

DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO POPULAR E NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.

Tawani Mara de Sousa Paiva¹

Carmem Lúcia Eiterer²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo estabelecer, a partir de uma revisão bibliográfica, uma relação entre a educação popular e a educação quilombola através do conceito de *dialogicidade*, elaborado por Paulo Freire. Este conceito compõe os debates acerca de metodologias populares e libertárias de educação e, segundo o autor, é a essência da educação como prática da liberdade. Isso porque Freire (2014) defende uma construção de educação realizada com os/as educandos/as e não para eles/as.

O autor aponta o diálogo como uma necessidade humana, para que os sujeitos possam se comunicar e pronunciar no mundo, com os/as demais. De acordo com ele, o diálogo - base da educação dialógica - fundamenta a existência humana e na escola tem seu fundamento na busca do conteúdo programático que contemple a existência dos/as sujeitos envolvidos/as.

Sobre a *dialogicidade*, Freire sustenta a sua realização através da práxis, ou seja, de ação e reflexão na elaboração pedagógica, sendo portanto o contraponto de uma prática vazia de ações e, portanto apenas palavras vazias. O debate sobre o conceito está envolto do que conhecemos por educação popular, tendo em vista a sua relação com a elaboração com processos educativos - como componentes curriculares e métodos, por exemplo - pautados por esse conceito.

A ideia de educação popular foi e é amplamente utilizada para pensar experiências educacionais que estão vinculadas às classes populares. Autores como (GADOTTI, 2012; STRECK, 2010; BRANDÃO, 1984) discutiram e pensaram a educação popular no sentido de questionar as diferentes perspectivas que ela adota ao longo dos anos a partir da obra de Paulo Freire. Nesse sentido, tanto Gadotti (2012) como Brandão (1984) apontam que existem diferentes significações dadas a este conceito, como por exemplo, a concepção de uma educação

¹ Licenciada em história pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (tawanimsp@gmail.com).

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG). Integra a Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social desde 2005. (eiterercarmem@gmail.com).

mecanicista, em contraponto a uma significação elaborada na perspectiva de uma educação libertadora.

Essa segunda significação está vinculada ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire no Brasil na década de 60 a partir da sua experiência de alfabetização de jovens e adultos na região do nordeste. A partir dos *círculos de cultura*³, Freire desenvolveu metodologias progressistas para a alfabetização desses sujeitos, levando em consideração suas *leituras de mundo*⁴ e conhecimentos.

Nesse momento, era marcante uma debate acerca das classes sociais e as desigualdades de acesso à educação básica, bem como a ausência de uma educação democrática, tanto pela escassez de acesso quanto pelo caráter mecanicista da escola. Diante disso, essas experiências podem ser entendidas como formas de resistência a ordem vigente. Tendo em vista a sua perspectiva de libertação.

Após a ditadura civil militar que vigorou no país entre, 1964 e 1985, movimentos que estavam se desenhando antes mesmo do período ditatorial trouxeram à tona suas questões, ligadas não só a questão da desigualdade de classe, mas interseccionada ao debate de gênero, etnia e raça, por exemplo. Nesse sentido, os movimentos sociais passam a realizar as suas reivindicações em acordo com seus lugares sociais. E a educação passa então a ser debatida em torno das pautas levantadas.

São longos os debates acerca do assunto, mas podemos perceber a existência de leis como a 10.639 de 2003, “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” (BRASIL, 2003) e a resolução nº 8 de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica lei que será debatida neste trabalho.

³Podemos compreender os Círculos de Cultura como uma metodologia desenvolvida por Paulo Freire a partir da década de 60. Eles consistem em “espaços” de circulação de saberes e também de organização de práticas e ações pelos sujeitos envolvidos acerca de um determinado objetivo ou tema. O círculo possui um coordenador que orienta em certa medida a roda, mas que não impõe nem delimita falas e tempos. No círculo os sujeitos participantes estão um com os outros, dizendo a sua palavra e aprendendo com a do outro.

⁴ De acordo com Paulo Freire, os processos educativos formais são posteriores ao que ele chama de “Leitura de mundo”. Nesse sentido, a leitura de mundo pode ser entendida como as experiências e modo de enxergar a vida do sujeitos. O autor defende ainda, a valorização da leitura de mundo desses sujeitos no processo de escolarização dos mesmos, ou seja, diálogo entre os conhecimentos adquiridos com as vivências e a metodologia da leitura da palavra, ou seja os processos escolares.

