

Educação Escolar em turmas da EJA de comunidades quilombolas: a presença da cultura quilombola nos gêneros textuais

Nestor Henrique Torres Bezerra da Silva¹

Maria Fernanda dos Santos Alencar²

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma a cultura quilombola se faz presente nos gêneros textuais nas turmas da EJA. Reconhecemos a importância de uma Educação de Jovens e Adultos que se atente ao educando e suas particularidades, a cultura em que está inserido e ao contexto de estar em sala de aula no processo de aprendizagem como adulto, sendo respeitado. Diante dessas mesmas compreensões, nos direcionamos à educação escolar quilombola, que também requer atenção especial aos educandos e sua cultura, objetivando o fortalecimento de sua identidade negra e quilombola. Guiada pela questão: de que forma a cultura quilombola se faz presente nos gêneros textuais nas turmas da EJA?, a pesquisa se deu em uma turma de EJA quilombola do Agreste Central Norte/PE, com uso de entrevista semiestruturada com a docente responsável por esta turma. Os resultados apontam uma prática docente alicerçada na cultura da comunidade, desenvolvida por temáticas e conteúdos escolares situados na realidade dos educandos; entretanto, observamos a ausência do desenvolvimento de um trabalho que considere a perspectiva do uso dos gêneros textuais, cuja justificativa se dá pela ausência de material didático específico, dentre outras dificuldades.

Palavras-chave: Cultura. EJA. Gêneros Textuais. Quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da consciência sobre a importância do reconhecimento de si e do ambiente em que se está inserida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estende-se para gêneros textuais ao reconhecer a importância do saber ler, de se reconhecer letrado, tendo noção do uso da língua e sua função escrita no cotidiano. Indo mais além, se insere no contexto quilombola, ao considerar o apagamento cultural sofrido por um povo que descende de raiz escravizada, perseguida e prejudicada em aspectos sociais, econômicos e educacionais por muito tempo na história do país, com cicatrizes que se prolongam até a atualidade. Neste sentido, entende que o público da EJA, da área urbana ou rural, em consequência dos processos de exclusões por ausência de políticas públicas sociais e pela necessidade de sobrevivência, não teve as condições para o acesso à educação, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –n. 9394/96, quanto a idade

¹ Graduando do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Campus do Agreste (CAA).

² Orientadora. Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Núcleo de Formação Docente (NFD/UFPE). Líder do grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ).

regulamentada para tal finalidade (BRASIL, 1996).

Neste sentido, os processos escolares são importantes porque possibilitam o se reconhecer por meio do conhecimento e da cultura sobre e dos povos, apresentado nos diversos gêneros textuais, por meio de materiais didáticos, trabalhados pelos docentes. Assim, o letrar a partir da cultura empodera o sujeito e o incentiva a ter de volta um direito que a si foi dificultado e negado.

As temáticas de educação escolar em turmas da EJA, cultura quilombola e gêneros textuais tramitam desde o início da minha formação superior, tinha em mente que a conclusão do meu curso deveria retomar dois enfoques muito importantes: uma temática de grande valor para os sujeitos envolvidos na pesquisa e uma temática de grande valor para mim, que tocasse minha formação.

Por muito tempo, a temática do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) circulou em torno de temas na área de alfabetização infantil e o uso do gênero textual de histórias em quadrinhos. Mas, nas atuais condições pandêmicas que chegaram à realização desta pesquisa, assim como o mundo tem mudado, o interesse e as experiências como universitário em formação em uma "parada" de ritmo de curso também passou por modificações.

Em 2019, cursei a disciplina Educação de Jovens e Adultos³ e de muitas formas ela me marcou, despertou meu interesse e até algumas emoções. Neste mesmo período, meu interesse e aproximações por religiosidades afro-brasileiras e indígenas cresceram e se desenvolveram também pela cultura e luta que os povos originários destes grupos carregam.

No semestre remoto de 2020, cursei a disciplina Alfabetização e Letramento⁴, na intenção de utilizar a mesma na construção do meu TCC que até então ainda pendia para essa temática, porém na área de educação infantil. Nesse componente curricular, deparei-me com temáticas que novamente traziam a EJA, dessa vez sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos. Os textos estudados me envolveram ainda mais e me trouxeram a possibilidade do processo de alfabetização na EJA como parte da temática do meu TCC.

Conforme essa ideia maturava na minha cabeça, outras experiências foram me direcionando ainda mais para este caminho. Sempre tive uma paixão muito grande pelo nordeste, sua história, sua cultura, seu povo, sua luta e o processo religioso que cultua, enaltece e não deixa ser esquecida a história do povo nordestino, principalmente sua manifestação e herança cultural. Com isso, acabei me interessando por obras literárias que

³ EDUC0063, do curso de Pedagogia da UFPE do Centro Acadêmico do Agreste, ministrada por Maria Fernanda dos Santos Alencar, cursada no segundo semestre de 2019.

⁴ EDUC0190, do curso de Pedagogia da UFPE do Centro Acadêmico do Agreste, ministrada por Alessandro da Silva, cursada no segundo semestre de 2020.

traziam estas temáticas relacionadas aos quilombos. Mais que isso, histórias que traziam a continuidade da extorsão de liberdade do povo quilombola; nas suas lutas, culturas, e processos educativos.

Dois marcos específicos e simultâneos me trouxeram mais interesse para o estudo da educação escolar quilombola na conclusão de meu curso. Um desses marcos foi a obra do autor Itamar Vieira Junior, *Torto Arado*, um livro de ficção que para muitos já nasceu clássico. A obra traz um recorte histórico da formação dos quilombos e da exploração dos mesmos, da cultura vivenciada e da cultura perdida, desde a época da escravidão até o século XXI, focando principalmente nas experiências vivenciadas no século XX. Discute o processo de educação do povo quilombola, suas lutas por uma alfabetização para as crianças, a manifestação cultural e religiosa, a tentativa de conservação de tradições, temáticas de reforma agrária e divisão de terras, o descaso social e político com os quilombos, entre outros assuntos. A obra tornou-se ainda mais afetiva, pois foi o primeiro livro lido por minha mãe, mulher nordestina de origem pobre e do sertão, ligada às religiosidades de raiz afro.

O outro marco se apresenta na mesma época ao ouvir no álbum *Brasileirinho* (2003) da cantora Maria Bethânia a música *Yáyá Mاسمبا*⁵. A música narra a trajetória dos povos africanos para a escravidão em terras brasileiras, suas vivências em navios negreiros, suas interações com seus próprios povos, suas dores e sua luta para não abandonar suas culturas e suas religiosidades e a forma que se atinham aos seus orixás e forças ancestrais.

A música traz a emoção ao ouvir e a parte mais forte e significativa é seu final, quando é cantado “*vou aprender a ler para ensinar meus camaradas*”. Esta frase me faz ter certeza que uma das contribuições para sociedade que cerca a minha formação é tratar sobre a alfabetização de jovens e adultos em comunidades quilombolas.

Nesse contexto, ao tratar sobre a EJA em comunidades quilombolas, parto do uso de gêneros textuais nos processos de alfabetização.

Assim, esta pesquisa, a partir do refletir sobre as especificidades no ensino escolar em turmas da EJA, traz a seguinte inquietação como questão problema: de que forma a cultura quilombola se faz presente nos gêneros textuais nas turmas da EJA? A indagação traz consigo o reconhecimento das especificidades que se apresentam importantes no reconhecer da presença da cultura vivenciada pelos estudantes e como o ato de ler e escrever se constituem importantes para a voz de um povo e de cada um de seus integrantes na reafirmação de si - e mais ainda, pensando sobre a importância da preservação de identidade do povo quilombola em sua raiz africana por muitos anos perseguida, escravizada e silenciada.

