correlaciona com atividades e práticas específicas no contexto da educação formal e/ou reduz a ações institucionais pontuais para fins de marketing.

Dessa forma, um grande desafio da EA para a sustentabilidade dos espaços de vida dos povos tradicionais, em especial aqueles do meio rural, é a promoção do diálogo com as ações de desenvolvimento praticadas no país, pois demanda um maior aprofundamento das relações sociais praticadas entre os diversos sujeitos que estão envolvidos nesse processo.

Assim, ao considerarmos a capacidade de contribuição para estímulo de mudanças significativas no ambiente em que está inserida, a educação ambiental pode ser compreendida como:

Como uma estratégia de reflexão para a sociedade ou grupo pelo qual é desenvolvida no intuito de novamente estabelecer valores e criar uma nova identidade ao indivíduo, considerando que este só poderá ser formado de modo a demonstrar o amadurecimento ambiental com base em um projeto que o insira como formador de opinião e não apenas como cumpridor de ordens ou regras (DA SILVA ROSA, 2015, p. 212).

A professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, ao discutir a relação entre o educador ambiental e as leis da natureza, afirma que a compreensão de um projeto político de educação ambiental crítica pode ser descrita como uma proposta de formação “de um sujeito capaz de “ler” seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas aí presentes” (CARVALHO, 2012, p.65). A pesquisadora ainda afirma que, o “diagnóstico crítico das questões ambientais e a autocompreensão do

lugar ocupado pelo sujeito nessas relações são o ponto de partida para uma cidadania ambiental” (p.65).

Nesse sentido, Funari, Mendes e Silva (2017, p. 183) ao parafrasear Paulo Freire, afirmam que o diálogo “pressupõe troca, uma relação de sujeitos iguais, ambos educadores e educandos, ou seja uma relação horizontal em que nenhum é melhor ou mais que o outro e todos são possuidores de conhecimentos, científica ou socialmente construídos”. Assim, o diálogo entre a educação ambiental e as realidades vivenciadas pelos sujeitos possibilita aos sujeitos quilombolas uma formação crítica voltada para a manutenção dos recursos ambientais e também uma consciência política de seus papéis enquanto sujeitos sociais.

#### **4. A ECOLOGIA DE SABERES DO UNIVERSO QUILOMBOLA**

O modelo econômico e tecnológico de nossa cultura atual impõe significativos impactos ao modo de vida e às práticas culturais locais, não permitindo que projetos comunitários que tenham por finalidade a sustentabilidade de espaços de vida “prosperem” sem interferências externas. Tal interferência é ainda mais impactante quando nos referimos a comunidades de povos e minorias tradicionais do meio rural em países periféricos, onde a perda dos conhecimentos que foram acumulados ao longo do tempo poderá representar a extinção de um modo de vida tradicional em sua totalidade.

Convém destacar que tais pressões podem ser exercidas por agentes externos que vão desde o poder político local e regional, passando pelos padrões midiáticos de consumo, sistema educativo hegemônico, até a migração e fluxo de indivíduos entre os meios urbano e rural determinados pelo atual modelo de civilização que apresenta uma tendência de marginalização de grupos e recortes sociais periféricos ou que apresentam uma lógica de vida que difere do modelo civilizatório hegemônico, resultando num rompimento da identidade coletiva que representa os valores culturais e os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos tradicionais, a exemplo de camponeses e comunidades de povos tradicionais rurais, que outrora detinham uma elevada consciência sobre o ambiente que ocupavam.

É de conhecimento comum que, desde os primórdios da história humana, nos relacionamos diretamente com outros seres e com espaço territorial no qual estamos inseridos. Essa relação possibilita o surgimento

de saberes e construção de conhecimentos acerca de nossas experiências de vida, que são acumuladas, aprimoradas e ressignificadas ao longo de nossa trajetória e culminando então no desenvolvimento de novas práticas de interação com o ambiente no qual estamos inseridos e seu entorno (SILVEIRA, 2014).

Por tal ótica, chegamos a compreensão que se faz necessária a “utilização de uma variedade de conhecimentos, tais como o popular, o religioso, o científico, dentre outros” (Silveira, 2014, p. 2), para que se consiga orientação nesse espaço de interação sem que se perca a identidade ou se deixe de valorizar os aportes culturais acumulados ao longo do desenvolvimento humano em sociedade.

Cabe aqui ressaltar, que os saberes tradicionais são um conjunto de conhecimentos fundamentais e práticos, oriundos de uma visão de mundo específica resultante de prolongadas observações cotidianas das características do ambiente, das experiências de vida, da experimentação empírica, que são aperfeiçoadas e transmitidas entre gerações por décadas posteriores, servindo como base fundamental para orientar a alimentação e a saúde, a tecnologia e o desenvolvimento dos povos tradicionais e demais comunidades que habitam o mundo rural, o que os torna um verdadeiro patrimônio cultural dos diferentes povos tradicionais e camponeses.