Educação Popular: *dialogicidade* para prática da liberdade

A educação popular, de acordo com Gadotti (2012), é entendida, até os anos 50, como a busca pela extensão da educação formal oferecida pelo Estado, principalmente para as zonas rurais. A partir da década de 50 ela se divide entre a educação funcional e a educação libertadora, que será a perspectiva adotada neste trabalho. Em consonância ao sentido libertário da educação popular podemos entendê-la como

Uma educação ética e responsável que apresente as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tenha como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemple as suas reais necessidades. (PACHECO JÚNIOR; TORRES, 2009, p.24)

A partir dos anos 60 as experiências de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e o projeto de Paulo Freire, no Nordeste do país, ganham destaque diante das diversas experiências pautas na educação popular. Também nesse momento acontecem diversos movimentos pautados por questões que vão além da noção de classe, articulados por movimentos estudantis, identitários e de gênero, por exemplo. As décadas de 70 e 80 são marcadas pela ditadura civil militar que colocou diversos projetos progressistas em suspensão e resultou, também na repressão e exílio de diversos sujeitos envolvidos em diferentes lutas de movimentos sociais e populares no Brasil. Além disso, ela diz respeito tanto reivindicação de espaço na ordem vigente, quanto a busca pela ruptura e novas formas de viver. Segundo Freire (2014),

A realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2014, p. 51)

De acordo com Gadotti (2012), nas décadas de 80 e 90 acontece a pluralização de experiências relacionadas à educação popular, como os cursinhos populares, educação popular na saúde e a educação ambiental. Nesse período acontece também a mobilização de diversas lutas, dentre elas as identitárias, ambientais, por direitos civis e igualdade de gênero.

Nessa gama de vivências das décadas que sucedem a ditadura militar no Brasil, a educação popular pode ser relacionada, como aponta Streck (2010), aos movimentos sociais em dois sentidos: um primeiro relacionado a configuração de novos territórios de resistência e suas pedagogias e outro com as novas governabilidades e suas formas de regulação. Isso nos leva a entender tanto a historicidade do conceito – relacionado ao tempo e realidade do século XX no

Brasil – quanto a construção de ações ao longo desse século e até os dias de hoje que são pautadas pela educação popular, de acordo com o contexto em que se insere.

Ainda, de acordo com o autor, “na teoria de Paulo Freire, conhecimento é resultado (nunca acabado) do ato de conhecer, ou seja, um processo que envolve sujeitos ativos em torno de uma realidade sempre dinâmica porque é construída por intermédio das várias leituras que dela se fazem.” (STRECK, 2012, p. 95). Esse trecho corrobora para a percepção de que o ato de conhecer defendido por uma educação popular não se esgotou nas décadas do século passado, mas se faz presente de forma pertinente com a realidade do tempo presente. Como isso é possível? Se entendermos que não existe uma fórmula para essa educação libertária, mas que ele conversa com o contexto no qual se insere, podemos compreender que a metodologia da educação popular não nos é dada, mas deve ser construída através do diálogo, fundamento da *dialogicidade* abordada no próximo tópico.

A dialogicidade

Um conceito importante para pensar a educação popular é a *dialogicidade*. Ela foi colocada por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* como a essência da educação como prática da liberdade e desenvolvido também em outras obras, como na *Pedagogia da Esperança*. E propõe que a educação seja realizada através do diálogo, portanto é contrária a ideia de que existe um sujeito detentor de todo conhecimento que transmite aos outros o seu saber. Nesse sentido, Freire (2014) afirma que

[...]o diálogo é uma exigência existencial. E se, ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2014, p. 105)

A partir do trecho acima, podemos afirmar que para Freire o diálogo é uma necessidade humana para estar com o mundo e com os demais sujeitos. Para elaborar a sua ideia de educação como prática da liberdade, o autor desenvolve a análise da chamada ação dialógica e, também, da ação antidialógica – sendo as duas ações de natureza antagônicas entre si. A primeira, fundamento de uma educação emancipadora, segue a lógica do diálogo como base para pensar a construção da educação. E a segunda, fomenta o que Freire (2014) denomina de educação bancária, ou seja, uma educação que considera os/as estudantes como sujeitos vazios de

conhecimentos e que se abastecem com os conhecimentos de professores/as através das aulas expositivas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o autor defende a existência fundamentada no diálogo entre mulheres e homens com o mundo e, conseqüentemente, uma educação pautada pela *dialogicidade*. Em consonância com o que afirma Gabassa (2009), para Freire o diálogo é um fenômeno humano, através do qual se revela a palavra: ação e reflexão. Dizer sua palavra é para o autor um ato de ação e reflexão, ou seja, práxis. De acordo com ele, a práxis é o meio de transformação do mundo, e através da *dialogicidade*, os sujeitos poderão pronunciar a sua realidade com outros sujeitos para juntos refletir criticamente sobre a sua realidade para, então, transforma-la. De acordo com Moretti (2007)