⁵ Segunda faixa do álbum, composta por Roberto Mendes e Capinam.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender de que forma a cultura quilombola se faz presente nos gêneros textuais nas turmas da EJA, tendo a noção da importância do empoderamento da identidade no processo educativo de jovens e adultos, principalmente em turmas situadas nas comunidades quilombolas. Como objetivos específicos, a pesquisa traz: 1. conhecer que gêneros textuais são trabalhados na turma da EJA quilombola; 2. investigar de que forma a cultura é trabalhada nesses gêneros textuais e 3. identificar como os professores trabalham a cultura quilombola por meio dos gêneros textuais.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA

Quando pensamos na formação escolar, encontramos diversas variedades e especificidades para cada ambiente e grupo de pessoas onde esse processo toma lugar. Duas modalidades com suas características próprias são a Educação de Jovens e Adultos e a educação escolar quilombola.

Arroyo (2008) destaca a importância do reconhecimento cultural durante a EJA, e mostra como é importante para o educador que reconheça que o educando em sala de aula traz uma bagagem que não deve ser ignorada no momento do ensino e planejamento do material didático. Um ensino de adultos que siga padrões do ensino infantil não só desconsidera a atual inserção social do estudante nos ambientes cotidianos e sua formação como cidadão, mas também perde o potencial de tornar o ensino ainda mais efetivo quando toma proveito destes conhecimentos prévios. E mais ainda, um ensino infantilizado torna-se um grande desrespeito com quem aprende, gerando evasão escolar (OLIVEIRA, 2007).

No mesmo caminho, encontramos a educação escolar quilombola que também reforça a importância do uso e respeito à cultura e organização social na qual o cidadão quilombola está inserido, além de sua história de luta e ancestralidade. A riqueza cultural quilombola se apresenta em diversos âmbitos, das danças e festas até sua ligação com o cultivo da terra e a luta de territórios. Sendo o quilombola um sujeito marginalizado pela sociedade, o reconhecer de si no seu processo formativo se mostra de grande importância quando se busca uma educação escolar emancipatória.

E quando falamos dos aspectos emancipatórios da educação, é importante ressaltar a leitura. O processo de leitura é capaz de integrar o educando com a sociedade - macro e micro - que o cerca. E na leitura encontramos uma grande carga de transmissão cultural e transformação social. A leitura muitas vezes é o motivo da entrada do estudante na EJA. A

leitura é capaz de carregar e transmitir a luta, vida e arte do povo quilombola.

Logo entendemos a importância da presença de materiais com textos que abranjam diversos gêneros, conteúdos vivenciados e buscados pelos educandos, ressaltando essa importância para a educação escolar de adultos quilombolas. Entretanto, é preciso que o estudante se encontre no material que lê e trabalha, se sentido inserido na sociedade e aprendendo diante do que conhece e tem interesse.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos e o ensino com gêneros textuais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que garante por lei o acesso à educação básica a jovens, adultos e idosos que não concluíram seus estudos no período regular. A mesma tem seu formato atual definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996 que, como traz Machado (2016), é parte de uma longa luta por uma educação emancipadora para todos, mas ainda traz cicatrizes de um passado de preconceitos e exclusões com pessoas que não tiveram acesso à educação. E neste sentido, se pode desviar o papel de uma formação básica para a função única de empregabilidade, fugindo do aspecto formador e humano da educação como um direito universal.

Quando discutimos Educação de Jovens e Adultos, precisamos denotar o aspecto social desta modalidade. Um adulto que não teve acesso a uma escolarização em tempo ideal costuma ter como motivos condições de marginalização sociais e econômicas, atingindo do público urbano ao campesino, quilombola e indígena. Essa marginalização é um reflexo de economias excludentes, do subemprego e da falta de acesso à educação básica no período adequado; não por culpa do jovem e do adulto, mas do sistema social em que está inserido que cria situações desiguais de exclusão e marginalização de grupos (ARAÚJO, 2012). Mais que isso, como apontado por Arroyo (2008), os cidadãos já possuem uma formação social, já fazem parte de uma cultura e identidade própria, possuem uma amplitude de conhecimentos prévios e têm suas próprias inclinações. Ainda segundo Arroyo (2008), tudo isso precisa ser levado em conta na EJA, pois torna a modalidade muito particular, diferenciando-se do ensino básico fundamental e médio.

Oliveira (2007), em concordância com a diversidade de autores que trabalham com a EJA, traz a importância de um ensino que considere justamente essas experiências prévias vivenciadas pelo público adulto na hora do planejamento e aplicação das aulas e conteúdos ministrados pelo professor da modalidade:

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Assim, compreende-se que o aluno na modalidade da EJA já tem uma formação de mundo prévia pavimentada em si, seu conhecimento de mundo e formação cultural já foi fortemente definido durante sua vida e deve ser respeitado e utilizado como uma vantagem para facilitar a aprendizagem.

A infantilização é outro aspecto importante salientado por Oliveira (2007) que necessita ser levado em consideração.

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos (OLIVEIRA, 2007, p.88).

A infantilização como visto não só é um ato que prejudica o aprendizado do estudante da EJA, como também não faz sentido algum ser utilizado. Para Oliveira (2007) é um enorme desrespeito para com o adulto, que teve seu trajeto de educação escolar prejudicado, passar por diversos preconceitos perante a sociedade por falta de escolarização e ser tratado de maneira completamente depreciativa por sua posição. Este acaba sendo um dos motivos para a evasão escolar e desistência na modalidade EJA. A escola é o ambiente onde os alunos, por vezes, buscam fuga dos preconceitos sofridos pela falta de escolarização; e o tratamento infantilizado e sem a relação com os saberes e problemas vivenciados, fazem com que acabem se sentindo ainda mais desrespeitados na própria sala de aula, na escola, pelo educador.

Pensando nestes aspectos, consideramos que os gêneros textuais utilizados no processo de ensino dos alunos da EJA precisam estar dentro do contexto dos mesmos, de forma a fazer sentido para eles, fazer parte dos seus cotidianos e terem utilidade para os mesmos, fazendo com que se materialize uma pedagogia freiriana, conforme Ferreira e

Albuquerque (2010) explicam.

Na pedagogia freiriana, no que concerne à alfabetização de adultos, o saber e a cultura populares passam a ser valorizados e o analfabeto, considerado até então como *tábula rasa*, passa a ser concebido como possuidor e produtor de conhecimentos e da própria cultura (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p.115, grifo dos autores).

É nesta perspectiva que se precisa trazer para o ensino de jovens e adultos o estudo com os gêneros textuais interligados à realidade, vivência e necessidade dos educandos. Dessa forma, o educando estará encontrando o que foi buscar na escola e terá o incentivo de continuar seus estudos. Essa compreensão se fortalece a partir do que nos ensina Marcuschi (2007, p. 19) de que os gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. E essa vinculação é essencial no sentido de dar sentido aos conteúdos trabalhados no processo de escolarização e os conteúdos ligados ao processo de saberes constituídos pelos estudantes da EJA em seus cotidianos; porque neste processo, há as condições de aproximação do ensino escolar da compreensão do aluno, sem, contudo, deixar de ser relevante o acréscimo de informações que dialogam com as experiências diversas da realidade dos estudantes, fazendo-os construir redes de conhecimentos

Assim sendo, a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por um qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns (OLIVERIA, 2007, p.98).

