

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E EDUCAÇÃO: um diálogo entre a educação no campo e as comunidades quilombolas

Izaque Pereira de Souza
Ines Teresinha Pastorio
Teresa Kazuko Teruya

Resumo: Pensar a Educação do Campo é buscar compreender os processos educativos, mas, mais ainda, é compreender os sujeitos que ali se encontram, suas realidades históricas, culturais e suas práticas no cotidiano. Nessa lógica não há como pretender um processo efetivo que não legitime todos esses elementos. O presente trabalho se propõe a investigar de que maneira o processo educativo vem preservando as práticas, os saberes e a identidade das comunidades quilombolas. O trabalho segue a metodologia bibliográfica e busca compreender o sujeito situando-o histórica e socialmente e, mais ainda, considerando a existência de particularidades e peculiaridades que precisam ser debatidas no contexto social e escolar com vistas a promover a educação em seu contexto mais ampliado. Tal perspectiva nos permitiu compreender a necessidade de se ampliar o olhar na construção de um currículo que possibilite ao educador a compreensão de que existem outros espaços que precisam ser visitados quando a proposta for trabalhar a inclusão a partir do respeito às particularidades.

Palavras-chave: Educação no Campo. Identidade. Comunidade Quilombola. Cultura.

Abstract: Thinking about the Education of Planning, but even more, it is covered by its historical, cultural and non-daily practices. In this logic there is no attempt of an effective process that does not legitimize all these elements. The present work is a study that the educational process has preserved the practices, the knowledge and the identities of the quilombola communities. The work follows a bibliographical methodology and seeks the subject situating itself and socially, more so, considering a existence of particularities and peculiarities that need to be debated in the social and school context with a view to promoting education in the broader context. This perspective allows us to understand the existence of a work perspective that allows the understanding of a space where teachers need to be included when a proposal of work is included in the context of the particularities.

Key words: Education in the Field. Identity. Community Quilombola. Culture.

INTRODUÇÃO

As questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas na educação básica vem sendo discutidas de forma ainda mais intensa desde o final do século XX. Tais discussões trazem um olhar diferenciado também para a educação do campo que ganha espaço e uma política para a sua implantação com o direcionamento específico ao espaço rural e às populações residentes e identificadas com este *lócus*, buscando levar em conta o modo de viver e de pensar destes sujeitos. Neste sentido, há que se pensar a formação pedagógica do educador, uma vez que este precisa compreender e respeitar os saberes da comunidade rural em que está inserido para aprimorar seus conhecimentos. Mais ainda, se esta comunidade possui outras peculiaridades que estão além das questões agrícolas como os aspectos culturais e de resistência, elementos presentes nas comunidades quilombolas.

Isso porque, há que se destacar os conceitos de sustentabilidade e de diversidade que “levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual” (BRASILIA, 2007, p.13), ampliando o olhar para a população do campo levando-os ao fortalecimento de sua identidade e às formas de produção, seja esta comunidade indígena, branca ou negra.

No presente trabalho, buscamos abordar de forma mais específica as questões pedagógicas relacionadas às comunidades quilombolas, por entendermos serem estes, os espaços de resistência e manutenção da comunidade negra. Com vistas a esta perspectiva elencou-se a comunidade quilombola como foco para este estudo, uma vez que há uma crença de que estas, muitas vezes são vistas apenas como movimento isolado, deslocando-a do contexto de população negra e desconsiderando seus saberes e seu aparato cultural.

Para atingirmos nossa proposta, nos valeremos de uma investigação bibliográfica acerca de nosso objeto, buscando compreender o sujeito a partir de sua trajetória, bem como entender como estas características rurais, ao se relacionarem nas suas especificidades étnicorraciais, produzem práticas e saberes direcionados a sua diversidade e identidade cultural.