É preciso que haja práxis verdadeira, que implica na ação e reflexão, para transformar o mundo, ou seja, as pessoas devem ter consciência do mundo em que estão. Para isso é importante criar um clima de dialogicidade entre educador e educando, para que, sendo sujeitos do processo, ambos tenham que desenvolver uma forma autêntica de pensar e atuar no mundo. (MORETTI, 2007, p.20)

A práxis, como colocado pela autora no trecho acima, é resultado de um encontro marcado pela *dialogicidade*. Além disso, Paulo Freire elaborou esse conceito e apresentou uma educação fundamentada pelo diálogo, em contraposição a realidade pautada por educação bancária, em que os educandos/as são vistos/as como depósitos de conteúdo no qual os educadores/as, considerados em uma posição superior, colocam seus conhecimentos.

O autor não acredita na ideia da superioridade de conhecimento de alguns em detrimento dos outros. Por isso elaborou a ideia da ação dialógica, no qual são levadas em conta as leituras de mundo de diferentes homens e mulheres na construção de conhecimento. Contudo, para Freire o diálogo não é resumir todos os sujeitos com o objetivo de os tornar iguais. Ele, pelo contrário, elaborou uma concepção de diálogo no qual homens e mulheres possam exprimir as suas existências marcadas pelas diferenças. De acordo com ele,

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro. (...) Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2006, p.118)

Pensando na realidade escolar, a ideia de diálogo que Freire nos traz se realiza tanto na escola de conteúdos quanto na metodologia de ensino escolhida pelas/os educadoras/es. Ou seja, não basta o conteúdo contemplar a existência das/os educandas/os se a metodologia for pautada em ações antidialógicas que fundamentam a educação bancária. A *dialogicidade* só se faz com a ação dialógica que fundamenta uma educação libertadora, em que educadores/as e educandos/as dialoguem, sem necessariamente serem colocados na mesma posição, como aponta o trecho acima.

Nesse sentido, entendemos a educação libertadora fundamentada na *dialogicidade* a partir da construção com os sujeitos e a antidialógica realizada para os sujeitos. Como afirma Gabassa (2009),

O mais importante para Freire do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária” é que os homens e mulheres se sintam sujeitos do seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros/as. Que a educação tenha convicção que não pode apresentar seu programa, mas que tem que busca-lo dialogicamente com o povo. (GABASSA, 2007, p. 140)

A teoria da educação para liberdade desenvolvida por Freire através da sua práxis data de meados do século XX contudo, ela influenciou diversas experiências desde então, marcadas por diferentes realidades e demandas sociais que foram surgindo como demandas de movimentos sociais e suas pautas. Existem muitas maneiras de manifestação e mobilização dos grupos marginalizados historicamente na sociedade. Um exemplo, é a existência de leis que assegurem o respeito a diversidade, o direito a uma educação provida de sentido que atenda as reais necessidades dos sujeitos.

A resolução nº 8 da CNE/CEB é um belo exemplo de como a organização da sociedade civil em movimentos sociais e na luta pela reivindicação de direitos surte efeito na base legal. Quando nos deparamos com esses exemplos podemos nos permitir estabelecer uma relação entre o diálogo e, mais afundo, pensar no desenvolvimento de uma educação dialógica tanto dentro dos movimentos sociais negros e quilombolas, quanto na proposta para uma educação escolar quilombola.

A educação quilombola: formas de (r)existir

A ideia de quilombo não foge da construção histórica e social do nosso país, pautada muitas vezes por uma visão eurocêntrica. De acordo com Carril (2006), “ao findar a escravidão, a

constituição da invisibilidade do quilombo colocou para a sociedade seu condicionamento ao passado. No território, sua existência só pode ser compreendida pela existência de uma história extinta.” (CARRIL, 2006, p. 14). Mas a organização e luta não só pela posse das terras, mas também pela sobrevivência dos saberes compartilhados nas comunidades quilombolas e da sua história nos mostra que elas estão vivas.