Freire (2001) chama a atenção para o papel transformador da educação. Este autor aponta a contribuição do processo educativo para o desenvolvimento da consciência crítica, da ciência de si, da cultura, da identidade, da realidade e de nossa constituição como sujeitos históricos, vinculados a um contexto político-econômico-cultural e social e também de classe. Neste processo, o desenvolvimento das práticas escolares, trabalhado por meio dos gêneros textuais, pode possibilitar o acesso a essa perspectiva ao se fazer uso de textos que proporcionem a leitura, o estudo, a reflexão e a análise dos conteúdos escolares e da vida interligados e associados as necessidades e realidade dos educandos. Neste sentido, os gêneros textuais podem favorecer o estabelecimento de diálogos porque sua “apropriação é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades humanas” (BRONCKART, 2003, *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 29).

2.2 A Educação Escolar Quilombola e a EJA: modalidades em diálogo para a valorização da cultura

A história do povo quilombola é marcada por constante luta, como descendentes de povos que passaram pelo cruel processo de escravidão, até hoje vivem em constante luta pelo direito à terra, território de cidadania e identidade étnica, lugar onde moram, vivem e produzem cultura. Devido a este histórico, os quilombos foram alvo e ainda são de repressão do governo por um longo tempo, ao se rebelarem contra interesses de detentores de capital e poder, dos sistemas de escravidão, subemprego, falta de divisão de terras e desigualdade perpetuada pós-libertação das pessoas escravizadas.

Os quilombos, desde Palmares, no passado, até as comunidades quilombolas na atualidade, afirmam a luta pela liberdade. Podem ser entendidos também como uma forma de instituição, que demonstra a rebeldia e a tenacidade do povo africano e afrodescendente na luta contra a opressão (FURTADO; PEDROZA; ALVEZ, 2014, p. 111).

Ainda se pode destacar também o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, tratando sobre as comunidades quilombolas que traz no seu artigo 2º a definição para os mesmos como “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, Art. 2º).

Quando adentramos a educação escolar quilombola, o documento de referência para a mesma é a Resolução nº8, de 20 de novembro de 2012. Neste documento estão definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na educação básica. No artigo 3º é discutida a definição do que se entende por povos quilombolas, os pontos tratados anteriormente são reforçados, ou seja, a ancestralidade negra e a ligação direta com a terra, em questões de posse, agricultura e todas as suas culturas particulares ligadas ao cuidar, cultivo e luta pela terra, se estendendo entre comunidades rurais e urbanas.

Em todo o texto, as Diretrizes citam a importância da valorização da cultura, identidade e história quilombola durante o processo de ensino. Tais aspectos são vistos como essenciais e de suma importância para que sejam respeitados, preservados e trabalhados no processo de ensino do povo quilombola.

Em seu artigo 23, as DCNEEQ tratam da educação de jovens e adultos na educação quilombola.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 10).

É reforçada a importância de se respeitar uma educação contextualizada na história, cultura, hábitos e economia das comunidades quilombolas. Outro ponto importante tratado tanto no artigo 23 como no artigo 11 diz respeito ao calendário letivo que deve se adequar ao calendário da comunidade e respeite sua cultura e organização social e econômica, ponto de extrema importância para evitar a evasão escolar de alunos na modalidade da EJA.

As DCNEEQ também abordam as condições necessárias para garantir o direito ao processo de escolarização. Desta forma, o Art. 27 dispõe que quando não houver condições de ofertar a EJA nas comunidades quilombolas, poderá haver a nucleação rural, que deverá “levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança” (BRASIL, 2012, p.12).

Passos e Santos (2018), ao trabalharem a EJA e as questões raciais envolvidas no seu processo, retomam pontos aqui tratados como essenciais durante o processo de escolarização quilombola:

[...] reconhecer na EJA a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial da sociedade brasileira significa superar aqueles aspectos que são a marca dos processos colonizadores, escravocratas, elitistas representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, da hegemonia autoritária da matriz cultural de raiz europeia, branca (PASSOS; SANTOS, 2018, p.7).

Percebemos a educação, neste caso no contexto da EJA, como uma ferramenta para a construção de uma identidade coletiva e social nos estudantes que vise o empoderamento das lutas étnico-raciais, possibilitando a quebra de um padrão de educação escolar eurocentrista e branca, um padrão ainda muito visto que herdamos do processo colonizador que trouxe à marginalização os povos quilombolas. Reconhecer a cultura quilombola é também reconhecer a história da vinda, da luta e da socialização negra no Brasil.

É importante ressaltar que essa abordagem deve ir para além de espaços de predominância negra.

[...] não se pretende que as questões raciais sejam abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, que se constituam em princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da

cor/raça, forjando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira (PASSOS; SANTOS, 2018, p.6).

O espaço quilombola é um espaço que marca uma história de luta da ancestralidade africana durante e após o processo de escravidão, perdurando até hoje entranhado em teias de racismo estrutural na sociedade (ALMEIDA, 2021). O reconhecimento da história, luta e cultura do povo quilombola precisa estar presente no currículo escolar brasileiro na consolidação de uma educação libertadora e libertada de padrões europeus e brancos.

2.3 A Cultura na formação da identidade quilombola

Para iniciar a discussão é preciso entender o que se compreende por cultura e seu papel social. Para Canedo (2009, p. 1) “definir o que é cultura não é uma tarefa simples”. O conceito de cultura abrange várias áreas, discussões, concepções e ideias que se misturam ao longo do seu processo de construção teórica.

A autora ao abordar a cultura, destaca três aspectos: "1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano.” (CANEDO, 2009, p.4). Notamos, então, como a cultura abrange a produção, o cotidiano, as tradições e os comportamentos de povos que para Tílio (2009) é múltipla em cada pessoa, não podendo ser resumida a uma cultura nacional ou de um povo unicamente, pois é influenciada por várias camadas sociais envolvendo o país, a região, a comunidade e a ancestralidade. Chauí (2008, p. 57) complementa que “a noção de cultura esbarra, nas sociedades modernas, num problema: o fato de serem, justamente, sociedades e não comunidades.”:

A marca da *comunidade* é a indivisão interna e a idéia de bem comum; seus membros estão sempre numa relação face-a-face (sem mediações institucionais), possuem o sentimento de uma unidade de destino, ou de um destino comum, e afirmam a encarnação do espírito da comunidade em alguns de seus membros, em certas circunstâncias (CHAUI, 2008, p.57, grifo da autora).

Freire (2001), na obra ‘A Importância do Ato de Ler’, trabalha a concepção de cultura em seu texto ‘Povo e Cultura’. Neste ele explica que somos cultura, fazemos cultura e ao nos transformarmos, transformamos a cultura. Freire também salienta que para os europeus colonizadores, os povos colonizados não possuíam cultura, esses oprimiam e silenciavam a cultura dos povos colonizados.

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. [...] Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2001, p.75).

A partir dessas ideias sobre a importância do perceber a cultura de uma comunidade, de um povo que partilha uma história, luta e produz culturas e vivências - lado a lado, podemos começar a notar a importância da conservação da mesma e de sua expressão e presença no cotidiano do povo quilombola. É importante que se perceba variadas vertentes da cultura quilombola, considerando a diversidade de expressões de comunidade para comunidade, de região para região.