Boaventura de Souza Santos (2005) ao conceituar a ecologia de saberes propôs uma discussão sobre a hegemonia e dominância do conhecimento científico que tende a excluir outras formas de conhecimentos que não são oriundos da academia. Ainda para o autor, a realidade não poderá ser explicada apenas pelo conhecimento científico, pois estamos envolvidos por um mundo de novos saberes e conhecimentos que são gerados a todo instante, mas que por serem considerados alternativos e periféricos, são desconsiderados por não atenderem a um padrão imposto pela academia e não estão em equilíbrio horizontal com o saber técnico, que é científico.

A ativista ambiental e filósofa indiana Vandana Shiva, em seu livro “Monoculturas da Mente”, destaca que os saberes locais sofrem constantes pressões para seu desaparecimento, sendo propositalmente deixados de ser enxergados com a finalidade de negar sua existência.

O primeiro plano da violência desencadeada contra os sistemas locais de saber é não considerá-los um saber. A invisibilidade é a primeira razão pela qual os sistemas locais entram em colapso antes de serem testados e

comprovados pelo confronto com o saber dominante do ocidente (SHIVA, 2003, p. 22).

A autora ainda critica duramente a propagação irrestrita da visão científica ocidental nos países colonizados, que provocou a indução da negação dos saberes locais e do conhecimento tradicional, atribuindo-lhes o estigma de conhecimentos primitivos e sem fundamentos científicos.

Convém aqui destacar a concepção de pensamento de Boaventura de Souza Santos (2005, 2010), que apresenta um diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2011) e de Edgar Morin (2000), para o referido autor, não existem conhecimentos superiores ou inferiores, mas sim concepções diferentes de uma mesma realidade que devem integrar-se para conseguir explicá-la da maneira mais didática possível que se possa alcançar.

Por tal ótica, é possível compreender que se faz necessário despir-se de qualquer tipo de preconceito para compreender os múltiplos saberes que podem ser encontrados no universo das comunidades de povos quilombolas. Um universo demasiadamente amplo, que se torna ainda mais diversificado quando referenciados de acordo com a sua localização territorial – rural e urbano, os quais representam dois modos de vida totalmente distintos dentro do universo de povos quilombolas.

Desta forma, o diálogo entre os múltiplos saberes locais que envolvem os povos quilombolas com o saber hegemônico dominante, se faz necessário para a própria sustentabilidade dos saberes locais, pois na medida que esses saberes periféricos não negados ou excluídos pelo pensamento dominante, eles tendem a se fortalecer em si próprios e a estimular os sujeitos que os alimentam a também se reconhecerem como sujeitos fortalecidos.

Assim, a dialogicidade entre a educação ambiental crítica e a educação quilombola possibilita que os sujeitos quilombolas se alimentem de concepções críticas acerca de seus locais e modos de vida, fortalecendo sua identidade territorial, seus saberes e sua consciência política.

Para que tal ação possa ocorrer se faz necessário que o Estado trate os povos tradicionais com o devido respeito que merecem e não mais como sujeitos atrasados. Isso pressupõe uma horizontalidade de diálogo entre as partes envolvidas, Estado – Sujeitos de povos tradicionais, em todas as ações e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e superação de desigualdades sociais, em especial no que se refere aos processos educativos voltados aos povos tradicionais quilombolas.

Assim, nas próprias palavras de Paulo Freire, “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos” (FREIRE, 1981, p. 70). O diálogo aqui, implica, obrigatoriamente, que seja sobre uma educação crítica e inclusiva para a formação da consciência crítica dos sujeitos quilombolas e nada menos que isso deverá ser aceito.

Em uma de suas obras mais críticas, “Extensão ou comunicação?”, Paulo Freire critica fortemente a forma de atuação do extensionista rural, naquele momento representado pelo agrônomo, em relação aos sujeitos do campo, onde afirma que ação do profissional de extensão rural não deve ser excludente, mas sim valorizar os conhecimentos do homem do campo (FREIRE, 2011).

Aqui, destaca-se um ponto importante da pedagogia freireana, o diálogo como ferramenta de valorização dos saberes dos sujeitos do campo. Para o autor, quando o detentor do saber científico adota uma prática educativa que tende a desvalorizar os saberes que não são gerados na academia, ele está perpetuando e, conseqüentemente, agravando as desigualdades já existentes no país.