O primeiro título buscará trazer uma breve cronologia do negro como escravo no Brasil, desde sua vinda para as terras brasileiras e sua perda de identidade ao

ser inserido na condição de trabalhador bem como o tratamento a ele dispensado no período de escravidão. O segundo título se ocupa em tratar do fim do período escravista e do início do processo reivindicatório do negro por um olhar específico para a (re)construção/manutenção de sua identidade racial e cultural próprias de sua cultura – questões que acabam por se estruturar com a/na questão quilombola. O último tópico tratará das intervenções pedagógicas sob uma perspectiva identitária, que contemple a diversidade e que trabalhe de forma inter/transdisciplinar a especificidade dessas comunidades.

Neste momento o intuito é trazer provocações, especialmente por entendermos que ao problematizar estas questões relativas à educação do campo e as populações quilombolas, podemos desdobrar inúmeras possibilidades de trabalhos que proporcionem o respeito, a autonomia e a emancipação a partir de inúmeros lugares de fala.

Uma Breve Cronologia do Trabalho Escravo no Brasil

Se antes do século XVI no Brasil praticava-se o trabalho apenas para a sobrevivência, com a chegada dos portugueses, tem-se imposto aos indígenas uma forma de trabalho executada de forma compulsória: o trabalho escravo. Tal prática se incrementa juntamente com o surgimento do modelo econômico mercantil, que buscava o intenso comércio e a acumulação de metais preciosos (principalmente o ouro), sendo reforçado pelo fato de que a coroa portuguesa, diferentemente da espanhola, não conseguindo encontrar metais preciosos rapidamente no Brasil, lança mão da primeira alternativa econômica encontrada: extrair o Pau Brasil¹ utilizando o trabalho escravo indígena.

Esse trabalho também se fez bastante necessário no período da economia açucareira² porém a população indígena, por não admitir essa forma de exploração de forma pacífica – situação que se agrava com as fugas e os suicídios ocasionados pela depredação humana deste regime de trabalho até então desconhecido pelos indígenas - fez com que se iniciassem as importações de negros africanos, utilização de mão de obra que perduraria por mais de três séculos.

¹ Árvore nativa brasileira, que se encontra na Mata Atlântica. (BRASIL, 2014.)

² Atividade produtora de açúcar, a partir do plantio da cana, teve uma produção e comércio intenso voltado para a Europa nos séculos XVI e XVII. (FURTADO, 2004, p. 35).

Oriundos de países litorâneos da África como Nigéria e Angola, os negros vinham para o Brasil em navegações precárias, humilhados e maltratados no envio e na chegada do destino esperado, separados de sua cultura, seus idiomas e de suas famílias, o que os levava a um distanciamento de sua identidade nacional. A utilização da mão de obra escrava africana logrou êxito, principalmente pelo fato de que este método de mão de obra já era aplicado sobre grande parte de povos africanos e pelos islâmicos do norte da África³ há mais de um século (FAUSTO, 2002).

O trabalho escravo passa a ser utilizado nos canaviais para a produção do açúcar, onde se encontravam as plantações e os engenhos. Este ciclo de riqueza produzida pelo comércio do açúcar perdurou com por pouco mais de um século uma vez que, passado esse período, o valor monetário já não alcançava os altos preços como no início porque outras colônias de países europeus passaram a produzir o mesmo produto, retirando portanto o monopólio de Portugal. Todavia, um novo ciclo econômico surge: a economia aurífera com o ciclo da produção do ouro. Este ciclo, que teve início em meados do século XVIII, faz com que parte da população de escravizados migre para as minas de ouro, configurando uma relação mais urbanizada e diferente da produção açucareira em que o meio rural era mais adequado.

O regime de trabalho escravocrata, consolidou-se no Brasil colonial, trazendo o acúmulo de riqueza aos proprietários da produção açucareira e de minas de ouro, sendo um processo que derivava do trabalho compulsório de sujeitos que não eram reconhecidos como pessoas.

[...] A mão de obra africana chegou para a expansão da empresa, que já estava instalada. É quando a rentabilidade do negócio está assegurada que entram em cena, na escala necessária os escravos africanos; base de um sistema de produção mais eficiente e mais densamente capitalizado. (FURTADO, 2004, p. 48)

Assim a mão de obra africana ficou estabelecida economicamente no Brasil. O gasto maior era no envio de escravos para o Brasil, o que era facilmente ressarcido pelas longas horas de trabalho. A ideia que se tinha na colônia é que o trabalho

³ Os muçulmanos africanos eram chamados de Mouros (BLAINEY, 2010).

livre⁴ não servia para a grande propriedade, sendo útil apenas para pequenas propriedades, com pequena produtividade ou pequenos trabalhos urbanos (FURTADO, 2004). Outro exemplo seria o extrativismo⁵, que teve sua parcela de trabalho livre realizado pelos indígenas da região e apoiados pelos padres Jesuítas, embora os colonos locais insistissem no trabalho de escravos sobre os indígenas.

Em suma, o período colonial brasileiro teve o trabalho escravo imbricado em todos os ciclos econômicos, à exceção na economia de subsistência em que se fixava o trabalhador livre. Com o fim da colonização portuguesa em 1822, o trabalho escravo continua a se perpetuar, porém uma nova fase econômica iria se constituir e com ela outro conceito de trabalho.

A Imigração Europeia e o Fim do Período de Escravidão

No primeiro quartel do século XIX, surge uma atividade econômica que será o suporte econômico do Brasil pós-independência⁶: a produção cafeeira. Esta cultura de plantio já era cultivada no século XVIII mas é no século XIX que ganha maior amplitude de produção e exportação e tem .na grande importação de mão de obra escrava o fator decisivo para sua expansão⁷.

Ao concluir o terceiro quartel do século XIX os termos do problema econômico brasileiro se haviam modificado basicamente. Surgira o produto que permitiria ao país reintegrar-se nas correntes em expansão do comércio mundial; concluída sua etapa de gestação, a economia cafeeira encontrava-se em condições de autofinanciar sua extraordinária expansão subsequente; estavam formados os quadros da nova classe dirigente que lideraria a grande expansão cafeeira. Restava por resolver, entretanto, o problema da mão de obra. (FURTADO, 2004, p. 122)

⁴Trabalho contratual, em que o trabalhador tinha a liberdade de deixar a propriedade após o término do contrato, recebia financeiramente de acordo com o contrato estabelecido, este modelo de trabalho foi utilizado nas colônias da América do Norte pelos pequenos proprietários. (FURTADO, 2004).

⁵ Atividade econômica, que consiste da exploração das chamadas drogas do sertão, esta atividade era realizada no período colonial e posterior sobre a floresta amazônica. (FURTADO, 2004).

⁶ O Brasil deixa de ser colônia de Portugal para se tornar uma monarquia independente, se designando como Império do Brasil (VICENTINO, 2000, p.119).

⁷ Podemos considerar que ao final deste mesmo século, com a proibição da importação de escravos, é possível se verificar prejuízo à estabilidade econômica dos proprietários de cafezais do país, porém esta questão se resolve com o apoio da classe dominante e do Governo, incentivando a imigração europeia ao país.

O uso da mão de obra escrava continuava em vigor e em quase sua totalidade no trabalho brasileiro, embora a incorporação da mão de obra imigrante começasse a ser incorporada nos cafezais. A imigração europeia já fazia parte do contexto histórico do Brasil desde o início do século XIX, mas como forma de povoamento na região sul do país. Contudo, no que diz respeito ao trabalho o regime escravista no ciclo cafeeiro, acaba tendo distinções; na grande fazenda exigia um tipo de escravizado que desenvolvia os trabalhos nos casarões e em demais atividades que envolviam a produção cafeeira. Essa relação perpassou o final do quartel do século XIX e se alterou com a vinda dos imigrantes europeus que aos poucos muda a configuração do modo de produção no trabalho brasileiro, até que a escravatura vem a ser definitivamente proibida em 1888.

Entrou em cena um trabalhador assalariado que vinha de países que tinham iniciado o seu processo de industrialização. Os trabalhadores de nacionalidade italiana que chegavam ao Brasil recebiam a ajuda do governo para imigrarem ao país, bem como chegavam à plantação de café com todos seus gastos pagos dispondo, sobretudo, de uma parcela de terra para a sua subsistência, residência garantida e, ao final do ano, poderiam buscar outra fazenda que lhe desse mais vantagem (FURTADO, 2004).

Isso fez com que fosse possível a manutenção de suas identidades de classe e nacional. Por outro lado, a identidade ocorre diferente para o negro que vinha para o Brasil como escravizado e constitui sua forma de vida e atividade a partir de um processo de vulnerabilização, sendo necessário constituir uma nova identidade ou então lutar enfrentando os proprietários e empreendendo fugas para juntarem-se (seja em meio a mata ou em regiões isoladas), formando assim, os chamados quilombos - espaços de luta e resistência que buscavam justamente essa manutenção identitária dos sujeitos.

Isto demonstra, a disparidade que há entre a vinda do trabalhador escravo e seu tratamento *versus* a vinda do imigrante italiano e seus benefícios. Além da classe dominante conceber a origem europeia como eficiente e desenvolvimentista - e por isso um outro olhar era dado a esses trabalhadores - por outro lado a conjuntura econômica na época proporcionava a incrementação do trabalho assalariado, pois com a expansão do comércio realizado pela Revolução Industrial, o sistema escravista entra em declínio. Assim, o trabalho assalariado passa a

sustentar o modo de produção capitalista industrial, que necessita de um trabalhador com recursos financeiros para consumir os produtos gerados pela indústria, ou seja, deter salário⁸.

Quando é abolida a escravidão no final do século XIX, a mão de obra se constituía no trabalho livre⁹, que já vinha sendo praticado há décadas como uma experiência da elite brasileira em substituir um modo de produção pelo outro, considerando que a imigração e a migração interna, eram as relações de fluxos dos trabalhadores. É neste período histórico, portanto, que surge um novo ciclo econômico e uma corrente migratória; é o ciclo econômico da borracha, que atraiu um enorme contingente de trabalhadores, principalmente nordestinos, que pretendiam fugir das difíceis condições climáticas e conseguir uma melhor qualidade de vida.

Por outro lado, foi um período das intensificações de imigrações europeias colonizadoras na região sul do Brasil, algo que já ocorria no século XIX, mas que no fim do século e entrada do século XX, ocorreu com maior relevância, além da corrente imigratória ir trabalhar nas lavouras de café, havia também a imigração para a ocupação de áreas esparsas na região sul, cujo trabalho dos colonos¹⁰ era desbravar essas terras e desenvolvê-las para garantirem a sua sobrevivência o que, na visão do governo, iria levar o progresso e ocupação territorial.

Essa colonização [...] foi então, uma derivação do processo imigratório brasileiro, uma vez que a motivação principal da introdução dos europeus se deveu á falta de mão-de-obra adequada para as lavouras de café em processo de modernização. Ela deve ser vista, também, a partir do contexto latifundiário das estâncias ou fazendas de criar (refere-se á criação do rebanho bovino) do sul. No período do Antigo Sistema Colonial, houve o domínio e prestígio tranquilos do latifúndio no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Contudo, a partir da metade do século XIX, começou a emergir um surto renovador nas áreas marginais á economia criatória com a prosperidade das zonas de imigração alemã e italiana. Na primeira metade do século passado, os relatórios oficiais das províncias anteviam uma história de ascensão dos imigrantes, possibilidade não

⁸ Sua origem vem do Latim, "Salarium", que para os romanos na antiguidade era o pagamento feitos a seus soldados ou para serviços prestados, o que na época era uma iguaria muito cara. (BRASIL, 2014).

⁹ Aqui nos referimos à ideia de liberdade trazida pelos livros, de um processo discutível sob a perspectiva social, emancipatória e que traz autonomia.

¹⁰ Eram camponeses europeus do século XIX e XX, possuíam uma pequena propriedade de terra, aonde produziam para a subsistência, onde posteriormente houve aqueles que conseguiram se tornar grandes proprietários (GREGORY Valdir, 2005, p.21) .

admitida pelos grupos dominantes tradicionais que se consideravam seguros no domínio da situação no Sul (PETRONE, 1978, p. 505. *Apud* GREORY, 2005, p. 22).

Em resumo, o trabalho camponês na região sul se distinguia dos trabalhos nas lavouras de café; isso porque enquanto estes estavam sob a ordem de um grande proprietário o outro tinha autonomia de seu trabalho e sua propriedade, porém o seu trabalho dependia das relações comerciais capitalistas (FURTADO, 2004).

Estando a margem da sociedade após a abolição da escravatura, os negros sequer foram reconhecidos como promotores da pujança econômica do Brasil durante séculos, ou seja, tornaram-se livres do trabalho escravo, mas não foram incluídos na sociedade brasileira de fato. Sempre enxergados como “seres inferiores”, o Estado lhes negou as políticas sociais que tanto necessitavam, direcionando, quando muito, uma política da repressão.

Sobre Construção Identitária a partir da Particularidade: Um Diálogo com o Processo Educativo

A identidade do sujeito se forma com base nas relações sociais estabelecidas por esse sujeito ao longo de sua vida. Esta pode ser mudada à medida em que novas e diferentes relações são estabelecidas e este sujeito vai se apropriando de novas formas de pensar, agir e realizar determinadas atividades, gerando então novos costumes e portanto constituindo novas identidades.

Quando nos remetemos à identidade étnico-racial, precisamos compreender o que leva o sujeito a se reconhecer como tal e quais são as suas raízes, suas características físicas que os identificam como pertencentes a determinada etnia, seus costumes e valores comuns dessa etnia.

Quando pensamos na identidade no mundo moderno e nas relações de produção capitalista de um mundo globalizado percebemos que as identidades se misturam se constituem e reconstituem em uma velocidade muito rápida e constante. Vecchi *apud* Baumann (2005, p. 12) destaca que é preciso “[...] conhecer as características proeminentes de uma “longa transição” a fim de identificar

tendências sociais, mas é igualmente necessário contextualizar manifestações sociais da existência social dentro do longo período.”

Nessa linha de raciocínio, buscando compreender a construção de identidade em uma determinada comunidade rural, faz-se preciso entender inicialmente como estas se definem e se organizam, levando em consideração todas as relações que permeiam tais comunidades – e para tanto é importante considerarmos o que é tido por valores e padrões morais, uma vez que estes passam a se diferenciar em dado momento e espaço. Neste sentido Arroyo (2015, p. 86) destaca que: “[...] a sociedade moderna subordinou o campo à cidade [...], o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural; [...] o camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado”. Isto porque, podemos afirmar, essa “forma de ser” do homem do campo está relacionada a fatores socioculturais e educacionais.

Desta forma, ao voltamos nosso olhar para educação do campo - mais especificamente para a questão quilombola - o/a professor/a que atua no sistema de ensino, precisa um olhar apurado e que se preocupe com as especificidade das relações de cada comunidade, no sentido de levar todo aquele que faz parte do processo de ensino/aprendizagem a se identificar e reconhecer como um cidadão de direito e com acesso a bens e serviços diversos como a saúde, educação, trabalho, teto, terra, dentre outros.

Nessa perspectiva e com vistas a assegurar o acesso aos diversos serviços e às especificidades da população do campo, em 2007 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) publica, entre outros, um caderno que se propõe a trabalhar a Educação do Campo¹¹, com a perspectiva de se pensar uma política capaz de estas populações. A proposta visa oferecer possibilidades de se adequar “[...] ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros [...]. (BRASIL, 2007, p.9). Ao promovermos esta

¹¹ Trata-se do Caderno *Educação do campo: Diferenças mudando paradigmas* (SECAD, 2007). De acordo este caderno, não é possível se conceber uma educação a partir do campo e para o campo sem se colocar em xeque ideias pré estabelecidas e eivados de preconceitos. Para tanto, é importante que deixemos de lado a visão urbanocêntrica que se construiu ao longo dos anos – que traz uma cisão entre os sujeitos – e migrar para um conceito em que não haja uma hierarquização entre estes dois espaços, passando a enxerga-los como diferentes porém como complementares e de igual valor. Nesta linha de análise é bastante coerente entendermos que se nos é possível (e necessário) trabalharmos o homem do campo a partir de suas peculiaridades – e a partir daí trabalharmos o conceito de equidade – também é possível trabalharmos as comunidades tradicionais, no caso deste artigo, as comunidades quilombolas.

reflexão nos é possível compreender que, a educação precisa pensar nas diversas culturas e formas de produção perpetuando, desta forma, o “[...] reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, da diversidade de orientação sexual e socioambiental” (BRASIL, 2007, p.29).

Desta forma estipulou-se, já neste momento, metas para a qualificação profissional para “[...] que fossem contextualizadas as diferentes realidades e necessidades regionais e culturais” exigindo-se o saber e prática interdisciplinar e transversal por parte dos educadores. Tal proposta levou em conta as diversidades regionais e socioculturais, respeitando signos e significados, além da preocupação em se promover adaptações necessárias para que o ensino escolar dos/as alunos/as do meio rural seja realizado, incorporando as particularidade socioeconômicas e regionais, inclusive com a possibilidade de calendário escolar adaptado ao ciclo da produção.

Trata-se de uma preocupação legítima principalmente se considerarmos que, de acordo com o levantamento feito pela Fundação Palmares em conjunto com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007) das 1.209 comunidades remanescentes de quilombos existentes, em quase todas as unidades educacionais estão longe da residência dos alunos e/ou em condições estruturais precárias (casas de palha ou pau-a-pique). Isso faz com que em mais um momento, esses sujeitos sejam expostos a uma situação de vulnerabilidade, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem aos quais estão submetidos.

Para além desta questão estrutural, há também que se pensar no aspecto cultural do processo pedagógico. Principalmente se considerarmos que me nossa sociedade – que é racializada – o racismo é estruturante em todas as relações, o processo de segregação ao qual estão submetidos os cidadãos que residem em quilombolas - além de todos os estereótipos do racismo – passam a sofrer também o preconceito de serem pequenos produtores rurais que não estão atrelados ao poder do capital no agronegócio, uma vez que suas produções econômicas são voltadas para a preservação da cultura e de suas subsistências. E neste momento se faz de extrema relevância a compreensão de todo este contexto e o desdobramento do mesmo por parte do/a educador/a, no sentido de gerar reconhecimento (para aquele que vive na comunidade) e conhecimento/quebra de paradigmas (por parte daquele que se encontra alheio a esta realidade).

Trata-se de um trabalho de educação bastante significativo e que precisa ser desenvolvido de forma consistente e contínua e que irá trazer rebatimentos tanto no âmbito interno (nas comunidades, para que se possa transmitir a importância da preservação da cultura e da precuidade da agricultura familiar), quanto na comunidade externa. Caso o contrário, a própria divulgação por parte dos meios de comunicação e das instituições ligada intrinsecamente ao Capital, farão esse processo educacional de forma avessa, muitas vezes buscando uma “integração dos quilombolas” a um círculo meramente econômico e que desembocará na possível extinção destes sujeitos pois o viés econômico puro não se preocupa com a preservação de culturas de economia de subsistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade se forma no cotidiano das pessoas por meio das e nas relações sociais vivenciadas. No caso da população quilombola, a identidade se construiu ao longo da história do Brasil, no início com a instituição do trabalho escravo e depois com a luta dos/as negros/as pela sua liberdade por meio da vivência nos quilombos, estabelecendo plantios e culturas nesses espaços.

Apesar de terem seus direitos à terra reconhecidos, essas comunidades, consideradas remanescentes, ainda são pouco conhecidas por grande parte dos brasileiros o que faz destes espaços um *lócus* de resistência e também de aprendizado. Desta forma, ao mesmo tempo em que buscamos oportunizar o acesso ao direito, faz-se necessário também dar visibilidade a estes sujeitos, respeitando seus aspectos culturais uma vez que, ao negarmos toda uma gama de elementos que os constituem seria, além de lhes negar um direito que lhes assiste, negar também tudo aquilo que lhes constitui.

No presente trabalho, partimos do pressuposto de que a educação é um constante processo de deslocamento, ou seja, de se aproximar do outro. Isso exige que o/a professor/a, para trabalhar com as questões étnico-raciais, precisa se propor a conhece-las e se dispor a dialogar com todas as suas interfaces. Mais ainda, buscar se aproximar do objeto investigado na perspectiva de que mais importante que aprender *sobre* é aprender *com*. Ao pensarmos assim, consideramos que as práticas cotidianas – seja da cultura, sejam as pedagógicas que serão apreendidas

nas tradições do grupo social – só podem ser compreendidas com base na compreensão dos mais variados grupos.

Remetendo nosso olhar aos quilombolas, a nossa análise bibliográfica nos permitiu compreender que o contexto social, bem como a tradição e a cultura proporcionam elementos pedagógicos muito próximos da perspectiva freiriana. Ou seja, muito se aprende ao ensinar e muito ensina quem aprende. Não teria como ser diferente se considerarmos que um espaço que traz em si uma tradição secular muito tem a transmitir no contexto da Educação do Campo.

Ainda assim, há que se considerar a luta pela manutenção de sua cultura e identidade negra e também o reconhecimento enquanto pessoa e cidadão de direito. Principalmente se considerarmos que a educação precisa ser voltada à realidade de todas as populações, buscando a adequação de seu currículo para as especificidades étnico-raciais e permitindo desta forma o fortalecimento da identidade negra e da população quilombola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 68- 88, 2015.

BAUMANN, ZYGMUND. **Identidade**: entrevista. A Benedetto Vecchi/ Zygmund Baumann. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BLAYNEI, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. São Paulo: Fundamentos, 2010.

BRASILIA. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Cadernos SECAD**. 2007. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso julho de 2016>. Acesso em:02 jul. 2016.

FAUSTO, Boris, **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

FURTADO, Celso, **A Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

GREGORY Valdir, **Os Eurobrasileiros e o espaço colonial, migrações no oeste do Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2005.

Koan: Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656

ALTO, Rosana Lacerda Monte; VASCONCELOS, Valéria Oliveira. Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 6, 2011, Uberaba. **Anais...**Uberaba: UNIUBE, 2011.

SILVA, Francisco de Assiz, **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1992.

VICENTINO, **História geral**. São Paulo: Scipione, 2000.

Notas sobre os autores:

Izaque Pereira de Souza: Graduado e Especialista em Direito. Especialista e Mestre em Educação pela Unioeste/PR. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR. Membro do GEPAC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – e do GPDDICA - Grupo de Pesquisa e Defesa dos Direitos Humanos Fundamentais da Criança e do Adolescente. Coordenador, professor e orientador no Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG - Cascavel, Paraná. E-mail: ipsouza.souza@gmail.com.

Ines Teresinha Pastorio: Graduada em Serviço Social. Mestra e Doutoranda em Desenvolvimento Rural Sustentável (UNIOESTE). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Ambientais e Sustentabilidade - GEPPAS – UNIOESTE e do Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Sustentável (UNIOESTE). Professora Convidada no Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG - Cascavel, Paraná. E-mail: inespastorio@gmail.com

Teresa Kazuko Teruya: Graduada em Ciências Sociais e em História. Mestra e Doutora em Educação pela UNESP/Marília. Pós Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Avaliadora de Cursos de Graduação pelo MEC/INEP. Líder do GEPAC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura. Pesquisadora Sênior da Fundação Araucária e Orientadora do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: tkteruya@gmail.com

Koan: Revista de Educação e Complexidade, n. 6, jun. 2018. ISSN: 2317-5656