Segundo Furtado; Pedroza e Alvez (2014), a cultura quilombola, por trazer um passado de luta que se estende em um presente de desigualdades sociais e econômicas, acaba por se tornar um aspecto de importância para a união do povo e reconhecimento de si no seu espaço, além do empoderamento da sua origem. Alguns elementos culturais das comunidades quilombolas se apresentam em forma de dança, como a ciranda, a roda de coco, e a umbigada. Também há forte presença de cantigas, histórias, lendas e instrumentos musicais. Indo para além desses olhares, também é possível notar a forte presença da religiosidade nessas comunidades e as mesmas se apresentam tanto de forma cristã, como em religiões de raízes africanas e indígenas, como a umbanda, o candomblé e a jurema.

Moura *et al.* (2018) descreve algumas danças encontradas em uma comunidade do Piauí⁶. A ciranda e o coco de roda são dança dos adultos e das crianças e envolvem grupos dançando em círculos com alguns integrantes se juntando ao centro, enquanto uma pessoa puxa músicas que são respondidas e seguidas pelos participantes. Já a leseira, outra dança, traz uma forte ancestralidade e troca de conhecimento de gerações, envolvendo de idosos a crianças. Por fim, também cita a roda de São Gonçalo que, apesar de ter um cerne religioso cristão, ainda carrega heranças das religiosidades africanas como fitas e decorações coloridas nos santos e nas roupas dos fiéis que vão participar como forma de pagar promessas. Estes traços visuais também remanescem nas demais danças, que incluem vestuários como longas saias rodadas coloridas em seus círculos de dança.

Silva (2014), em sua dissertação sobre as políticas culturais da comunidade de

⁶ Comunidade quilombola Custaneira-Tronco, no município de Paquetá.

Castainho, no estado de Pernambuco, fala sobre a forte presença de grupos de danças afro com origem nas religiosidades africanas no local. Sua origem parte de danças ligadas aos orixás, muitas vezes atribuídas a iniciação no candomblé, que deram impulso para a geração de grupos de dança de coco, maracatu e afoxé na comunidade, expandindo o público para não-praticantes da religião. Os instrumentos de percussão e as roupas utilizadas pelo grupo também remetem a uma origem africana cultural e revivem as tradições no local. Silva (2014) explica que o grupo de dança se apresenta na festa anual da Mãe Preta realizada no local e tem fortes ligações com terreiros de candomblé e sua cultura, que é perpetuada e fortalecida na manifestação artística, dando espaço para a visibilidade da religião africana. Para além disso, também foi criado o projeto Xirê, grupo de apresentações ligado à saída dos orixás nos rituais de candomblé, incluindo também os adereços usados pelos praticantes durante o rito.

Ainda é importante ressaltar no prisma da cultura quilombola que, apesar de uma evolução no seu processo de presença e respeito na sociedade e autovalorização de suas culturas, o povo ainda sofre problemas relacionados à propriedade de terra, remetendo a um passado quando escravos libertos foram deixados sem garantia de espaço e se viram em terras que, mesmo desocupadas, tinham denominadas posses. Esse passado tornou os quilombolas ligados à terra, ao plantio e ao cuidado de animais rurais, se tornando peça fundamental de sua cultura.

As comunidades remanescentes de quilombos [...] continuam em conflitos fundiários e nos remetem a um passado associado às lutas por suas terras. [...] A forma de se relacionar com a terra, a produção coletiva, as relações sociais comunitárias e a valorização positiva de traços culturais ressaltam a importância da categoria “território” a esses sujeitos impregnados de significações identitárias (FURTADO; PEDROZA; ALVEZ, 2014, p. 112).

O aspecto que liga a cultura e identidade do povo à terra não pode ser menosprezado em um processo de educação escolar que busca abraçar adultos inseridos nesse processo de trabalho e vida a partir da terra.

A importância do território, a forma comunal de se relacionar com a terra, a produção coletiva, a religiosidade, entre outras características, são elementos que participam da construção da identidade quilombola, ao mesmo tempo em que ressaltam o imaginário social dos sujeitos sobre sua cultura e possibilitam significações identitárias entre os membros do grupo. As dificuldades a que estão sujeitos, diante de insuficientes políticas públicas, os remetem ao passado de exclusão e omissão dos direitos que possuem, e que perdura até os dias atuais (FURTADO; PEDROZA; ALVEZ, 2014, p.112).

Nessa perspectiva, verifica-se a importância da visão do povo quilombola de si em seu processo de formação, objetivando uma educação que abrace o educando em seu espaço e em

sua cultura, tendo em vista uma enorme dívida histórica de luta, silenciamento e repressão cultural desde a chegada ao Brasil no processo de escravidão até os dias atuais.

Neste sentido, observamos o quanto o ambiente da EJA se mostra como um espaço que apresenta a possibilidade de empoderamento da identidade quilombola em seus estudantes. Os educandos em busca de formação e integração social, quando se vêem no processo de aprendizagem, podem processar o conhecimento de forma mais ligada a seu cotidiano e também reconhecer a importância da cultura que o cerca, abraçando-a e a tomando parte essencial da comunidade, de sua ancestralidade, memória e história. A inserção da cultura neste processo de aprendizagem e libertação dos educandos proporciona o reconhecimento de suas vivências como carregadas de valor social, uma realidade negada às culturas marginalizadas historicamente.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Primeiramente, é importante ressaltar que o período de realização desta pesquisa se deu durante a pandemia do Covid-19, impossibilitando a presença do pesquisador no espaço físico pesquisado.

A pesquisa de cunho qualitativa parte da visão de Minayo (2002), que diz:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22)

Neste sentido, conforme apontado por Minayo, procuramos nos voltar a questões sociais e pessoais de um povo, observando ações e interações humanas e manifestações cuja natureza não pode ser analisada de forma quantitativa, abraçando uma subjetividade social humana.

Para atender aos objetivos específicos de conhecer que gêneros textuais são trabalhados na turma da EJA quilombola, investigar de que forma a cultura é trabalhada nesses gêneros textuais e identificar como os professores trabalham a cultura quilombola por meio dos gêneros textuais, fizemos uso de entrevista semiestruturada com uma professora que desenvolve atividades docentes em uma turma da modalidade EJA em comunidade quilombola no Agreste Centro Norte do estado de Pernambuco. A mesma foi direcionada pelo

núcleo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco que atua na região do Agreste Central Norte- Gerência Regional de Educação Agreste Centro Norte, com sede no município de Caruaru/PE.

A partir da entrevista semiestruturada com a professora, analisamos os dados à luz da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977) busca analisar os significados que podem ser encontrados dentro de uma mensagem, após o refletir e estudar desta mensagem, partindo de pressupostos, teorias e buscando esclarecer significados diante do que se busca naquela mensagem. Esta maneira de explorar os resultados gera descobertas e hipóteses, interpretações do objetivo colocado em pauta e as inferências geradas a partir daí (BARDIN, 1977, p. 29).

A pesquisa se deu na Comunidade Quilombola de Guaraciaba, na cidade de Altinho, Pernambuco, a 12 quilômetros da zona urbana da cidade. Conhecida também como Cabileira, a comunidade possui cerca de 500 moradores.

A partir dos dados coletados, para o desenvolvimento da análise, elaboramos o item 4. ‘Conhecendo o Espaço e a Professora: turma de EJA na comunidade quilombola de Guaraciaba’, no qual trabalhamos duas categorias temáticas que alicerçaram os resultados da pesquisa. A primeira no atendimento ao objetivo 1, localizou duas categorias: gêneros textuais e dificuldades para a prática docente. Para o desenvolvimento desse eixo temático, demos o título de “o trabalho com os gêneros textuais e as dificuldades para a prática docente”. Nele se buscou levantar, a partir das falas da professora, os gêneros textuais utilizados na sala de aula e entender as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho com os estudantes.