Assim, as práticas e ações dos sujeitos que são detentores dos saberes hegemônicos devem, obrigatoriamente, estar abertas para aceitar outras formas de saberes e conhecimentos, e, acima de tudo, saber dialogar com estes saberes “alternativos”. Assim, quando se fala do universo dos povos quilombolas, os saberes “alternativos” serão uma constante permanente a ser observada nos processos educativos praticados. Sem isso, não se poderá desenvolver uma educação pautada na pluralidade de saberes com objetivo de superar as desigualdades sociais vivenciadas pelos povos quilombolas.

Para uma melhor compreensão desta ideia, convém destacar a visão de Paulo Freire quando trata da educação crítica com o objetivo de superação de uma das maiores desigualdades sociais existente no país, o analfabetismo:

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-la na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das

sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas **uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.** Isto faz com que **o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas**, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1981, p. 72) **(Grifo meu).**

Ressalta-se aqui que, em pleno século XXI, o analfabetismo ainda é uma das piores mazelas sociais que afligem boa parte da população do país, tanto no meio urbano quanto rural. Seu efeito é ainda mais devastador quando tratamos de comunidades de povos tradicionais como indígenas e quilombolas, que além da falta de acesso à educação formal com qualidade, também tem seus meios de vidas violados pelo Estado que, em muitos casos, não reconhece a legitimidade de suas identidades e territórios enquanto povos tradicionais e conseqüentemente dos seus saberes.

Nesse processo de negação da identidade e dos territórios tradicionais, a ação do Estado, quando alcança esses sujeitos, tende a tratá-los como indivíduos que não possuem conhecimentos. Algo que Paulo Freire critica fortemente quando discute as ações educativas do extensionista rural com os sujeitos do campo, que os considera como indivíduos sem conhecimentos relevantes e que precisam ser “ensinados a ser agricultores” (FREIRE, 2011).

Boaventura de Souza Santos (2010) também considera que negar os saberes de povos tradicionais é uma tática amplamente praticada pelo Estado com fins de eliminar grupos periféricos e de minorias tradicionais com o objetivo de redução de custos ao Estado, pois consideram que investir em uma educação de qualidade, que valorize o conhecimento acumulado por tais sujeitos, como um desperdício.

Tal fato pode ser visto pela lentidão do Estado brasileiro em ofertar uma educação de qualidade aos povos quilombolas do país, onde a maioria das comunidades não apresentam escolas e, em muitas delas, quando encontradas não atendem aos princípios estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O que obriga as comunidades quilombolas a buscarem formas alternativas de desenvolver uma educação que os tornem protagonistas e dialoguem com seus modos de vida.

Destaco aqui, as palavras de uma liderança quilombola em resposta ao questionamento de como ela percebia o descaso do poder público em

ofertar educação de qualidade para as comunidades quilombolas rurais da sua localidade:

Não ter escolas nas comunidades quilombola é um projeto do governo para economizar e gastar menos como os pobres. Para quê criar escola para um bando de negro que não faz nada da vida? É assim que o Governo nos enxerga. Se a gente não for atrás, a sociedade vai continuar achando que a gente é mesmo um bando de gente que não quer nada da vida. Nós não queremos muita coisa não, só queremos aquilo que a lei nos dá direito: educação de qualidade e respeito pela nossa cultura, pela nossa vida **(A. S, liderança quilombola)**.

De fato, para muitos gestores municipais é mais barato realizar o traslado de crianças e adolescentes de comunidades quilombolas para estudar em escolas fora do território quilombola ou na zona urbana do que manter uma escola em funcionamento em uma comunidade quilombola rural. Aqui se trata de um processo educativo totalmente excludente que tende a negar os múltiplos saberes do universo quilombola na medida que obriga crianças e adolescentes a frequentar escolas que em nada dialogam com sua realidade, o que favorece ao enfraquecimento da identidade cultural dos sujeitos.

A referida liderança quilombola, ao tratar da questão da salvaguarda e manutenção dos saberes quilombola também mencionou que:

Hoje em dia, a gente não perde mais conhecimento como antigamente, agora a gente tem celular, computador, máquina de foto para registrar nossa história. Tudo que a gente aprende aqui, a gente grava, tira foto para guardar pro futuro, mas nem sempre foi assim. Muita coisa a gente perdeu e não tem como recuperar, não tinha como guardar conhecimento como a gente guarda hoje, na época do meu pai, do meu avô. Todo conhecimento era guardado na cabeça e com o tempo tinha perigo da gente esquecer, passar do jeito errado. Mas nem todas as comunidades de quilombo tem como fazer isso. Tem comunidade que o quilombola não tem nem casa pra morar, vive abandonado num barraco no meio do mato e aí perde muito conhecimento com os anos **(A. S, liderança quilombola)**.

É algo bem comum nas comunidades quilombolas que muitos conhecimentos foram perdidos ao longo dos anos, seja pelo fato de não ter como registrá-lo, ou pelo falecimento da pessoa que melhor conhecia um

determinado assunto antes que fosse passada para outro indivíduo da comunidade.