A Constituição Federal de 1988 garante pelo seu Art. 68 dos Atos Constitucionais Transitórias (ADCT/CF), a posse de terras aos remanescentes quilombolas, devendo o Estado redigir os seus respectivos títulos. E de acordo com Carril, “a representação do quilombo encontra-se concebida como referência de um imaginário de resistência, uma vez que a democracia social e racial não está consolidada para os afrodescendentes.” (CARRIL, 2006, p. 238).

As lutas dos movimentos quilombolas e da população negra no Brasil não se restringem ao campo do reconhecimento de seus territórios. De acordo com Arruti (2009), ela também está atrelada a saúde e educação. O autor afirma que as políticas públicas deve de um lado, reconhecer a exclusão histórica dessa população e por outro lado reconhecer as suas formas particulares de existência.

Nesse sentido, podemos afirmar que os movimentos negros e quilombolas possuem uma pluralidade de pautas e reivindicações. Por exemplo, a democratização do acesso ao ensino superior – através das cotas e políticas de permanência nas universidades - e a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na educação básica – instituída pela lei 10.639/03. Sobre a lei, Rocha (2009) afirma

Ao considerar como conteúdo escolar os variados aspectos das contribuições do povo negro e de outros diferentes grupos sociais à nação brasileira, visualizando-os com dignidade, será possível concretizar uma proposta de currículo não eurocêntrico, mais vinculado à realidade brasileira de diversidade e pluralismo. (ROCHA, 2009, pp. 27 e 28)

A autora aponta para a necessidade de pensar um currículo que contemple as contribuições de grupos historicamente silenciados na história do Brasil, mas que contribuíram para a nossa formação sócio cultural. Nesse sentido ela afirma que “é notória a postura racista e discriminatória da sociedade brasileira, fator que reflete no cotidiano escolar.” (ROCHA, 2009, 52). Nesse sentido ela desenvolve a ideia de uma “Pedagogia da Diferença”, que leva em

consideração o diálogo da cosmovisão africana da educação básica a partir de três pilares: ancestralidade/ corporeidade; integração e circularidade/comunitarismo⁵.

Além da obrigatoriedade de ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, que foram silenciadas por muitos anos dos currículos da educação básica e até mesmo em grande parte dos cursos no ensino superior, os movimentos se articularam em torno da regulamentação de uma educação escolar quilombola, como citado acima. Sobre a educação quilombola Arruti (2009) destaca dois pontos necessários para o avanço desta em relação a reforma educacional de 90: primeiro, a inclusão das especificidades sociais e histórias das comunidades no currículo escolar e segundo, discussão de uma política educacional voltada para as comunidades quilombolas. Discussão e normalização que aconteceu em 2012 com o parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a resolução CNE/CEB nº 8/2012.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº16/2012, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a mobilização aconteceu a partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e a organização se deu através de audiências públicas organizadas pela Conselho Nacional de Educação em três estados: Bahia, Maranhão e Distrito Federal⁶. Segundo a relatoria da professora Nilma Lino Gomes,

As audiências públicas realizadas tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. (BRASIL, 2012, p. 3)

Além disso, O CNE disponibilizou no seu site, no período de junho a dezembro de 2011, o documento ““Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, o qual subsidiou as audiências, tornou público o debate e recebeu críticas e sugestões.” (BRASIL, 2012, p.3).

O parecer supracitado leva em consideração a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Indígenas e Tribais, promulgados pelos: Decreto nº 5.051, de 19 de abril

⁵ De acordo com a autora, esses pilares levam em consideração, por exemplo: a concepção cultural e biológica do corpo; respeito aos saberes de antepassados; corpo como forma de expressão e aprendizado; valorização das peculiaridades no entendimento do todo; horizontalidade nas relações; partilha de saberes sem hierarquização. Essa proposta permite estabelecer um diálogo entre os saberes da população negra e a educação formal.

⁶ As audiências públicas também aconteceram nos demais estados brasileiros através da mobilização da sociedade civil, associações e setores do Estado vinculados aos movimentos negro e quilombolas em especial.

de 2004, e Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que entendem as comunidades quilombolas como comunidades tradicionais, tendo em vista que

[...]são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, 2012, p.2)

A partir de então foi realizada, de acordo com o parecer, o “1º Seminário Nacional de Educação Quilombola”⁷ organizada pelo MEC a partir da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com apoio da SEPPIR/PR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. O documento simboliza tanto a necessidade de articulação e debate acerca do tema da educação escolar quilombola, quanto da organização em termos oficiais para a regulamentação do seu funcionamento, levando em consideração, o território, as formas de transmissão de conhecimento tradicionais e as realidades das diversas comunidades quilombolas. Sobre a relação do território quilombola com a educação, Nunes afirma que,

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. (NUNES, 2006, p.142)

Podemos, nesse sentido, entender a educação quilombola como sendo uma forma secular de socialização de conhecimentos nas comunidades quilombolas. Essa educação quilombola independe da escola e se dá através da oralidade, do contato com os sujeitos mais antigos. Nesse

⁷ Nesse evento foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues. (BRASIL, 2012, p. 3)

sentido entendemos, em consonância ao que afirma Nunes (2006), o educar para além do espaço das escolas nas comunidades quilombolas. Sendo assim, cabem as instituições dialogar e respeitar os saberes compartilhados secularmente pelos sujeitos quilombolas. Tal como afirma o parecer:

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito dos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário a normatização e orientação específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. (BRASIL, 2012, p.18)

A importância da normatização se expressa pela articulação dos movimentos negros, explícita no parecer CNE/CEB nº 16/2012. Além disso, ela nos permite entender a resolução nº 8 de novembro de 2012, redigida ao final do mesmo, como resultado de lutas pelo reconhecimento da diversidade do nosso país - uma diversidade violentada corriqueiramente, não só pelo silenciamento da sua história, mas também pela ideia de um país construído através da “democracia racial”⁸. A resolução prevê no seu primeiro parágrafo:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; 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 país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

O primeiro parágrafo deixa explícito a necessidade de dialogar com a realidade das comunidades quilombolas que trazem as suas expressões, significações e saberes. De acordo com Miranda (2012),

Reconfigurar a função social da escola para inseri-la no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola. Esse caminho poderia contribuir para superar a condição de vulnerabilidade dessas populações e reconhecê-las como grupo formador da sociedade brasileira,

⁸ O termo parte do que chamamos como “mito da democracia racial” defendida por Gilberto Freyre, na obra *Casa Grande e Senzala* e remete a uma teoria, defendida pelo autor, que explica a formação da sociedade brasileira “livre” do racismo.

com direito de se auto representarem, visando desnaturalizar as desigualdades sociais e culturais nas quais se inscrevem. (MIRANDA, 2012, pp. 380-381)

Na colocação de Miranda (2012), podemos perceber a importância dada pela autora ao diálogo no processo educacional da escola. Ela afirma ainda a importância da auto representação das comunidades quilombolas, contribuindo para combater as desigualdades em que elas se inscrevem. Articulada com essa afirmação de Miranda (2012) trazemos o debate de Nunes (2006) acerca da importância de uma relação interdisciplinar na educação quilombola. De acordo com a autora,

O contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas que dispõem de seu espaço próprio, de seu território, sugere uma ideia de que homens, mulheres e ambiente se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementaridades. Este perceber-se evoca uma relação menos estilizada com a natureza, com a vida; esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a totalidade. Por isso, o conhecimento a ser produzido jamais criará sentidos e, conseqüentemente, compromissos, se os sujeitos neles não se encontrarem, também, como complementaridades. (NUNES, 2006, p. 149)

Podemos, a partir desses trechos, iniciar a relação entre a educação quilombola e a educação popular através da *dialogicidade*. A educação popular é impensável sem o diálogo, o seu fazer se dá através do encontro de sujeitos comprometidos com uma educação dialógica, em que o pensar e agir estão comprometidos com as demandas do povo e com a transformação do mundo em que estes estão inseridos, para que haja a possibilidade de construir outros mundos e formas de viver, bem como respeitar as diferentes existências.

Apesar da diferença de anos de publicação, podemos perceber tanto em Miranda (2012) quanto em Nunes (2006), um debate acerca da necessidade de diálogo nos processos educativos, tanto no sentido do reconhecimento das diferenças para se pensar num conteúdo e metodologia, quanto da desnaturalização dos preconceitos, tornando viável o respeito e a liberdade do existir de homens e mulheres.

Educação Popular e Educação Quilombola: a *dialogicidade*

Como dito acima, a partir da *dialogicidade* desenvolvida por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* nos propomos a estabelecer uma relação entre a educação popular e a educação quilombola. De acordo com Freire (2014), o conhecimento para a emancipação não pode ser transmitido por um detentor de conhecimento para os sujeitos que “nada sabem”. Ele deve ser,

portanto, construído através do diálogo entre os sujeitos envolvidos nas experiências educacionais. E de acordo com Nunes (2006), pensar a educação quilombola é

Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades formadoras da unidade que se chama práxis. Práxis, no sentido conferido por Freire (1987), é uma teoria do fazer e, nesse momento, precisamos exatamente isto: ousar fazer um caminho, na forma de diretriz, sem querer, de forma alguma, que este seja o caminho absoluto. (NUNES, 2006, p. 142)

Nesse sentido, tanto a ideia de educação quilombola quanto educação popular propõe a necessidade de articular sua metodologia educacional primeiro no reconhecimento realizado pela população do seu lugar no mundo, e nesse sentido pensar um conteúdo que dialogue com esse lugar. E segundo elaborar uma metodologia de ensino, que leve em consideração os saberes, o território e conhecimentos da população, como consta na resolução CNE/CEB nº 8/2012.

Tendo em vista o sentido de diálogo na educação popular em Freire (2014), podemos estabelecer uma relação da *dialogicidade* com a educação quilombola tanto a partir do parecer CNE/CEB nº 16/2012 quanto com a resolução CNE/CEB nº 8/2012 destinadas à construção Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa relação pode ser estabelecida a partir de dois pontos:

1º) pela articulação dos movimentos negros, associações quilombolas e dos setores interessados da sociedade civil em torno da luta pela normatização de uma educação escolar quilombola. Partindo do princípio das especificidades da educação quilombola e da necessidade de reconhecimento e legalização.

2º) pelo conteúdo da resolução CNE/CEB nº 8, tendo em vista a importância do diálogo na relação entre a educação formal e os conhecimentos, tradições e realidades presentes nas comunidades quilombolas⁹.

De acordo com Nunes,

⁹ Vale ressaltar que não entendemos as comunidades quilombolas de forma homogênea de acordo com uma série de pressupostos do que seria a sua realidade. Entendemos que a categorização realizada na forma da diferenciação entre as diferentes realidades presentes na sociedade brasileira é comumente realizada de forma a tomar como padrão uma organização social, ocidental, europeizada e colonial. Tal como aponta Souza, “A categoria ‘quilombo’, como a de indígena, apresenta uma normatização e um enquadramento das múltiplas identidades das várias comunidades hoje concebidas como ‘quilombolas’. Esse processo, todavia, longe de ser um processo unilateral, reflete dimensões organizativas e mobilizatórias das comunidades quilombolas que ressemantizam essas dimensões e as incorporam em suas estratégias de lutas por direitos, a partir das diversidades fundantes das comunidades de todo país.” (SOUZA, 2008, p. 84).

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória histórica como lembrança viva do que o tempo não esvaece a disposição para transformar. Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva. (NUNES, 2006, p.148).

Pensar a *dialogicidade* no primeiro ponto é entender a importância: da educação dentro dos movimentos citados como pauta de luta real; do envolvimento de sujeitos inseridos em espaços onde acontece o diálogo para a práxis, essencial para viver efetivamente uma experiência dialógica (tendo em vista que seu fim máximo é a transformação social feita pelos sujeitos conscientes de seu lugar no mundo); da mobilização desses sujeitos conscientes das demandas por políticas públicas e leis asseguradas pelo Estado, como meio de institucionalizar as pautas para garantir os seus direitos. Ou seja, através do diálogo os sujeitos inseridos em movimentos negros e associações quilombolas, se reconhecem e realizam a sua práxis (reflexão, ação, reflexão) em busca da transformação de sua realidade e efetivação dessa transformação através de leis e direitos.

Já no segundo ponto podemos entender a *dialogicidade* na normatização de uma lei para a educação escolar quilombola na educação básica que leve em conta toda a leitura de mundo de sujeitos quilombolas. Nesse sentido, podemos compreender que é uma proposta de construção com e não para as escolas desses territórios. E por que isso é importante? Se levarmos em consideração a função social da escola não só na construção de conhecimento, mas como espaço de socialização a educação escolar quilombola é uma forma de inserir os conhecimentos quilombolas na construção presente na educação formal. Ou seja, representa ganho de um espaço importante que antes não lhes era dado.

Além disso, a relação entre a educação quilombola com a educação popular através da *dialogicidade* não se esgota nos dois pontos abordados acima. Ela pode ser percebida também pelos objetivos de ambas em tornar homens e mulheres libertos/as através do respeito e valorização dos conhecimentos transmitidos em seus territórios, também pela esperança e construção de uma nova realidade pautada pelo seu direito de, como afirma Freire (2014), “dizer sua palavra”, se pronunciar no mundo e não se emudecer diante de teorias científicas distantes de sua realidade.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi estabelecer, através de uma revisão bibliográfica, relações entre educação popular e a educação quilombola através da *dialogicidade* elaborada por Paulo Freire. Por educação popular entendemos as experiências educacionais pautadas pelas vivências de Paulo Freire na década de 60 e que defende uma educação libertadora elaborada com os sujeitos, através do diálogo. Por educação quilombola entendemos uma transmissão secular de saberes e conhecimentos que estão relacionados a forma de existir, as culturas, tradições e territórios das comunidades quilombolas, também levamos em consideração o parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a resolução CNE/CEB nº8/2012 destinadas à construção Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

É possível, como defendemos acima, estabelecer as relações que nos propomos, tendo em vista o debate bibliográfico realizado. Tanto a educação popular quanto a educação quilombola se fazem com a mobilizações de setores populares, engajados em movimentos sociais e experiências educativas realizadas por sujeitos comprometidos nas lutas pelas transformações da nossa sociedade. Elas são, portanto, resultado de diálogos que tornaram possíveis, reflexões ações e reflexões de metodologias, das vivências cotidianas e plurais que caracterizam as comunidades quilombolas e também as classes populares, como um todo.

Tal como aponta Freire, o diálogo não prescinde de um espaço e de um certo tipo de relação social para acontecer. Ele é, assim, uma característica dos sujeitos, inacabados, dispostos a conhecer, “dizer a sua palavra” e ao mesmo tempo de transformar a sua realidade. Como defendemos ter acontecido com a mobilização de sujeitos inseridos nos movimentos sociais negros, associações quilombolas e demais interessados para a normatização de uma educação escolar quilombola. Todavia, podemos concluir que uma educação libertadora, compromissada com a cultura e classes populares se fundamenta, necessariamente, na ideia de *dialogicidade* e independe de espaços formais ou não-formais.

Entendemos, por fim, que ao perceber o diálogo como necessidade de existência humana, devemos estender a sua significação para a educação, não apenas, a escolar, mas a que é construída nas vivências cotidianas e através da práxis. Portanto o conceito de *dialogicidade* se faz fundamental para pensarmos numa educação popular, numa educação quilombola e também é importante para estendermos ao âmbito escolar em que os sujeitos participam. Defender a *dialogicidade* nesses espaços é uma posição política pautada pela luta por representatividade nos processos educacionais presentes nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para Quilombos: Terra, Saúde e Educação. In: PAULA, Marielle de e HERINGER, Rosana. *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

BRANDÃO, Carlos R. *Educação Popular*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei nº 10639, 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. *Diário Oficial União*. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, *Diário Oficial da União*, 21 de novembro de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 16, de 20 de novembro de 2012. Brasília, *Diário Oficial da União*, 20 de novembro de 2012.

CARRIL, Lourdes. *Quilombo, favela e periferia: a longa busca por cidadania*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 13ª edição, 2006.

GABASSA, Vanessa. *Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermans e dialogicidade em Freire*. São Carlos: UFSCar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista diálogos: pesquisa e extensão universitária*. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n.1, 2012. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386> >. Acesso em 14/02/2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 50, maio-agosto, 2012, pp. 369-383 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf> > Acesso em: 03/02/2018.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD p. 139-161, 2006.

PACHECO JÚNIOR, Israel; TORRES Shirley. Dialogicidade em Paulo Freire. In: ASSUMPCÃO, Raiane (org.) *Educação Popular na perspectiva freireana*. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire, 2009.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença: A Tradição Oral Africana como Subsídio para a Prática Pedagógica Brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SOUZA, Bárbara Oliveira. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. Brasília: UnB. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 2008.

STRECK, Danilo R. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 25, p. 83-101, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a05.pdf>> Acesso em: 03/02/2018.

STRECK, Danilo R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300-310. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a07.pdf>> Acesso em: 03/02/2018.