O segundo eixo temático procurou atender aos objetivos 2 e 3, sendo intitulado “abordagem da cultura no ensino: alternativas e estratégias encontradas”. Apresenta as falas da professora sobre as alternativas encontradas para trazer a cultura interligada ao ensino, e os caminhos encontrados diante da atenção para com os alunos e as especificidades da EJA e da educação quilombola.

4 CONHECENDO O ESPAÇO E A PROFESSORA: TURMA DE EJA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE GUARACIABA

Na intenção de entendermos o trabalho com a cultura nos processos escolares, por meio dos gêneros textuais, em turmas de Educação de Jovens e Adultos em comunidades quilombolas, a pesquisa buscou encontrar turmas que se encaixem na situação de ser uma turma da EJA de anos iniciais em comunidade quilombola, na região do Agreste Central

Norte de Pernambuco. Fomos direcionados para uma única turma, voltada aos anos iniciais, na comunidade de Guaraciaba, na cidade de Altinho. Esta turma foi organizada no ano de 2021 e a professora será identificada pelo nome fictício de Bethânia.

A entrevista com Bethânia foi realizada e gravada no primeiro trimestre de 2022, via Google Meet, com duração de 42 minutos. Buscamos conhecer o seu perfil e responder os objetivos estabelecidos neste trabalho.

Bethânia tem 40 anos e não pertence à comunidade quilombola. Mora na cidade de Caruaru e atualmente vai para Guaraciaba de segunda a sexta-feira para dar aula noturna na turma de EJA quilombola, em espaço localizado dentro da comunidade, que no ano de 2021 vivenciava aulas de forma remota. Na data da entrevista, as aulas presenciais já haviam retornado. Não nos foram dadas muitas informações sobre a formação da turma: quantos estudantes, idade, se todos são da comunidade ou também de outras circunvizinhas.

É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Atua como professora há 18 anos, e em turmas de EJA destinada à população do campo, como as comunidades quilombolas, atua há quatro anos, sendo um ano na atual turma de EJA quilombola. Bethânia não conhecia a comunidade antes de começar a trabalhar com a turma.

4.1. O trabalho com os gêneros textuais e as dificuldades para a prática docente

Quando buscamos conhecer os gêneros textuais trabalhados na turma pesquisada, a primeira possibilidade de caminho para termos essa informação foi perguntar quais materiais didáticos são utilizados pela turma. Bethânia apontou a ausência do mesmo:

Essa é uma das dificuldades. Esse um ano que eu estou, eu venho me virando sozinha. Tem o projeto, é tudo muito bonito, mas veio essa questão de pandemia, já não tem um acompanhamento como deveria ter de coordenadores, de orientar... [...] Eles repassam os eixos que a gente tem que trabalhar. [...] Mas em relação ao material, para a gente ter o material prontinho e dizer “olha, esse é o material para você aplicar” se tivesse era maravilhoso, mas não tem. (Bethânia, Março, 2022.)

Diante da resposta da ausência de um material didático para o processo de escolarização na EJA, foi perguntada se teve acesso a materiais didáticos de turmas anteriores. Conforme a professora:

Não, nada, fui como cego no cinema.
A única falha que eu acho mesmo é essa questão do material de trabalhar.

Muitas amigas sentem essa dificuldade. Fica um pouco solto... Às vezes não é culpa assim de... É questão de sistema mesmo. (Bethânia, Março, 2022.)

Para a professora, a ausência do material didático é uma falha e gera dificuldade para o desenvolvimento do trabalho docente; entretanto, observa-se que a fala “É questão de sistema mesmo” nos faz inferir sobre a ausência do sistema educacional, no papel do Estado, de prover, conforme sua obrigação, para com a garantia do material didático, ferramenta importante tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Outro fator encontrado é a falta de formação específica para os professores. A ausência que pode ocasionar práticas e posturas infantilizadas.

Um professor que não tenha um pouco de experiência na área fica um pouco perdido. Porque por mais que os coordenadores falam é “tenham cuidado para não passar atividades infantilizadas porque eles são adultos” porque tá no processo de alfabetização. [...] Aí eu sempre na frente do computador, vou criar as atividades, porque se a gente for pesquisar a gente não encontra prontinha (Bethânia, Março, 2022.)

A docente faz uma importante reflexão em relação ao material disponível nos sites direcionados aos processos de alfabetização, cujos docentes poderão localizar. Em sua maioria são para crianças e por isso chama ao cuidado para ser um docente pesquisador na perspectiva de atender as necessidades do público estudantes da EJA – jovens, adultos e idosos. Esse público traz para dentro da escola saberes construídos na própria dinâmica da vida que devem ser considerados para o planejamento das atividades de alfabetização. Esse é um problema que ocorre em salas de aula da EJA que necessita ser refletido, discutido e transformado, conforme expõe Oliveira.

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. [...] tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção[...] (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

A gestão dos processos escolares é outro fator mencionado por Bethânia ao situar a ausência de uma coordenação pedagógica específica para a turma de EJA na comunidade Guaraciaba. Esta lacuna é explicada por não ter mais de uma turma em atendimento.

Eu era pra ter uma coordenadora direcionada a essa comunidade. [...] Como não tem uma equipe de professores montada, não tem a coordenadora. A coordenadora que me ajuda e me orienta é a própria coordenadora da GRE que é a coordenadora geral que deveria ser a coordenadora dos coordenadores. É falha do sistema, mas a gente tem que seguir (Bethânia, Março, 2022).

Sendo uma turma recente, o grupo ainda não tem apoio pedagógico necessário, deixando muitos aspectos nas mãos da professora, como a formulação de conteúdos e materiais, que também busca sozinha a aproximação com os aspectos culturais locais e com o entendimento das particularidades de seus alunos.

Início de ano tem sempre as formações nas escolas. Eu participo da escola onde sou locada. [...] Eu participo da formação, mas não é nada voltado para o EJA campo. [...] Não é formação do EJA campo, porque se fosse teria algo voltado para o EJA campo. [...] Eu fico um peixinho fora d'água, não por falta de acolhimento, mas pelo conteúdo a ser trabalhado, que não é nada voltado para a minha realidade. [...] Muitos professores estavam enfrentando essa dificuldade: de passar atividades infantilizadas, de ficar sem um norte, de saber de onde partir... porque não é fácil. (Bethânia, Março, 2022.)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) abordam em seu artigo 8º sobre a garantia dos princípios da educação escolar quilombola. Neste no inciso V expressa a “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola”. No artigo 53 retorna ao direito da formação continuada, destacando o dever das instituições e órgãos educacionais de garantirem aos professores atuantes na área. Porém, isso não acontece, conforme preceitua a legislação atualmente. Percebe-se nesta fala que a formação oferecida não abrange nem mesmo a EJA campo - modalidade citada por Bethânia como parte do mesmo projeto da EJA quilombola na região.

A docente também relata a dificuldade em trazer materiais didáticos produzidos por ela devido ao atual nível da turma. Por ser uma turma de anos iniciais, ainda há uma dificuldade em manusear materiais textuais mais diretos e isso gera até mesmo um receio de que esta abordagem possa afastar os estudantes.