Considerando a dimensão continental do Brasil e o frequente cenário de desigualdades sociais, que se agrava de acordo com as distintas regiões do país, o perigo de extinção de sua história e destruição de sua identidade para uma comunidade quilombola que não disponha de meios seguros para registro de seus conhecimentos além da história oral, é uma constante, principalmente em função das pressões externas para negação de sua identidade territorial / cultural.

Assim, diante desse cenário de incertezas e crises sociais que existe no país, se faz necessário que repensem as relações de construções de conhecimentos com os sujeitos de povos tradicionais, sobretudo aqueles oriundos de comunidades quilombolas, para que seja possível enfrentar a os processos ideológicos que impõem regras e normas através de modelos prontos de educação que comumente exclui e impossibilitam outras formas de construção de conhecimentos que se amparam na vivência e nos saberes de comunidades de povos tradicionais, historicamente cerceados pela lógica colonizadora que tende a excluir e marginalizar o diferente.

Assim como já defendia Freire (2020), o desafio aqui posto à educação crítica, não é o de ser, exclusivamente, a salvadora da nação, e sim um instrumento que possibilite a construção de conhecimentos de maneira dialógica para formação da consciência crítica dos sujeitos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de que os processos de construção dos conhecimentos devem ser apoiados também nos saberes tradicionais das comunidades de povos tradicionais possibilita que a realidade vivenciada pelos sujeitos e o acúmulo de suas vivências garantam a manutenção dos valores sociais, culturais e a utilização dos seus espaços de vida.

Assim a educação Ambiental crítica em diálogo com a educação quilombola possibilita um contraponto com as formas dos processos educativos convencionais que são adotados pelo Estado e massificado para a sociedade, processos esses que insistem em deslegitimar os saberes tradicionais e priorizar um modelo de “construção” (transmissão) de conhecimentos de forma não dialógica, que não se propõe a formação crítica dos sujeitos.

A educação ambiental em diálogo com os saberes locais e os pressupostos da educação quilombola, deixa de ser ideologicamente condicionada pela concepção desenvolvimentista de cunho puramente econômico, que precifica as relações sociais de vida. Esta concepção de mundo através da EA, dentre outras práticas educativas das comunidades do universo quilombola, produz saberes e culturas ligados ao seu ambiente de vida e/ou território que possibilitam o fortalecimento de sua identidade e dos conhecimentos acumulados pelos sujeitos ao longo das gerações.

Considerando que os processos educativos hegemônicos do país, via de regra, tende a excluir os saberes acumulados pelos povos tradicionais, destaca-se aqui a importância da existência de normativas legais que legitimam a educação voltada para a realidade dos povos de comunidades tradicionais quilombolas, o que possibilita uma melhor formação de docentes e educadores sociais para atuar nesses contextos sociais específicos.

## REFERÊNCIAS

Bezerra, Marinalva Rita; Silva, Delma Josefa. Gestão escolar quilombola: a experiência curricular da escola Bevenuto Simão-Conceição das Crioulas-PE. **IX Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2016. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ixcoloquio/paper/view/641>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 02 Jul. 2017.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **LEI FEDERAL Nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCiVil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em 20 Jun. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 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”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 20 Jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CENTRO CULTURAL LUIZ FREIRE. **Educação quilombola educação quilombola**: um direito um direito a ser efetivado a ser efetivado. 26p. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha\\_cclf\\_educ\\_quilombola\\_direito\\_a\\_ser\\_efetivado.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf). Acesso em: 25 jun. 2018.

DA SILVA ROSA, Teresa e et al. A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, vol. 18, n. 3, p. 211-230, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-4422ASOC1099V1832015>. Acesso em: 10 Out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65ª ed. – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Trad. Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [recurso eletrônico].

FUNARI, Juliana Nascimento; MENDES, Rozeane Maria; SILVA, Kleiton Bueno Bezerra da. Agroecologia e quilombolas de Conceição das Crioulas: traçando um diálogo de saberes. In.: FIGUEIREDO, Marcos Antônio Bezerra; MATTOS, Jorge Luiz Schirmer de; FONSECA, Flávio Duarte da (Orgs.). **Agroecologia e**

**diálogo de conhecimentos:** olhares de povos e comunidades tradicionais, movimentos sociais e academia. Recife: UFRPE, 2017. 255p. p. 181 -187

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2ª ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Para um novo senso comum; v. 4).

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente:** Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia. São Paulo, Gaia, 2003.

Silveira, Elaine Machado. A educação ambiental dialogando com os saberes populares e escolares. **X ANPED SUL**, p. 1–17, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/697-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/697-0.pdf). Acesso em: 25 jun. 2018.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola:** os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.