Tem que ter um jogo de cintura muito grande porque, como minhas turmas são de anos iniciais, alguns deles não reconhecem as letras, não sabem pegar nem em um lápis, ficam nervoso pegando em um lápis, querem aprender logo a escrever o nome... Então a gente tem que começar do zero a questão da alfabetização. Aí já pensou a gente trabalhar uns textos bem complexos, uns vídeos...? Às vezes eu tenho vontade de levar um vídeo, uma música, mas eles têm dificuldade porque ainda não passaram pelo processo de alfabetização. Aí eu tenho que adaptar essas atividades, então trabalho muito com gravuras, mostrando imagens, perguntando a opinião deles, para daí surgir aqueles debates na sala e a gente gerar uma roda de conversa... E aí eu procuro muito trazer pra realidade deles. (Bethânia, Março, 2022.)

Perguntada sobre quais gêneros textuais costuma trabalhar, a docente relata que ainda não havia levado materiais de gêneros textuais; compreendemos que a mesma faz referência ao texto escrito, enquanto material didático, levado a sala de aula. Entretanto, salienta o

desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais ao situá-los para o desenvolvimento da linguagem verbal oral, fazendo com que os estudantes expressem seus conhecimentos. Os gêneros citados são a notícia, a receita e o poema.

Ainda não levei (materiais de gêneros textuais) para trabalhar propriamente, mas a gente sempre conversa, porque quando eu inicio a gente sempre inicia com uma roda de conversa. Aí sempre pergunto muito a eles “qual a notícia que tá em destaque?” aí eles começam a relatar e daí vira uma roda de conversa. [...] Agora propriamente o texto ainda não. (Bethânia, Março, 2022.)

Eu trabalhei alguns textos, mas não foi voltado a por exemplo receita, poemas, não. Foi mais voltado a textos informativos mesmo. (Bethânia, Março, 2022.)

Consideramos que o trabalho com os gêneros textuais perpassam a prática educativa da docente uma vez que ela seleciona mentalmente um gênero textual em função do seu objetivo de aula, criando uma situação de comunicação que promove uma interação e gera um conhecimento. Verificamos que a docente faz uso da roda de conversa que possibilita, além do desenvolvimento da linguagem verbal oral e a visualização mental da estrutura do gênero textual trabalhado, um momento e um ambiente de diálogo no qual os estudantes expõem seus saberes e troca de ideias.

A gravura e a composição de vídeos também foram trabalhadas pela docente. Os vídeos, mesmo tendo sido citado como uma dificuldade, se mostraram uma das estratégias utilizadas pela professora na tentativa de atenuar suas preocupações com um bom desenvolvimento e envolvimento da turma. Este método abre caminho para a presença de mais um gênero textual durante seu processo de produção: o roteiro.

Eu tenho um aluno mesmo de 75 anos [...] ele tem aquele prazer, mandava os vídeos... [...] Ele fez um vídeo para mim... ele é bacamarteiro. Aí tem um grupo lá também na comunidade que eles se vestem... Foi bem época junina, ele tava muito triste porque não tava podendo ter as festas. Aí eu pedi que eles fizessem vídeos de como era que eles vivenciavam aquele período. Ele fez um vídeo para mim, um arraso o vídeo, ele lá com a espingarda atirando. [...] Vestido, caracterizado, fez um vídeo muito bonito. E foi até apresentado em uma reunião que a gente fez com as pessoas da GRE, com professores de outros municípios, que foi para vivenciar os festejos juninos e teve algumas apresentações. Aí eu pedi para que eles fizessem e o vídeo dele foi selecionado, foi muito bom. (Bethânia, Março, 2022.)

Os alunos conseguem, mesmo com as dificuldades apontadas por Bethânia, terem sua participação nas aulas por meio das produções visuais que perpassam muitas das dificuldades relatadas devido ao nível inicial de educação escolar. Quando isto é colocado em lugar de destaque e importância pela professora e escola, abre-se espaço para o estudante se ver num

lugar de mérito diante dos seus conhecimentos e manifestações culturais, com essas vivências valorizadas e postas ao conhecimento e exposição pública, espaço por muito tempo negado como descrito por Ferreira e Albuquerque (2010, p.115), o estudante “passa a ser concebido como possuidor e produtor de conhecimentos e da própria cultura”.

Eu fiz vídeo explicando para eles de onde surgiu (o dia da consciência negra), o porquê, a questão das lutas, para que eles conseguissem esse espaço, fosse valorizado. Enfim, eu explicava e às vezes eu até elaborava algumas atividades em cima disso e uma vez por semana quando eu ia para a comunidade eu levava. Aí eu “olhe, quem não assistiu o vídeo assista que vai ajudar para que vocês compreendam e consigam responder”. E eu trabalhava muito essas questões aproveitando as datas comemorativas. (Bethânia, Março, 2022.)

Assim, a produção de vídeo se mostrou tanto uma via para Bethânia como para os alunos na construção de conhecimento, trazendo a cultura em seu conteúdo. Com este método pôde ser colocado para os estudantes a luta negra no Brasil, abrindo espaço para uma discussão e exposição mais ampliada sobre o tema. A realização de atividades e o reforço para que assistam os da professora também se mostra como um “gás” para o envolvimento dos alunos na participação da metodologia.

Neste sentido, neste eixo temático, considerando as dificuldades apresentadas pela docente, inferimos que, apesar de a docente expor que ainda não havia levado materiais de gênero textuais “Ainda não levei (materiais de gêneros textuais) para trabalhar propriamente” (BETHÂNIA), como observado, o desenvolvimento de sua prática docente se fundamenta por meio dos gêneros textuais, estabelecendo a interação entre os sujeitos discentes, inseridos num contexto sócio-político e cultural e as competências a serem desenvolvidas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, verificamos o uso de gêneros textuais, principalmente os orais, como por exemplo: notícia, receitas culinárias, roda de conversa, poema, música, entrevista, biografia, conversa espontânea e vídeo aula. Em alguns desses gêneros textuais, inclui conhecimentos sobre novas tecnologias e o seu papel na sociedade, desenvolvendo competências relacionadas a elaboração de um outro gênero textual, o roteiro, e a transposição desse para o vídeo.

4.2. Abordagem da cultura no ensino: alternativas e estratégias encontradas

Embora a docente inicie sua fala relatando as dificuldades, verificamos que pôde encontrar, em sua experiência em sala de aula e pesquisas, algumas formas de inserir gêneros textuais na sala de aula, trazendo neles elementos da cultura. Neste sentido, é observado que o

trabalho desenvolvido pela docente considera os saberes e a cultura quilombola.

Nós fizemos um outro projeto que foi na própria escola e a gente ficou com os tipos de comidas de origem quilombola. Eles levaram várias coisas, sabe? Tiveram coisas que eles levaram que eu nem conhecia e aprendi com eles. E aí eles explicaram... e a gente fez uma exposição, uma mesa muito bonita com vários tipos de comida. (Bethânia, Março, 2022.)

Além de trabalharem com as receitas, esse momento pedagógico relacionado ao processo de ensino ainda pôde proporcionar um momento de evento cultural que não só conseguiu trazer o orgulho das raízes e a socialização de saberes, mas também criou a possibilidade de levar o conhecimento destes aspectos para pessoas de fora da comunidade. Assim, compreendemos a importância de levar a cultura quilombola para fora da comunidade, como mostrado por Passos e Santos (2018), como essencial para a educação do povo brasileiro. Neste sentido, verificamos que o contato com as culturas outras, não reconhecidas no currículo escolar, se mostra um dever social para a desconstrução da hegemonia cultural branca e europeia, e tem o poder de trabalhar preconceitos e diminuir a invisibilização reforçada por anos em cima do povo quilombola e outros povos tradicionais.

Este movimento também é visto quando a professora relata um projeto onde foi trabalhada a questão agrícola, pois, como apresentado por Furtado, Pedroza e Alvez (2014), a ligação cultural entre o povo quilombola e o cultivo e trabalho na/da terra andam de mãos dadas: “O eixo passado eu trabalhei muito a agricultura familiar. Eu trabalhei muito dentro desse eixo” (Bethânia, Março, 2022.).

A agricultura é um tópico levantado mais vezes por Bethânia que expressa, em sua entrevista, o hábito de conversar com os alunos frequentemente para conhecer suas realidades e melhor entender como ministrar as aulas levando em consideração o cotidiano, conhecimentos e vivências dos alunos. Esse é um fator essencial para a educação de jovens e adultos como pudemos ver anteriormente com Arroyo (2008) e Oliveira (2007), tornando o processo educativo integrado ao meio social do aluno e respeitando sua posição já estabelecida diante da sociedade com sua cultura e costumes.

Aí eu comecei a visitar e a perceber que eles trabalhavam muito com isso: com a agricultura familiar. Eu conversava muito com eles e perguntava “Você planta? Vende em alguma feira? Como é?” e muitos diziam “Não, professora, é só para o uso de casa mesmo.”. Aí eu já comecei a perceber que era aquela agricultura. E as atividades eu já elaborava em cima disso: qual a importância da agricultura familiar? O porquê... E comecei a participar da vida deles dessa forma, fazendo essa *buscativa* e percebendo a realidade de cada um. E eu percebo que eles seguem isso também porque isso já vem da história, são raízes. Eles sempre têm aquele pedacinho de terra que eles

aproveitam pra tudo. (Bethânia, Março, 2022.)

A docente faz uso do termo ‘buscativa’ que nos traz o pensamento Freireano que nos diz que a prática nos ensina, mas devemos ir além dela.

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de sabermos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até que é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. [...]. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além.” (FREIRE, 2001, p. 71).

Esse processo do ir além envolve o diálogo entre os conhecimentos do cotidiano e os escolares. É neste sentido que a educação de jovens e adultos em comunidades quilombolas necessita extrapolar a perspectiva bancária e ter no docente uma postura reflexiva frente a sua prática, aos conteúdos a serem trabalhados e ao desenvolvimento do processo de ensino, possibilitando e estruturando o que dispõe as DCNEEQ em seu Art. 23.

Outras expressões culturais foram citadas pela docente no desenvolvimento das aulas, abrindo espaço para demonstrações da cultura da comunidade. O coco, dança que faz parte da comunidade, é a que foi citada.

A dança é o coco que eles dançam. Eles formam o círculo e eles têm um ritmo no pé, que é batendo o pé, é bem interessante. Quando eu fui fazer também errei várias vezes, e eles “professora, a senhora vai conseguir” e eu “ah, vou conseguir sim!”. E a coordenadora também... A gente bem envolvida na dança. E esse grupo de dança se apresenta na comunidade. [...] Para eles é uma honra se apresentarem. (Bethânia, Março, 2022.)

Em aula, a docente fez a relação com o processo histórico de constituição da dança como uma cultura advinda dos ancestrais, associando as vidas vividas ao trabalho, resistência e luta por liberdade. Nesse processo, os estudantes se vêem e (re)constroem conhecimentos que os possibilita se reconhecer naquele processo como sujeito histórico.

Eu conversei muito com eles sobre essa dança: “Vocês sabiam que os escravos também tinham esse costume? Eles trabalhavam e quando tava no tempo da colheita e a colheita tava boa eles sempre faziam esses rituais, essas danças. O coronel já sabia que a colheita tava boa. Faziam fogueira, dança em volta da fogueira. Tudo isso já vem lá de trás, das raízes quilombolas.”. E aí eu vou explicando para eles sobre os quilombolas, que eram escravizados e resolveram fugir, foram para aquele pedacinho de terra porque queriam plantar, pra ter liberdade... Aí começa a história, eu vou explicando e eles vão interagindo, porque eles sabem muito também, eles explicam detalhes... (Bethânia, Março, 2022.)

A presença da dança de coco e a participação da professora, além do apoio da escola e

da coordenação geral da Gerência Regional de Educação do Agreste Central Norte são relatadas por Bethânia como de grande apoio para a valorização cultural dos alunos que se sentem acolhidos ao verem a sua identidade naquele espaço.

Podemos também ver que, apesar de uma comunidade com predominância católica, religiões de matriz africana também se fazem presentes, e esse aspecto também é visto como tendo seu espaço na sala de aula: “Eles são muito devotos de Frei Damião. E quando é festa do padroeiro de lá eles sempre fazem festa também.” (Bethânia, Março, 2022.).

Entretanto, observamos por meio da fala da docente que não é fácil o trato sobre a religião de matriz africana, conforme a mesma expressa.

Esse tipo de religião é bem complicado porque alguns seguem outras. Eu tenho uma aluna que eu passei algum tipo de atividade sobre religiosidade para que eles falassem dessas festas mesmo que eles vivenciam, se tivessem registros, pudessem botar no grupo... E teve uma aluna que me procurou no privado e disse que tinha vergonha de relatar e declarar a religião que ela segue porque ela é do candomblé. Ela me mandou uma foto dela e pediu “desculpas, professora, se a senhora também não for de acordo”, e eu “não se preocupe não! A gente é livre para escolher o que a gente quer seguir e a gente não tá pra apontar a crença de ninguém. É só compartilhar, mas se a senhora não se sentir a vontade de colocar em grupo não tem problema. Mas eu acho lindo todas as crenças e o importante é você se sentir bem! [...] Eu respeito todas as religiões. Principalmente eu que estou lá na ponta com vocês. Eu que tenho que acolher, eu que tenho que abrir a mente, porque a gente tem que aceitar mesmo.” [...] É isso que eu trabalho muito com eles: o respeito. A gente tem que ter respeito com o outro. (Bethânia, Março, 2022.)

Observa-se na postura da docente a compreensão e o respeito sobre a cultura e as especificidades dessa cultura na comunidade quilombola. Há em relação à temática de religiosidades ligadas aos cultos afro-brasileiros, como o candomblé, um processo de marginalização e discriminação sofrido, tendo o negro e quilombola de esconder na opção do catolicismo “por muito tempo [...] o seu culto aos orixás e mesmo após a abolição da escravidão (1888), tiveram que assumir perante a sociedade que eram católicos” (SANTOS, 2009, p. 2). Neste sentido, há muitas vezes negação do tratamento do conteúdo de religiosidades dentro dos espaços escolares. Entretanto, a religião faz parte da cultura dos povos, havendo festejos populares em homenagens a santos e orixás. Verifica-se que Bethânia se mostra mais uma vez atenta às especificidades culturais dos alunos, respeitando seus espaços, mas trabalhando e dialogando temáticas que os faça refletir quem são no processo educativo.

Como trazido durante a pesquisa por Arroyo (2008) e Oliveira (2007), a educação de jovens e adultos precisa acolher os alunos de forma que não os infantilize, não os desanime. A

educação está lá para integrar esses estudantes, e não os separar. Quando o professor entende estes aspectos e busca uma educação libertadora, os resultados são vistos nos educandos. E o mesmo se dá na educação de quilombolas, um povo por séculos ensinado a se envergonhar de sua cultura. Torna-se dever do educador que a educação os coloque em destaque, traga essa cultura de maneira exaltada e os incentive a também abraçá-la ainda mais, e já podemos notar estes resultados também durante a entrevista.

Quando a professora levanta a fala “eu acho interessante porque além de eles fazerem parte, eles fazem muita questão que os filhos se envolvam e não tenham vergonha” (Bethânia, Março, 2022.) se referindo a serem quilombolas, podemos notar a raiz de orgulho em seus estudantes, que se adentra às novas gerações nascidas no lugar. O orgulho se torna um processo construído em comunhão entre gerações, e aqui vemos a importância em seguir regulamentos como as DCNEEQ que buscam garantir que este sentimento esteja sempre presente.

A partir do momento que eles começam a serem atendidos dentro da educação e serem oportunizados, a gente já percebe que eles já têm outro tipo de atitude. Eles já se sentem valorizados a partir daí. Porque eles estão sendo entendidos, porque uma professora vem de fora, porque não é fácil. [...] A partir do momento que eles veem que tem um projeto voltado a essa comunidade, que tem uma professora que se desloca pra lá, que tem uma coordenadora que procura saber como tudo tá funcionando, que tem um motorista que pega eles na casa deles, [...] tudo isso é uma forma de valorização. (Bethânia, Março, 2022.)

Quando os estudantes estão inseridos em um ambiente que vêem sua cultura como importante, não somente eles têm a oportunidade de expressá-la e abraçar, mas também se sentem ainda mais envolvidos e motivados a continuar seus processos educativos.

Neste sentido, observamos que a educação escolar em comunidades quilombolas na perspectiva do atendimento às suas especificidades torna a educação escolar quilombola um locus de resistência, luta e conquistas. Ela é formadora de uma cidadania que reitera a história, as memórias e a luta pelo direito da existência não apenas para compor um calendário de evento cultural, como ocorre nos meses de novembro, no dia da Consciência negra e nem nas aulas do componente curricular de história quando é exigência curricular; mas o trabalho pedagógico de conteúdos que valorizam culturas e saberes outros na formação da identidade.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Quando retomamos o objetivo geral de compreender de que forma a cultura quilombola se faz presente nos gêneros textuais nas turmas da EJA, podemos denotar uma prática docente alicerçada na cultura da comunidade, desenvolvida por temáticas e conteúdos escolares situados na realidade dos educandos.

A docente narra dificuldades que prejudicam o desenvolvimento de sua prática docente. Essas são: ausência de um material didático, seja esse específico ou não; ausência de formação continuada onde possa haver a discussão e o diálogo sobre os processos educativos escolares e não escolares, na educação escolar quilombola; ausência de um acompanhamento pedagógico por uma coordenação pedagógica ligada a turma de EJA na comunidade Guaraciaba e as condições para elaboração de material tendo em vista o nível escolar dos estudantes que estão em processo de alfabetização.

Outro contexto é o cenário pandêmico e pós-pandêmico em que a docente se encontra, diante de uma turma recém formada, que enfrenta os desafios de uma formação de anos iniciais. Há um esforço da docente no desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais, embora a mesma expresse que não os tenha trabalhado. No entanto, observamos por meio dessa fala que tenha levado a sala de aula uma diversidade de gêneros textuais orais: roda de conversa, receita, poema, notícia, entrevista entre outros.

Neste sentido, as falas da docente apontam para estratégias de ensino nas quais estão situados os gêneros textuais. Essas abriram a possibilidade da discussão de temáticas que envolvem a cultura da comunidade, tornando importante o (re)conhecimento e a valorização da cultura da comunidade. Nesse processo, elencamos além da dança, da música e das receitas típicas, a questão da religiosidade, elemento que marca conflitos, vergonhas e preconceitos em relação à religião de cultura afro.

Quanto ao trabalho da professora, mesmo diante das atuais dificuldades em implementar o trabalho com gêneros textuais, podemos notar sempre em suas falas a importância que a mesma vê sobre a presença da cultura do povo quilombola no seu processo de ensino e aprendizagem. A mesma retrata a importância desse movimento para uma educação de maior qualidade e também para o apoio e fortalecimento dos educandos. Neste caminho, vai além por mostrar sua atenção com as particularidades do ensino de jovens e adultos, o respeito às particularidades, ao cotidiano local, aos indivíduos e novamente a cultura que carregam, sendo apontada pela mesma a dimensão de problemas como infantilização e falta de atenção especial, e como a mesma busca fugir de tais abordagens negativas.

Diante dos problemas apontados e vivenciados pela pesquisa sobre a falta de materiais didáticos para a turma acompanhada, deixamos como proposta para pesquisas futuras buscar levantar e conhecer os materiais sendo produzidos e utilizados anteriormente e atualmente nas turmas da EJA quilombola no estado de Pernambuco, e a tentativa de levar estes dados para o incentivo e apoio à produção de materiais por parte do governo para o redirecionamento às escolas.

Também se considera necessário trabalhar a cultura quilombola nas múltiplas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, na perspectiva de se conhecer e encontrar espaços no âmbito das políticas educacionais para a inserção desta temática em outras áreas do conhecimento.

Conclui-se que o trabalho realizado pela professora na turma de EJA apresenta como resultado a necessidade de valorização da cultura e dos saberes dos estudantes em turmas da EJA, verificando a importância do trabalho com os gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismo Plural. Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A relação entre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma ferra; ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **Educação de jovens e adultos (EJA)**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2a ed. Brasília: Unesco, MEC, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto no 4.887, de 20 de novembro de 2003**. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 20/08/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Ministério da educação. Brasília: MEC/Secadi, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996. 1996.

CANEDO, Daniele. **Cultura é o quê?** Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: V Encontro de estudos multidisciplinares em Cultura, Bahia, 2009.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia.** Crítica y Emancipación. jun. 2008. p. 13-30.

FERREIRA, Andreza Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Sílabas, sim! Método silábico, não!** In: LEAL, Telma ferra; ALBUQUERQUE, Eliana Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113-127.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVEZ, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**; v. 26, n. 1. 2014. p. 106-115.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei no 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, jul./dez. 2016. p. 429-451. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>>. Acesso em: 15 de ago. de 2021.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angel Paiva; MACHADO, Ana Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MOURA, Thais Norberta Bezerra de. et al. Aspectos culturais da comunidade quilombola Custaneira-Tronco do município de Paquetá-PI: relato de experiência. **Revista Interdisciplinar**; v. 11, n. 2. abr. mai. jun. 2018. p. 102-108.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Curitiba Educar - Editora UFPR, n. 29, 2007. p. 83- 100.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v.34. 2018.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. Etnicidade e religiosidade da comunidade quilombola de Olaria, em Irará (BA). **Revista Nures.** no 13 – Setembro/Dezembro 2009 – <<http://www.pucsp.br/revistanures>>. Núcleo de Estudos Religião e Sociedade – Pontifícia Universidade Católica – SP ISSN 1981-156X

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. **QUILOMBO, CULTURA E POLÍTICA:** Uma etnografia das políticas culturais na comunidade de Castainho, PE. Dissertação (mestrado em antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2014. p.198.

TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de cultura. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Volume VII, Número XXVIII. 2009. p. 35-46.

NESTOR HENRIQUE TORRES BEZERRA DA SILVA

Educação Escolar em turmas da EJA de comunidades quilombolas: a presença da cultura quilombola nos gêneros textuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 19/05/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Cinthya Torres Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Romero Antônio de Almeida Silva (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco