



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

ISSN: 2183-0452

rpe@ie.uminho.pt

Universidade do Minho

Portugal

Bacheti, Luciane; Loureiro, Armando; Cristóvão, Artur; Salles, Alexandre
**Educação de jovens e adultos e desenvolvimento
local em comunidades quilombolas rurais brasileiras**
Revista Portuguesa de Educação, vol. 33, núm. 1, 2020, -Junho, pp. 174-197
Universidade do Minho
Portugal

DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15899>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37465219011>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org



Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos académica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação de jovens e adultos e desenvolvimento local em comunidades quilombolas rurais brasileiras

RESUMO

Este artigo aborda a educação de jovens e adultos (EJA) como força catalisadora da participação comunitária e de processos de desenvolvimento local no contexto de uma comunidade quilombola rural brasileira. Em tal contexto se buscou compreender melhor qual o papel da educação de jovens e adultos, identificando fatores que potencializam ou que inibem processos educativos articulados com dinâmicas de desenvolvimento local. O desenho metodológico se pautou por abordagens participativas centradas na pesquisa-ação, implicando lideranças quilombolas na construção compartilhada de processos educativos não formais definidos por elas como prioritários. Para tanto, propôs-se o Programa EJA e Desenvolvimento Local, vinculado a uma instituição educacional, que materializou atividades educativas não formais referentes à homeopatia rural; técnicas em armazenamento de água; e roteiro turístico quilombola de base comunitária. Um dos principais desafios identificados foi a organização de tempos-espços favoráveis à participação comunitária. Contudo, os principais resultados apontaram a educação de jovens e adultos como ferramenta de participação comunitária e mediadora de conflitos endógenos por meio dos círculos de diálogo, que geraram aprendizagens colaborativas, engajando quilombolas e parceiros externos na busca de soluções dos problemas comunitários inibidores de processos estruturantes de desenvolvimento local.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos;
Comunidade quilombola; Participação comunitária

1. INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século XX a aprendizagem e a educação de jovens e adultos (EJA) têm-se afirmado como ferramentas-chave, na perspectiva de organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015), de preparação de pessoas e de sociedades para questionar e dar respostas a desafios sistêmicos que não podem ser compreendidos isoladamente, pois todos eles estão

Luciane Bachetiⁱ
Instituto Federal
do Espírito Santo –
Campus São Mateus,
Brasil

Armando Loureiroⁱⁱ
Universidade de
Trás-os-Montes e Alto
Douro, Portugal

Artur Cristóvãoⁱⁱⁱ
Universidade de
Trás-os-Montes e Alto
Douro, Portugal

Alexandre Salles^{iv}
Universidade Federal
do Espírito Santo,
Brasil

interconectados e são interdependentes, tecidos no emaranhado da vida no planeta, nomeadamente nas áreas dos recursos energéticos, meio ambiente e clima. No âmbito social, verifica-se que 15% da população mundial se encontra vulnerável à pobreza multidimensional, caracterizada por múltiplas carências e/ou restrições simultâneas, tais como: exposição à fome, às disparidades de rendimento, às profundas desigualdades sociais, às transformações socioeconômicas e ambientais cada vez mais aceleradas, às normas sociais discriminatórias, à corrupção e à insegurança social. Nesse cenário, milhões de pessoas no planeta não têm acesso à alimentação saudável, à educação, à saúde, ao trabalho decente e emprego produtivo e a uma moradia digna (Cepal, 2016; PNUD, 2015).

Uma das populações expostas aos efeitos das desigualdades sociais, à pobreza multidimensional, à dependência, geração após geração, que lhes impedem o acesso à dignidade humana, são os afrodescendentes. Por isso, a ONU (2015) proclamou a Década Internacional de Afrodescendentes para o período entre 2015 e 2024, assente em três eixos: reconhecimento, justiça e desenvolvimento, no sentido de mobilização da comunidade internacional para reparação dos danos humanitários causados aos africanos e afrodescendentes, tais como: escravidão, racismo, exposição a múltiplas privações e negação da dignidade humana.

No Brasil, muitos afrodescendentes estão em comunidades quilombolas, que são definidas como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição [...] dotados de relações territoriais específicas [e de] ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Decreto n.º 4.887, 2003, p. 1). Estas comunidades, em sua maioria, se localizam em áreas rurais e se caracterizam pela baixa escolaridade, pouca ou nenhuma qualificação profissional, inseridas em processos agrícolas de baixa produtividade e incertezas quanto às terras para o cultivo em razão da não regularização fundiária dos seus territórios. Estas situações as mantêm em um ciclo vicioso de pobreza intergeracional (Anjos, 2006). Desse modo e considerando a aprendizagem e a EJA como motores de inclusão social, de formação profissional e com potencial de apoiar processos de desenvolvimento local, na perspectiva da educação permanente proposta por Osório (2005), “oferecendo a todos a capacidade de dirigirem seu destino [equilibrando] aprendizagem, trabalho e vida activa [e] tomarem consciência de si próprios e do seu meio, desempenhando sua função social” (p. 64), este estudo se desenrolou no contexto de uma comunidade quilombola rural brasileira. Para tanto, buscou-se respostas a um conjunto de questões inter-relacionadas, quais sejam:

Em que medida a EJA pode, no contexto das comunidades quilombolas rurais brasileiras, potencializar a participação comunitária e produzir desenvolvimento local e bem-estar?

Que fatores contribuem para um maior impacto da EJA na construção colaborativa da autonomia/protagonismo das próprias comunidades quilombolas na estruturação dos seus processos de desenvolvimento local e quais são inibidores?

Em que medida a pesquisa-ação é uma abordagem adequada ao contexto e facilitadora de processos de EJA e de desenvolvimento local?

O principal objetivo foi compreender melhor qual é o papel da EJA, identificando fatores, tais como: construção coletiva de tempos-espços favoráveis às aprendizagens colaborativas entre as partes interessadas (quilombolas, agentes externos e pesquisadores), que potencializam ou que inibem processos educativos articulados com processos de desenvolvimento local e bem-estar construídos coletivamente com a comunidade quilombola implicada nesta pesquisa. Para tanto, se buscou: construir uma proposta de investigação adaptada à EJA articulada com processos de desenvolvimento local; produzir uma radiografia da comunidade quilombola participante; e avaliar se a pesquisa-ação é uma abordagem adequada ao contexto e facilitadora de construção de processos de EJA, tendo como fio condutor da ação educativa as tradições quilombolas e de desenvolvimento local com e na comunidade implicada.

O presente artigo se estrutura em cinco partes, quais sejam: (1) nesta introdução constam o tema, a justificativa, a problemática e os objetivos do estudo; (2) uma breve revisão sobre o tema EJA e desenvolvimento local nas concepções de Canário (1999) e de Rogers (1995) e na perspectiva da UNESCO (2015), incluindo referência às aprendizagens colaborativas e comunidades de prática (Torres & Irala, 2014; Wenger, 1998) e breve contextualização das comunidades quilombolas rurais brasileiras (Anjos, 2006; Ministério da Educação/Brasil, 2013); (3) procedimentos metodológicos adotados no estudo centrados na pesquisa-ação (Barbier, 2007); (4) resultados e discussões (Bardin, 2016; Minayo, 2002); e (5) considerações finais.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DESENVOLVIMENTO LOCAL

O tema EJA ganhou relevo e importância, em âmbito internacional, no espaço das seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos realizadas pela Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a saber: Elsinore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), Hamburgo (1997) e Belém (2009). Estas conferências indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos, atribuindo-lhe diversos papéis de acordo com o contexto em que se insere; entre os mais recorrentes estão a alfabetização de adultos, a formação profissional, a promoção de uma cultura da paz e cooperação internacional, a consolidação de valores democráticos fundamentais, a expansão das oportunidades de aprendizagem para todas as faixas etárias, a igualdade de direitos entre gêneros e, mais recentemente, o atendimento às demandas pelo desenvolvimento local sustentável (Ireland & Spezia, 2014), incluindo formação para a cidadania, participação e justiça social (Díaz et al., 2016; Lucio-Villegas, 2015).

Estas recomendações têm direcionado, em âmbito internacional, os papéis e as atribuições da educação e o compromisso da comunidade educacional com a preparação desta e das gerações futuras para dar respostas aos desafios multidimensionais e interdependentes emergidos no contexto contemporâneo, marcados por crises humanitárias e degradação dos recursos naturais, que poderão ser superados por meio de aquisição de habilidades, atitudes e comportamentos que sejam capazes de construir tempos-espços

favoráveis às aprendizagens colaborativas (Paiva & Sales, 2013; Torres & Irala, 2014), em ambientes que possibilitem ação-reflexão-ação coletiva baseada em profundo respeito e reconhecimento pela legitimidade do outro em dizer a sua própria palavra (Freire, 1976, 1987) e contribuir individual e coletivamente para a transformação do contexto, gerando bem-estar e desenvolvimento no local, utilizando-se de processos educativos formais, não formais e informais (Marques & Freitas, 2017; Osório, 2005), aprendendo a ser, fazer, conviver, desaprendendo e reaprendendo novas maneiras de moldagem de contextos (Delors et al., 1998; Silvestre, 2013), por meio da “construção de soluções aliadas nos recursos existentes” (Terrasêca et al., 2008, p. 14) no local.

Contudo, a materialização de processos educativos com jovens e adultos estruturantes de processos de desenvolvimento local, principalmente em comunidades em situação de vulnerabilidade, tais como as comunidades quilombolas rurais brasileiras, implica a superação de desafios ligados à desarticulação entre pessoas, processos e organizações. Ou seja, os processos educativos ocorrem nestes contextos por meio de ações educativas não formais e informais e de maneira pontual por uma diversidade de instituições, agentes e atividades, entre elas: ações educativas não formais executadas por universidades, por órgãos públicos em diversas áreas (saúde, meio ambiente, agricultura, etc.), programas de desenvolvimento comunitário realizados por instituições privadas, ações educativas realizadas por organizações da sociedade civil (Canário, 1999; Rogers, 1995). E, na maioria das vezes, não há diálogo entre os agentes implicados, cada qual desenvolvendo suas atividades isoladamente num mesmo contexto.

3. PROCESSOS EDUCATIVOS ESTRUTURANTES DE PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

A integração entre processos educativos com jovens e adultos e programas de desenvolvimento local adotada neste estudo, para intervenção coletiva na comunidade quilombola rural participante, foi subsidiada por estratégias propostas por Rogers (1995), quais sejam: desvelamento da situação-problema; conscientização do problema, das oportunidades e das ações possíveis; educação de jovens e adultos e adoção de decisões compartilhadas e em colaboração; ação conjunta e mudança/transformação social desejada/reinterpretação contínua/consciência da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Freire (1987) aponta para a conscientização das pessoas no enfrentamento de situações-limite, enquanto Canário (1999) propõe fazer da educação de adultos um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local em processo educativo.

A análise participativa do contexto estudado se fundamentou na concepção de Henderson (2014), que diz que “precisamos mudar a direção de nossas atenções, voltadas à moldagem do *conteúdo*... para a moldagem do *contexto*” (p.139), levando à criação de novos conceitos compartilhados, aprendendo a interpretar de maneira sistêmica os desafios do local e como estes se relacionam e são afetados pelos desafios globais. A moldagem do contexto proposta por esta autora se refere a ir além da “quantificação diária de

eventos e informações” (conteúdos), ampliando a atenção para o “contexto mais amplo destes eventos e dos processos gerais envolvidos” (Henderson, 2014, p. 139), ou seja, junto com o contexto da globalização (econômico-financeira, avanços tecnológicos, mobilidade) é preciso considerar que as mudanças trazem incertezas, “aumento das turbulências e novas instabilidades” (p. 140), são irreversíveis e ambivalentes. Em outras palavras, é necessário ampliar a percepção e focar a atenção na multidimensionalidade de processos ocorrendo no espaço local (concreta e potencialmente) e como estes se conectam com os processos globais, afetando-os e sendo afetados por eles. Então, a partir desta compreensão ampliada, trilhar outros caminhos de produção coletiva da existência.

Henderson (2014) se centra na análise de três zonas de transição coexistindo simultaneamente no cenário mundial atual e que afetam o local, a saber:

- zona do colapso: caracterizada como a zona da desestruturação, dos acidentes, das contradições; dos riscos (Beck, 2011); do reconhecimento da existência de um colapso onde nada parece funcionar;
- zona da fibrilação: se refere ao lugar das incertezas, das bifurcações, que, na concepção de Prigogine (2009) em sua carta para as futuras gerações, “são, simultaneamente, um sinal de instabilidade e um sinal de vitalidade em uma dada sociedade” (p. 14), e a humanidade se aproxima da “bifurcação conectada ao progresso da tecnologia da informação e a tudo que a ela se associa, como a multimídia, a robótica e a inteligência artificial, [é a] sociedade em rede” (p. 15), sinalizando às gerações do século XXI “que o caminho a ser percorrido depois das bifurcações ainda não foi escolhido” (p. 16);
- zona da ruptura: caracterizada como o espaço das possibilidades, onde se “vê” o outro lado da moeda; é o lugar de se constrói uma nova visão sobre a realidade a partir das aparentes contradições, encontrando complementaridades olhando para o contexto como uma totalidade sistêmica (Bohm, 1980); ou seja, mirar a totalidade do cenário em que se desenrolam as experiências concretas com suas múltiplas conexões e interdependências nos *tempos-espacos* (Paiva & Sales, 2013) dinâmicos da existência humana e provocar mudanças significativas por meio da ampliação da percepção individual e da tomada de consciência coletiva das possibilidades da transição de uma realidade a outra (Freire, 1987; Lucio-Villegas, 2015).

Foi tendo, pois, em mente a noção de bifurcações, totalidades e zonas de transição que este estudo se debruçou na tentativa de compreender papéis e funções atribuídas à EJA na moldagem de contextos, ou seja, de ampliar a atenção sobre os processos que estão ocorrendo em comunidades quilombolas rurais brasileiras (seus modos de produção da existência, sua percepção de riquezas concretas e potenciais existentes no local), que propiciassem a estruturação de processos de desenvolvimento local, analisadas a partir das três zonas de transição (Henderson, 2014), de maneira a enxergar ordens explicadas de realidades que se desdobram de ordens implicadas na realidade local (Bohm, 1980) possuidoras de outras alternativas de contextos e que permitissem ter consciência da transição, ao mesmo tempo em que se

vislumbrassem novos caminhos possíveis de serem trilhados em âmbito local. Neste caso, a análise compartilhada do contexto da comunidade quilombola participante, suas riquezas, seus desafios.

Assim, uma das estratégias adotadas para a concretização deste estudo foi a criação do Programa EJA e Desenvolvimento Local, em 2015, no âmbito de uma instituição de educação profissional, direcionado às comunidades quilombolas, articulando educação profissional, EJA e desenvolvimento local, ancorado em cinco eixos de ação, quais sejam: (i) ações de alfabetização para adultos e idosos quilombolas; (ii) ações direcionadas à formação profissional; (iii) radiografia das tradições quilombolas da região; (iv) formação de professores para atuar na educação quilombola; e (v) pesquisa-ação articulada com processos de economia solidária com foco no desenvolvimento local em comunidades quilombolas rurais, no qual se inseriu este estudo, incluindo a construção compartilhada de uma radiografia da comunidade quilombola rural participante.

Assim, a partir do ano de 2016 se deu a entrada nos territórios quilombolas, com a realização de visitas a cinco comunidades, entre janeiro e abril desse mesmo ano, quando foi escolhida a comunidade quilombola implicada na pesquisa, tendo como critério a facilidade de acesso e acolhimento ao estudo.

Há que se ressaltar, neste contexto, a importância do diálogo compreendido como “uma corrente de significados que flui entre nós e por nosso intermédio; que nos atravessa [tornando] possível o fluxo de significados na totalidade do grupo, e daí podem emergir compreensões novas” (Bohm, 2005, p. 34), podendo ser, portanto, uma dimensão a incluir na aprendizagem e educação de jovens e adultos na perspectiva de formação de grupos de diálogo capazes de tecer uma rede de conhecimento e formas de trabalhar, unindo pessoas, instituições, territórios, em espaços formais, não formais e informais (Estrada et al., 2016). Concordando com Freire (1987), Bohm (2005) afirma que no diálogo autêntico há reconhecimento do outro e reconhecimento de si mesmo no outro e é uma decisão e um compromisso de cada pessoa de colaborar na construção do mundo comum e permite a humanização do mundo pela humanização das pessoas. Fragoso (2005) propõe um desenvolvimento participativo que se materializa numa “ação qualitativa e organizada que permite aos grupos conscientizados concretizar iniciativas que permitam a melhoria das suas vidas” (p. 44). Este tipo de desenvolvimento exige novas formas de participação, tais como: organização das populações e sua capacidade de mudança e melhoria sociais em diversos níveis (econômicos, ambientais, culturais); protagonismo da população endógena; controle efetivo de todos os processos de intervenção pela população implicada; entrelaçamento entre saberes endógenos e técnico/científico externo. Além disso, é imprevisível e se constitui num processo educativo que se articula com a educação não formal.

Destaca-se que a participação não deve ser imposta. Ela precisa ser desejada e assumida pelos participantes. Nesse sentido, Fernandes et al. (2017) afirmam que a participação se baseia em três pressupostos, a saber: consciência sobre os atos, forma de assegurá-la e voluntariedade, ou seja, “aquela em que o envolvido possui compreensão sobre o processo que está

vivenciando, do contrário, é restrita; não pode ser forçada nem aceita como esmola (...) uma mera concessão; o envolvimento deve ocorrer pelo interesse do indivíduo, sem coação ou imposição” (p. 19).

Definida a comunidade, iniciaram-se a partir de abril de 2016 reuniões com lideranças da comunidade para levantamento e planejamento coletivo das ações educativas definidas como prioritárias. Inicialmente, foram visitas informais em fins de semana, participando de atividades religiosas, tais como missas e celebrações, o que permitiu a criação de vínculos com lideranças endógenas e contato com famílias quilombolas.

Em diálogos informais após uma das atividades religiosas, um agricultor quilombola sugeriu aos pesquisadores que se realizasse o curso de homeopatia na agricultura familiar, pois ele o havia feito em uma universidade, em outro Estado, e estava disposto a compartilhar com a comunidade esse saber, mas precisava de ajuda. O presidente da associação acolheu e, em maio de 2016, iniciou-se a construção do projeto do curso, articulação de parcerias internas e externas, mobilização da comunidade e dos parceiros externos. Após a realização deste curso, em agosto, um grupo de participantes, incluindo lideranças da comunidade, agentes externos e pesquisadores, propôs encontros mensais para dar continuidade às experiências práticas da homeopatia rural, sob a coordenação do agricultor quilombola, o que ocorreu de setembro a dezembro.

A outra atividade educativa concretizada foi o curso para multiplicadores em “plantio” de água e manejo adequado de bacia hidrográfica, definida como prioritária tanto pelas lideranças e famílias quilombolas quanto por agentes externos e pesquisadores em função de uma demorada estiagem que assolou a região entre os anos de 2015 e 2016 que comprometeu a produção agrícola familiar quilombola. A realização do curso, em dezembro de 2016, teve por objetivo principal proporcionar aprendizagens colaborativas de técnicas de armazenamento de água das chuvas e de manutenção do rio que atravessa o território quilombola da região, bem como a preservação das nascentes do território.

Assim, as duas atividades educativas definidas como prioritárias pelas lideranças quilombolas foram organizadas e executadas coletivamente, na própria comunidade, no ano de 2016, implicando lideranças da comunidade quilombola anfitriã, outras lideranças quilombolas, pesquisadores, equipe gestora, educadores e estudantes de instituições educacionais, técnicos do setor privado, representantes de órgãos públicos e de organizações da sociedade civil.

Em outubro de 2016, lideranças da associação quilombola aprovaram um projeto de revitalização da casa de farinha comunitária em edital de fomento à cultura do governo do Estado. Foi em torno desta revitalização que se definiram as atividades educativas prioritárias para 2017, traduzidas no seminário de agroecologia e intercâmbio de saberes tradicionais no cultivo da mandioca, que possibilitou troca de saberes tradicionais e técnicos sobre esta cultura entre agricultores quilombolas e profissionais externos; e no curso de elaboração de roteiro turístico étnico de base comunitária, direcionado aos jovens quilombolas da comunidade, abrindo-lhes possibilidades de inclusão profissional aproveitando a riqueza potencial turística da região e, ao mesmo tempo, divulgando e valorizando as tradições quilombolas.

4. COMUNIDADE QUILOMBOLA IMPLICADA NO ESTUDO

Para melhor conhecer a comunidade quilombola implicada nessa pesquisa realizou-se levantamento de dados por meio de aplicação de formulários em visitas domiciliares às famílias quilombolas, implicando uma agente comunitária de saúde quilombola e pesquisadores. Foram aplicados questionários aos agentes externos com maior atuação na comunidade implicada neste estudo. E entrevistas semiestruturadas foram realizadas com lideranças quilombolas e agentes externos com maior atuação dentro da comunidade. O principal objetivo foi construir uma radiografia da comunidade a partir de quatro dimensões, quais sejam: (i) territorial – que tratou sobre a situação fundiária, utilização, acessibilidade e mobilidade, equipamentos existentes; (ii) socioeconômica – levantamento de dados demográficos, renda familiar, acesso à proteção social básica e participação comunitária; (iii) ambiental/cultural – recursos naturais da comunidade (água, floresta, agricultura, cultura e turismo); (iv) desafios e oportunidades de desenvolvimento local participativo para construção colaborativa de um olhar sobre fatores potencializadores e inibidores de desenvolvimento local sob a ótica das famílias quilombolas, de suas lideranças e dos agentes externos, de maneira a possibilitar uma leitura ampliada daquele contexto, que pudesse servir de guia para planejamento de ações de EJA estruturantes de processos de desenvolvimento local.

Após a sistematização dos dados a comunidade desvelou-se. Na dimensão territorial, o território encontra-se demarcado, mas não titulado (subdividido em propriedades particulares de quilombolas e não quilombolas, propriedades do setor privado, terras de herança e terras ocupadas), o que tem gerado conflitos internos e externos, com outras comunidades.

Na dimensão socioeconômica, os dados apontaram que 72% da população da comunidade tem entre 0 e 30 anos de idade; 76,4% dos chefes de família não possuem qualificação profissional e 79,4% têm menos de quatro anos de estudo; 50% das famílias sobrevivem com renda familiar inferior a um dólar por dia, oriunda de trabalhos informais e comercialização da horticultura, da farinha de mandioca e do beiju.

No que diz respeito ao ambiente natural/cultural, a terra é fértil, a comunidade é banhada por um rio e possui várias nascentes; encontra-se numa zona de amortecimento de um parque estadual de preservação natural; a cultura tradicional quilombola é fortalecida pelo resgate dos mutirões/ajuntamentos; realiza festas tradicionais (Santa Clara e Ticumbi) e o restaurante quilombola, em vias de reabertura.

Quanto aos desafios, a participação comunitária precisa ser fortalecida. As oportunidades se encontram nas associações quilombolas, nos recursos naturais (rio/nascentes, solo, floresta); saberes tradicionais; sinergia entre os parceiros; turismo quilombola de base comunitária e a EJA.

A partir da radiografia constatou-se que o acesso às políticas públicas de atenção básica, tais como saúde, assistência social e crédito, é insuficiente, conforme se observa na resposta de uma liderança quilombola à questão: quais são as políticas públicas desenvolvidas atualmente aqui?

Infelizmente não acessamos o PRONAF, que é o Programa Nacional de Fortalecimento a Projetos da Agricultura Familiar; a Assistência Social, a Bolsa Família, a aposentadoria é muito precária. E têm algumas dificuldades e alguns entraves: a questão do acesso à comercialização que está, também, ligada um pouco ao crédito... crédito fundiário. A gente tem essa dificuldade, essa burocracia de comercializar o nosso produto também. Outro problema é a questão da estrada, da energia também. (Liderança quilombola entrevistada em 17 de junho de 2017)

A comunidade não possui o título da terra, a infraestrutura e qualidade de vida é deficiente, e sobrevive de trabalhos informais de baixa remuneração, e muitas vezes exposta aos efeitos de mudanças climáticas que colocam em risco a sobrevivência dos quilombolas por meio da agricultura familiar.

5. ABORDAGEM CENTRADA NA PESQUISA-AÇÃO

Este estudo, de cunho qualitativo aplicado (Minayo, 2002), se centrou em abordagens participativas próprias da pesquisa-ação, ancoradas em três temáticas centrais e interdependentes: “identificação do problema e contratualização; planejamento e realização em espiral, por meio de uma reflexão permanente sobre a ação; técnicas de pesquisa-ação e teorização, avaliação e a publicação dos resultados” (Barbier, 2007, p. 118), tendo como princípios a produção de conhecimento e a mudança numa situação e num contexto específicos.

Assim, esse estudo foi construído com uma comunidade quilombola rural brasileira, e foi suscitado pelos pesquisadores. O critério de escolha da comunidade se deu pela facilidade de acesso, e se realizou no período entre janeiro de 2016 e dezembro de 2017. Para tanto, foi criado um dispositivo da pesquisa-ação materializado, em 2015, no Programa EJA e Desenvolvimento Local elaborado inicialmente por pesquisadores, professores e estudantes de uma instituição educacional interessados nessa temática. Seu objetivo principal foi possibilitar a construção colaborativa de processos educativos formais e não formais e qualificação profissional de jovens e adultos quilombolas, estabelecendo bases para inclusão socioeducacional e profissional por meio de círculos de diálogo, inicialmente, entre lideranças quilombolas e pesquisadores na sede da associação, na própria comunidade. Posteriormente, os círculos de diálogo na comunidade se ampliaram, implicando agentes externos e lideranças quilombolas de outras comunidades; espaços-tempos estes em que se analisou o contexto comunitário e se definiram as ações educativas prioritárias, que tiveram como fio condutor a necessidade de concretização de uma agricultura saudável, a necessidade de mitigação dos efeitos de mudanças climáticas que provocaram uma estiagem que assolou a região por um período de dois anos, e a revitalização da casa de farinha comunitária, não só da sua infraestrutura física e de equipamentos, mas também na sua importância ligada às tradições quilombolas.

Foi no contexto da comunidade quilombola rural protagonista dessa pesquisa que se deram as negociações de intervenção compartilhada, a partir de janeiro de 2016, implicando lideranças quilombolas, pesquisadores

e outros agentes externos com atuação na comunidade participante, sendo formalizado o contrato da pesquisa-ação e a constituição do pesquisador coletivo (Barbier, 2007), formado por quatro lideranças da associação quilombola, dois professores, três estudantes e os pesquisadores, que conceberam ações educativas, em círculos de diálogo, que deveriam atender às demandas de qualificação profissional de jovens e adultos da comunidade, para sua inserção no mercado de trabalho formal, em profissões tais como: soldador, eletricista e mecânico. No entanto, estas demandas exigem tempos-espacos mais rígidos da educação formal e afastam os quilombolas de suas tradições. Além destes entraves, a população jovem e adulta da comunidade se encontra, em sua maioria, inserida em trabalhos informais da agricultura sazonal da colheita do café e da cana de açúcar. Então, adotou-se a estratégia de oferta de processos educativos não formais, realizados em fins de semana, possibilitando uma maior participação comunitária, e que os ajudassem na implementação de processos de agricultura saudável, mitigação dos efeitos de mudanças climáticas, e potencializassem as tradições quilombolas em torno da revitalização da casa de farinha.

O planejamento e a realização da pesquisa-ação em espiral se concretizaram em três momentos:

- *objeto abordado*, que analisou a problemática do manejo adequado do solo para uma agricultura saudável, e que se concretizou na execução do curso de homeopatia na agricultura familiar; sobre a crise hídrica, definiu-se coletivamente como prioridade a realização do curso para multiplicadores em “plantio” de água e manejo adequado de bacia hidrográfica, que produziu tanto aprendizagens individuais quanto colaborativas, em torno da necessidade de preservação das nascentes, coleta e armazenamento das águas das chuvas. No seminário se buscou a integração entre os saberes tradicionais quilombolas e os saberes técnicos; e, na elaboração do roteiro turístico étnico de base comunitária, produziu-se tempo-espaco favorável ao desvelamento do território pelos próprios quilombolas, valorizando seus espacos e tradições; constituição do pesquisador coletivo; negociação da intervenção compartilhada nas situações-problema e o contrato;
- *objeto coconstruído*, que consistiu na concretização conjunta das atividades educativas não formais centradas em abordagens participativas e em técnicas da pesquisa-ação, tais como círculos de diálogo na própria comunidade, criando espacos favoráveis à participação comunitária, observação participante ativa e registros por meio de anotações no diário de itinerância, fotografias, gravação em vídeo e elaboração dos relatórios pelo pesquisador coletivo, avaliação participante que apontou os próximos passos a serem dados para mitigação das dificuldades encontradas, em particular a baixa participação comunitária;
- *objeto efetuado*, quando se deu a avaliação participante ativa das atividades realizadas; escrita do relatório final e sua validação junto à população participante por meio de reunião formal para esse fim; publicação dos resultados em meios acadêmicos com a participação

em congressos e conferências, em âmbito regional, nacional e internacional (Barbier, 2007).

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

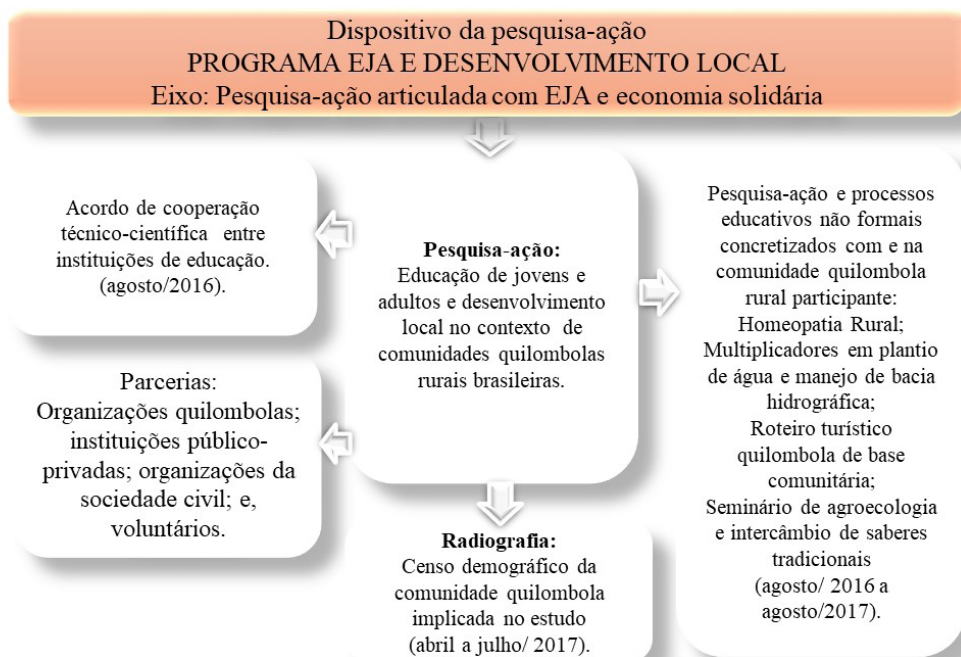
Os resultados desse estudo foram obtidos por meio da análise dos dados levantados na comunidade quilombola implicada, que se fez pelo método hermenêutico-dialético a partir da perspectiva de Minayo (2002) de dois níveis de interpretação inter-relacionados, que tratam do contexto sócio-histórico do grupo implicado e dos factos surgidos na investigação por meio de ordenação, classificação, e análise final dos dados centrada na concepção de análise de conteúdo (Bardin, 2016), que destaca quatro passos: (i) pré-análise, que se refere à organização do material, de acordo com os objetivos e questões do estudo, a ser analisado por meio de leituras preliminares identificando categorias; (ii) exploração do material por meio de leituras sistemáticas aplicando o que foi visto na pré-análise; (iii) tratamento dos dados obtidos através de tentativas de desvendar conteúdos subjacentes ao que está explícito, tais como dados estatísticos, ideologias, tendências; e (iv) interpretação ou análise final, que se refere às articulações entre os dados e as bases teórico-metodológicas, produzindo conhecimentos novos sobre a realidade pesquisada.

Contudo, ressalta-se que os conhecimentos aqui produzidos são aproximações à realidade da comunidade quilombola rural participante. Assim, este estudo não teve a pretensão de dar conta da totalidade daquela realidade.

Na Figura 1 se apresenta um resumo dos principais resultados ancorados nos objetivos propostos para esse estudo, quais sejam: (i) o Programa EJA e Desenvolvimento Local, como dispositivo dessa pesquisa-ação, se constituiu numa ferramenta de investigação adaptada à EJA articulada com processos de desenvolvimento local, e possibilitou a construção compartilhada das atividades educativas não formais referentes à homeopatia rural, às aprendizagens colaborativas sobre técnicas de armazenamento de água e manejo de bacia hidrográfica, à elaboração de roteiro turístico quilombola de base comunitária, e ao seminário de agroecologia e valorização dos saberes tradicionais quilombolas, implicando lideranças quilombolas na coordenação das atividades e no fortalecimento de parcerias endógenas e externas; e (ii) a radiografia da comunidade quilombola participante possibilitou ampliar conhecimento sobre o contexto na perspectiva do território, da socioeconomia, dos recursos ambientais/culturais e dos desafios e oportunidades lá existentes atualmente, desvelando um caleidoscópio de desafios e oportunidades concretas e potenciais.

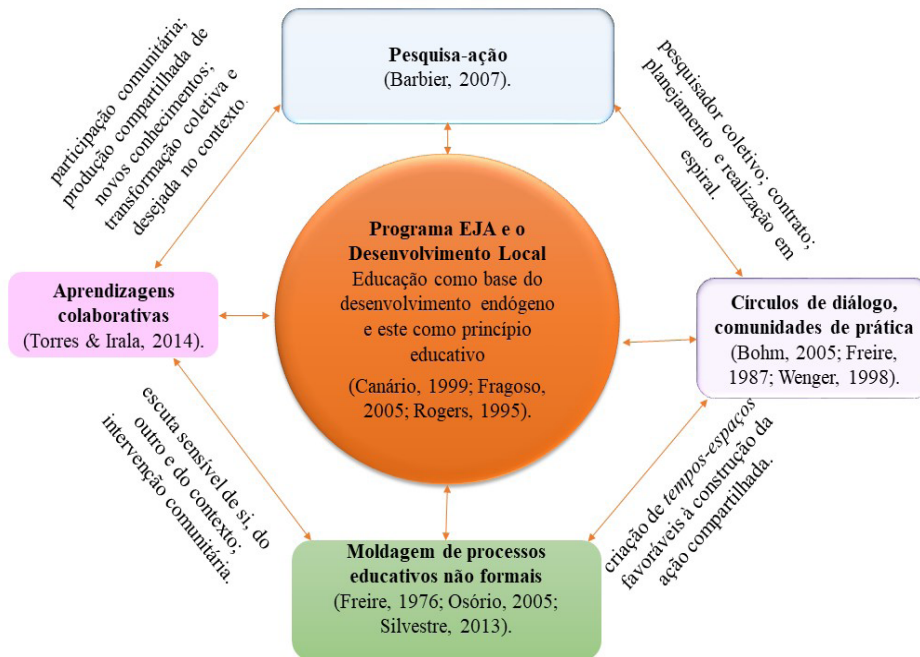
Figura 1

Resumo dos principais resultados do estudo



6.1. PESQUISA-AÇÃO E PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS MOLDADOS COM A COMUNIDADE QUILOMBOLA IMPLICADA NO ESTUDO

Tendo a EJA como um eixo estruturante de processos de desenvolvimento local e este como um princípio educativo, construiu-se o Programa EJA e Desenvolvimento Local, que possibilitou a constituição do pesquisador coletivo com a comunidade quilombola rural participante; por meio de negociação e contrato se definiram o planejamento das ações prioritárias e uma radiografia da comunidade. Subsidiados por abordagens participativas próprias da pesquisa-ação, criaram-se ambientes favoráveis às aprendizagens colaborativas nos círculos de diálogo e comunidades de prática (Figura 2) que moldaram e realizaram coletivamente quatro atividades educativas não formais naquele contexto, que se referiram à homeopatia rural; aprendizagem sobre técnicas de armazenamento de água e manejo de bacia hidrográfica; seminário de agroecologia; e elaboração de roteiro turístico quilombola de base comunitária, conforme resumo apresentado à Figura 3.

Figura 2*Intervenção no contexto centrada na abordagem da pesquisa-ação***Figura 3***Resumo das atividades educativas não formais concretizadas com a comunidade quilombola rural entre agosto de 2016 e agosto de 2017*

O curso de homeopatia na agricultura familiar foi realizado no dia 14 de agosto de 2016, no restaurante quilombola na comunidade, com carga horária de 8 horas, e envolveu a participação de 56 pessoas, incluindo quilombolas e parceiros externos. Seu objetivo principal foi difundir práticas alternativas ao manejo do solo. As atividades de formação, tanto teóricas como práticas, foram coordenadas por um homeopata rural da comunidade e estudantes do curso de Educação do Campo de uma universidade federal. A implicação

do homeopata rural quilombola viabilizou a continuidade das atividades por meio de encontros mensais entre os participantes, aos domingos, na comunidade quilombola, entre 28 de agosto e 4 de dezembro de 2016, totalizando cinco encontros. Neles foram focalizadas as atividades práticas na produção da tintura-mãe, base de todos os preparados da homeopatia. E vem despertando a consciência de agricultores familiares quilombolas sobre a necessidade de substituir queimadas e uso de agrotóxicos por modalidades alternativas de manejo do solo voltados para a agroecologia.

A abordagem utilizada se pautou na adoção de processos participativos, tendo como ponto de partida os conhecimentos dos participantes sobre a temática da homeopatia rural, entretecendo esses saberes prévios com o conhecimento científico/técnico, criando espaço favorável para a autoconfiança dos participantes e possibilitando aprendizagens colaborativas e criação de novos conhecimentos (Bohm, 1980, 2005; Fragoso, 2005; Freire; 1976, 1987) por meio da ampliação da percepção dos participantes do potencial da homeopatia na agricultura familiar como alternativa à agricultura tradicional, conforme se observa na avaliação de um dos participantes, em 14 de agosto de 2016: “Aprendi que a homeopatia na agricultura é a maneira mais eficiente de nos livrarmos dos agrotóxicos, tão agressivos à nossa saúde e ao meio ambiente”.

Em dezembro de 2016 realizou-se, nos dias 13 e 14, o curso para multiplicadores em plantio de água e manejo de bacia hidrográfica, com carga horária de 16 horas e participação de 51 pessoas, implicando quilombolas de cinco comunidades, representantes do setor público-privado, instituições educacionais, organizações não-governamentais e voluntários, tendo por objetivo principal aprender técnicas de armazenamento de água das chuvas, e ainda a recuperação do rio que atravessa a comunidade e das nascentes do território para mitigação das consequências de forte estiagem que assolou a região nos anos de 2015 e 2016. A realização dessa atividade educativa resultou na implementação de um projeto coletivo de recuperação de nascentes no território, desde fevereiro de 2018, coordenado por lideranças da comunidade quilombola participante, em parceria com lideranças religiosas, instituições educacionais e órgãos públicos do município.

Essa atividade educativa possibilitou interações e aprendizagens colaborativas (Torres & Irala, 2014) que energizaram os círculos de diálogo e despertaram nos participantes a esperança de promover mudanças no contexto por meio da participação comunitária, conforme avaliação emocionada de uma participante, em 14 de dezembro de 2016:

Discutir a segurança alimentar, a água, a agroecologia, as pessoas, é igual integração. No ano passado pensamos em como proteger a água. O tema da Campanha da Fraternidade ‘Nossa Casa Comum, templo da natureza’, a água faz parte disso. Agora o curso. Se a gente pensa, acredita – o universo mandou.

A importância de abordagens participativas, centradas na pesquisa-ação, que permitem a efetiva participação de todos em intervenções comunitárias para mudanças desejadas (Barbier, 2007; Fragoso, 2005) emergiu nas percepções dos participantes, conforme destacou um deles: “Gostei da metodologia, do aprendizado, uma nova visão de condução de trabalho comunitário”.

O seminário de agroecologia e intercâmbio de saberes tradicionais no cultivo da mandioca ocorreu em 12 de agosto de 2017, vinculado à festa da padroeira da comunidade e à reinauguração da casa de farinha comunitária; com carga horária de 4 horas, contou com a participação de 20 pessoas, entre elas, agricultores familiares quilombolas, pesquisadores e estudantes, sob coordenação do pesquisador coletivo desse estudo. O principal objetivo do evento foi dar visibilidade e valorizar os saberes tradicionais quilombolas no cultivo da mandioca, ao mesmo tempo em que foram discutidas alternativas de fortalecimento da agricultura familiar quilombola, dentre as quais se destacaram os sistemas agroflorestais. Em círculo de diálogo, os agricultores quilombolas fizeram reflexões e destacaram os principais desafios e oportunidades existentes no território, quais sejam: dificuldade de participação comunitária; conflitos internos gerados pela morosidade na regularização fundiária do território; e falta de uma política pública estruturante de apoio aos pequenos agricultores familiares rurais. As principais oportunidades se referiram aos saberes tradicionais; à casa de farinha comunitária; aos diversos parceiros internos e externos da comunidade; à inserção de algumas famílias em programas governamentais federais, tais como: Programa de Aquisição de Alimentos e Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Nesse espaço, os agricultores tiveram oportunidade de compartilhar suas experiências com agentes externos participantes na atividade, e se caracterizou como espaço de vivência e intercâmbio de saberes tradicionais e técnicos (Fragoso, 2005), por meio do diálogo aberto e escuta sensível (Barbier, 2007; Bohm, 2005; Freire, 1987), que desvelou a riqueza cultural da tradição quilombola. Contudo, ressaltou-se a importância de agregar a tecnologia com a cultura e facilitar o trabalho nas casas de farinha, e, ao mesmo tempo, fortalecer a reconexão das pessoas com a natureza por meio de produção agrícola centrada nos princípios agroecológicos, preservando os recursos ambientais, conforme pontuou um dos agricultores participantes: “A agroecologia vai ser o único meio de sobreviver e produzir uma boa alimentação; e cuidar das nascentes e dos rios”.

O curso de elaboração de roteiro turístico quilombola de base comunitária ocorreu nos dias 26 e 27 de agosto de 2017, com carga horária de 16 horas, e contou com a participação de 18 pessoas, das quais 11 eram quilombolas. O principal objetivo foi formar multiplicadores quilombolas para estruturação de um roteiro turístico quilombola de base comunitária, aproveitando a proximidade da comunidade com um ponto turístico nacional, que atrai turistas de todo o território nacional, durante quase todo o ano, e que se configura numa oportunidade potencial de geração de trabalho e ampliação da renda das famílias quilombolas. A abordagem da formação dos multiplicadores nessa temática se deu por meio do círculo de diálogo, no qual os participantes produziram o mapa afetivo da comunidade e identificaram produtos e equipamentos tradicionais existentes no território. A composição final do roteiro se deu pela inclusão de trilhas ecológicas identificadas na paisagem natural da comunidade. Um dos principais desafios (a ser superado) à implementação do roteiro turístico quilombola identificados pelos participantes foi a baixa participação dos quilombolas nos problemas comunitários em razão dos conflitos internos gerados pela incerteza da regularização fundiária, bem

como a identificação dos recursos potenciais existentes, conforme depoimentos dos participantes registrados em 27 de agosto de 2017:

- Esse curso foi excelente pois nos fez ver o potencial da [comunidade quilombola] em gerar renda para as famílias sem precisar sair daqui.
- Precisa incluir crianças nesses cursos para que possam continuar a tradição.
- Precisamos buscar a união das famílias que não querem participar das atividades comunitárias.
- A comunidade precisa ajudar mais para melhoria da nossa infraestrutura de atendimento ao turista.

6.2. RADIOGRAFIA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA IMPLICADA NO ESTUDO

As dimensões de análise consideradas para a construção da radiografia da comunidade quilombola participante foram: (i) territorial; (ii) socioeconômica; (iii) ambiental/cultural; e (iv) desafios e oportunidades de concretização de processos educativos estruturantes de processos de desenvolvimento local com a efetiva participação endógena.

Os resultados foram obtidos a partir da análise dos dados dos formulários aplicados a 34 das 41 famílias da comunidade, totalizando 135 quilombolas; e dos questionários aplicados a 15 agentes externos representantes de instituições parceiras da associação quilombola participante, entre abril e julho de 2017. Cumpre informar que sete famílias quilombolas não foram abordadas em função de conflitos endógenos entre lideranças das quatro associações existentes no território. Para preservar a segurança de lideranças da associação quilombola que autorizou esse estudo, optou-se por não abordar estas famílias.

Na dimensão territorial verificou-se que o território quilombola foi demarcado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, mas ainda não foi titulado por este órgão. Desse modo, as famílias quilombolas e não quilombolas residentes no território ocupam pequenas áreas de terra com diversas situações fundiárias, quais sejam: herança; propriedade particular de famílias não quilombolas; terras ocupadas, pertencentes ao setor privado, por famílias quilombolas e não-quilombolas de outras localidades da região; e algumas famílias moram em áreas cedidas por proprietários particulares. Quanto ao uso do território, a maioria das famílias o utiliza para a agricultura familiar (plantio de mandioca, hortas e frutíferas nos quintais) de baixa produtividade e criação de pequenos animais para consumo próprio. As estruturas físicas comunitárias existentes são: casa de farinha, pertencente à associação quilombola participante do estudo; e restaurante quilombola, paralisado desde 2012 em função de conflitos intrafamiliares.

Na dimensão socioeconômica foram levantados: o perfil demográfico da comunidade; a faixa de renda familiar mensal; o acesso à proteção social básica; o acesso aos bens de consumo e aos serviços. Nesta dimensão, essa comunidade quilombola é constituída por uma leve maioria masculina, pois são 72 homens e 63 mulheres. Quanto à faixa etária, se observou que 73 dos 135 quilombolas abordados se encontram na faixa etária entre 0 e 30 anos de idade. No quesito cor/etnia, surgiram diversas denominações, quais sejam:

67 pessoas se autodeclararam pardas; 39 disseram ser negras, pretas ou escuras; 18 quilombolas afirmaram que são morenas ou morena-clara; 10 pessoas disseram ser brancas; e uma pessoa disse não saber qual sua cor/etnia.

A totalidade das famílias quilombolas informaram renda mensal de até três salários mínimos. Entretanto, 50% das famílias abordadas sobrevivem com até meio salário mínimo mensal, o que equivale a menos de um dólar por dia. A origem da renda familiar vem, em sua maioria, do trabalho informal em atividades agrícolas ou atividades temporárias em colheita de safra do café na região; algumas famílias sobrevivem da aposentadoria de algum membro idoso da família ou de benefícios de programas governamentais de transferência de renda.

Quanto ao acesso às políticas de proteção social básica, tais como saúde e educação, essa comunidade quilombola é atendida pelo Programa de Agente Comunitária de Saúde, com serviços de atenção básica, tais como: marcação de consultas e exames; visitas domiciliares mensais para acompanhamento de pessoas hipertensas e diabéticas; palestras mensais sobre cuidados com a saúde.

Quanto à educação de jovens, adultos e idosos, não há oferta formal. O nível de escolaridade de adultos e idosos é baixo (menos de quatro anos de estudo) e muitos nunca frequentaram a escola e não sabem ler ou escrever. Das 68 pessoas da comunidade que não estudam atualmente, 42 nunca frequentaram a escola ou não terminaram o ensino fundamental, o que representa quase 62% da população adulta da comunidade. Quanto à formação profissional, 64 quilombolas não possuem quaisquer qualificações profissionais, impedindo-os de ter acesso a empregos com melhor remuneração ou à melhoria na produção agrícola. Somente uma pessoa da comunidade afirmou ter vínculo formal de emprego, trabalhando como camareira em meios de hospedagem em distrito próximo à comunidade.

Quanto aos recursos ambientais existentes na comunidade, eles se referem aos recursos potenciais das nascentes e do rio que atravessa o território, bem como à terra fértil; além disso, os quilombolas se beneficiam da rica biodiversidade, por se encontrar na zona de amortecimento de uma reserva florestal. Outra riqueza lá existente são as tradições quilombolas, traduzidas na rica culinária, nas festas religiosas e folclóricas, na medicina popular e no profundo respeito cultuado pela sabedoria dos ancestrais.

Sobre os desafios e oportunidades identificados, se destacaram como principais fatores inibidores de desenvolvimento local: a crise hídrica, ocasionada, em parte, por mudanças climáticas e por utilização desordenada dos recursos naturais com a utilização de agrotóxicos e queimadas; lentidão no processo de regularização fundiária do território, ampliando conflitos internos e provocando êxodo rural, principalmente de jovens; ausência de uma política pública estruturante de trabalho decente e afroempreendedorismo; baixa escolaridade e participação comunitária; e organizações quilombolas enfraquecidas.

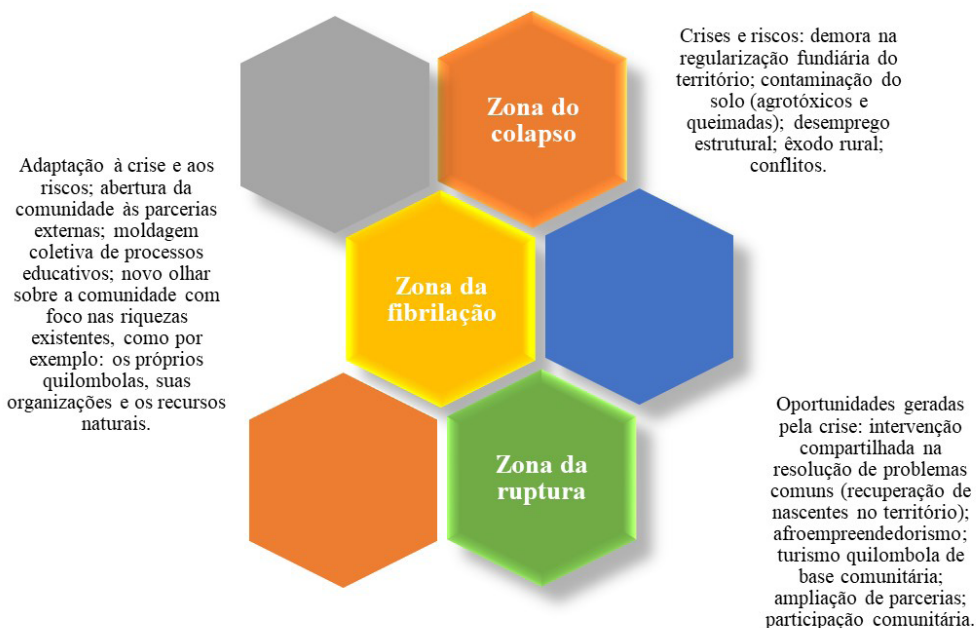
Contudo, riquezas concretas e potenciais existentes no território remetem a um vasto leque de oportunidades que se constituem em fatores de desenvolvimento comunitário local sustentável, entre as quais se ressaltam:

saberes tradicionais dos próprios quilombolas; equipamentos já existentes na comunidade (casas de farinha e restaurante quilombola); potencialidade do turismo quilombola rural de base comunitária; agricultura familiar tradicional em processo de transição para a produção agroecológica com foco nos sistemas agroflorestais; fortalecimento das organizações quilombolas; e fortalecimento de uma rede de parcerias.

Deste modo, as dificuldades mencionadas anteriormente, tais como os conflitos internos pela morosidade da regularização fundiária do território, a degradação dos recursos ambientais (solo e água), a baixa participação comunitária e a baixa formação profissional, têm conservado os quilombolas numa situação de trabalhos informais e de empregos de baixa remuneração que têm impedido um desenvolvimento participativo (Fragoso, 2005) (Figura 4). Esse é um trabalho por fazer junto com e na comunidade por meio da construção colaborativa tanto de processos formativos como da estruturação de processos de desenvolvimento comunitário local pelo fortalecimento de organizações comunitárias (Canário, 1999; Marques & Freitas, 2017; Rogers, 1995; Torres & Irala, 2014). Ou seja, promoção de diálogo entre as associações quilombolas para a transformação daquela realidade por meio da ampliação da percepção das riquezas potenciais do território que lhes possibilitem sair da zona de colapso, da crise, e encontrar brechas para ruptura da visão centrada na escassez para adoptar uma percepção da riqueza potencial existente na comunidade e das oportunidades de construção coletiva de uma vida comunitária próspera em que todos sejam beneficiados por qualidade de vida e bem-estar (Henderson, 2014; Prigogine; 2009), assumidas endogenamente.

Figura 4

Zonas de transição da comunidade quilombola implicada no estudo



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado tendo como fio condutor um conjunto de diretrizes que nortearam objetivos e abordagens construídas, colaborativamente, com a população implicada na pesquisa.

O Programa EJA e Desenvolvimento Local como dispositivo da pesquisa-ação se tornou uma abordagem adequada de investigação adaptada à EJA articulada com processos de desenvolvimento local, respondendo aos objetivos deste estudo, pois, por meio dele, foi possível moldar e realizar, colaborativamente, processos educativos não formais com lideranças de uma comunidade quilombola rural brasileira, gerando aprendizagens colaborativas e diagnóstico participante daquela realidade, e potencializando a participação comunitária, que é um dos elementos essenciais para a estruturação de processos de desenvolvimento local e a geração de bem-estar comunitário. Nesse sentido, respondeu a uma das questões desse estudo demonstrando que a EJA, no contexto da comunidade quilombola rural implicada, se constituiu numa ferramenta do protagonismo endógeno nos processos de intervenção comunitária desejados, coletivamente, e apoiados por parceiros externos.

A radiografia da comunidade quilombola revelou um caleidoscópio de desafios e riquezas concretas e potenciais emergidas a partir da análise de dados do censo comunitário lá realizado, incluindo novos conhecimentos produzidos pelos participantes nos processos educativos não formais realizados. E permitiu a identificação de fatores que inibem e que potencializam processos educativos com jovens e adultos articulados com processos de desenvolvimento local. Os principais fatores inibidores se referiram aos conflitos endógenos, ampliados pela demora na regularização fundiária do território; e à dificuldade de organização de tempos-espacos para participação comunitária e formação profissional, que gera desemprego estrutural e êxodo rural, provocando o esvaziamento das comunidades quilombolas. As principais potencialidades identificadas foram: os próprios quilombolas e seus saberes tradicionais; os recursos naturais do território; os equipamentos comunitários lá existentes; as associações quilombolas; e os parceiros.

Nesse contexto, abordagens participativas centradas na pesquisa-ação possibilitaram a materialização dos círculos de diálogo e de comunidades de prática, que moldaram tempos-espacos favoráveis às aprendizagens colaborativas, em um clima de confiança e respeito mútuos, que possibilitaram aproximações com outras comunidades quilombolas e seus parceiros, potencializando um desenvolvimento local/regional centrado no protagonismo das próprias comunidades quilombolas rurais, do qual elas serão as principais beneficiárias. Nesse sentido, abordagens a partir de processos da pesquisa-ação se mostraram adequadas ao contexto da comunidade quilombola implicada no estudo, pois facilitaram a concretização de processos educativos não formais com jovens e adultos quilombolas, ampliando-lhes a percepção das oportunidades de estruturação de processos de desenvolvimento local; entrelaçamento de saberes tradicionais com conhecimentos técnicos/científicos externos; ampliação da participação endógena e fortalecimento de parcerias internas e externas, implicando setores público-privados, organizações quilombolas e da sociedade civil, e voluntários.

Todavia, para que um desenvolvimento local seja efetivo e materialize bem-estar comunitário em comunidades quilombolas, é necessário que os processos educativos sejam construídos e assumidos coletivamente por eles em tempo-espço também definido por eles. Os processos educativos são imprevisíveis e não resolvem todos os problemas comunitários. A regularização fundiária do território é um problema que transcende o local, mas afeta profundamente as relações interpessoais e a participação na resolução dos problemas comunitários locais, bem como o desemprego estrutural não pode ser resolvido somente pelos processos educativos não formais. Para tanto, há necessidade de apoio externo, principalmente de uma política pública estruturante a ser efetivamente assumida pelo Estado brasileiro.

Algumas limitações ligadas aos tempos-espços do pesquisador coletivo e da população participante e conflitos entre lideranças quilombolas impediram uma maior participação comunitária. Esse estudo não deu conta de levar a cabo uma aproximação para resolução dos conflitos endógenos, pautada no diálogo, entre lideranças das quatro associações existentes na comunidade, pela escassez de tempo. Na verdade, esta ação exige tempo e escuta sensível entre todas as partes envolvidas e interessadas, ou seja, lideranças comunitárias e pesquisador coletivo, tempo esse não disponível no âmbito desse estudo.

Assim, uma problemática emergiu do estudo, que poderá ser resolvida por pesquisas futuras, qual seja: como construir tempos-espços democráticos e favoráveis ao diálogo para a resolução de conflitos entre lideranças comunitárias quilombolas, apoiando-as na construção colaborativa de processos educativos com jovens e adultos quilombolas e que sejam estruturantes de processos de desenvolvimento local? Como motivar a efetiva participação comunitária quilombola, implicando todas as famílias nestes processos? Como estruturar coletivamente com os quilombolas processos educativos formais?

No entanto, no contexto da comunidade quilombola rural participante, esse estudo apontou que processos educativos não formais com jovens e adultos quilombolas forjados em tempos-espços coletivos, viabilizados por abordagens participativas inerentes à pesquisa-ação, aproximaram pessoas, organizações, instituições e comunidades quilombolas rurais da região, implicando-as num desdobramento colaborativo de novas possibilidades de produzir e viver a existência humana em comunidade. Possibilitaram-lhes elevar o olhar e perceber no horizonte novas maneiras de viver no local que se insinuam, prenes de esperanças, a serem estruturadas coletivamente pelo diálogo e pela participação comunitária, capazes de realizar sonhos coletivos e individuais e tornar as relações interpessoais e comunitárias cada vez mais humanizadas e solidárias, capazes de moldar uma economia colaborativa e sustentável proporcionando um desenvolvimento local e bem-estar comunitário.

REFERÊNCIAS

- Anjos, R. (2006). *Quilombolas: Tradições e cultura da resistência*. Aori Comunicação.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Liber Livro Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (1.ª ed., 3.ª reimp.). Edições 70.
- Beck, U. (2011). *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. Editora 34.
- Bohm, D. (1980). *A totalidade e a ordem implicada: Uma nova percepção da realidade*. Cultrix.
- Bohm, D. (2005). *Diálogo: Comunicação e redes de convivência*. Palas Athena.
- Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, Presidência da República, Brasil. Consultado a 09/06/2017 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Cepal. (2016). *Panorama social da América Latina*. Cepal.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Díaz, O., Guajardo, D., & Fiegehen, L. (2016). Educación de adultos y formación ciudadana: El caso chileno. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 27-46.
- Estrada, M., Rejas, M., & Urías, E. (2016). Aula aberta: A relação docência, pesquisa e cooperação comunitária. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 737-758.
- Fernandes, E., Todescat, M., & Cardoso, J. (2017). Comunidades de prática: Contribuições para garantir o direito à cidadania. *RIGS*, 6(2), 15-38.
- Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento participativo: Uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 23-51.
- Freire, P. (1976). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (23.ª reimpr.). Paz e Terra.
- Henderson, H. (2014). Um guia para dominar o tigre da nossa era: As três zonas de transição. In W. Thompson (Org.), *Gaia: Uma teoria do conhecimento* (4.ª ed., pp. 139-159). Gaia.
- Ireland, T. D., & Spezia, C. H. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. UNESCO.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire: La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20.
- Marques, J., & Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(4), 1087-1110.
- Minayo, M. C. S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (21.ª ed.). Vozes.
- Ministério da Educação/Brasil. (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação.
- ONU. (2015). 2015-2024. Década internacional de afrodescendentes. Consultado a 30/09/2016 em <http://decada-afro-onu.org>
- Osório, A. (2005). *Educação permanente e educação de adultos*. Instituto Piaget.
- Paiva, J., & Sales, S. R. (2013). Contextos, perguntas, respostas: O que há

de novo na educação de jovens e adultos? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(69), 1-15.

PNUD. (2015). *Relatório do desenvolvimento humano 2015: O trabalho como motor do desenvolvimento humano*. Lisboa, Portugal: Camões – Instituto da Cooperação e da Língua.

Prigogine, I. (2009). *Ciência, razão e paixão* (2.^a ed., rev. e ampl.). Editora Livraria da Física.

Rogers, A. (1995). *La educación de adultos para el desarrollo*. Universidad Popular.

Silvestre, C. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos: Uma nova oportunidade*. Instituto Piaget.

Terrasêca, M., Sá Costa, A., & Caramelo, J. (2008, junho). *Desenvolvimento local e processos de educação formal e não formal: Relações realçadas pela avaliação de projectos*. II International Conference on Community Psychology, Lisboa. Consultado a 29/08/2018 em <https://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/Desenvolvimento%20local%20e%20processos%20de%20educacao.pdf>

Torres, P. L., & Irala, A. E. (2014). Aprendizagem colaborativa: Teoria e prática. *Coleção Agrinho*, 61-93. Consultado a 29/08/2018 em https://www.researchgate.net/publication/271136311_Aprendizagem_colaborativa_teorica_e_pratica

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação 2015. Consultado a 25/01/2017 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137por.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Informação dos autores:

i Instituto Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-5407-6877>

ii Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-3039-3872>

iii Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-8501-5169>

iv Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Economia e do Programa de Pós Graduação em Economia, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-9074-2531>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Armando Loureiro
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Quinta de Prados
5001-801 Vila Real, Portugal
aloureiro@utad.pt

Recebido em 6 de dezembro de 2018
Aceite para publicação em 1 de abril de 2020

Youth and adult education and local development in Brazilian rural quilombola communities

ABSTRACT

This article addresses the issue of youth and adult education as a catalyst for community participation and local development processes in the context of a Brazilian rural quilombola community. In this context, it was sought to better understand the role of youth and adult education, identifying factors of impact that potentiate or inhibit educational processes articulated with local development. The methodological design was based on participatory approaches focused on action-research, implying quilombola leadership in the shared construction of non-formal educational processes defined by them as priorities. To this end, the Programme EJA and Local Development, linked to an educational institution, was collaboratively shaped as a device of this study, that materialized non-formal educational activities related to rural homeopathy; water storage techniques; and community-based quilombola tourist itinerary. One of the main challenges identified was the organization of times and spaces favorable to community participation. However, the main results pointed to the education of youth and adults as a tool for community participation and mediator of endogenous conflicts through dialogue circles, which generated collaborative learning, engaging quilombolas and external partners in the search for solutions to community problems inhibiting the structuring processes of local development.

Keywords: Youth and adult education; Quilombola community; Community participation

Educación de jóvenes y adultos y desarrollo local en comunidades rurales brasileñas de quilombolas

RESUMEN

Este artículo aborda la educación de jóvenes y adultos (EJA) como un catalizador para la participación comunitaria y los procesos de desarrollo local en el contexto de una comunidad rural brasileña de quilombolas. En este contexto, buscamos comprender mejor el papel de la educación de jóvenes y adultos, identificando factores que mejoran o inhiben los procesos educativos articulados con la dinámica del desarrollo local. El diseño metodológico fue guiado por enfoques participativos centrados en la investigación de acción, involucrando a líderes de quilombolas en la construcción compartida de procesos educativos no formales definidos por ellos como prioridades. Para ello, se propuso el EJA y el Programa de Desarrollo Local, vinculado a una institución educativa, que materializó actividades educativas no formales relacionadas con la homeopatía rural; técnicas de almacenamiento de agua; e itinerario turístico comunitario de quilombola. Uno de los principales desafíos identificados fue la organización de tiempos y espacios favorables para la participación comunitaria. Sin embargo, los principales resultados apuntaron a la educación de jóvenes y adultos como una herramienta de participación comunitaria y mediadora de conflictos endógenos a través de los círculos de diálogo, lo que generó un aprendizaje colaborativo, involucrando quilombolas y socios externos en la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios que inhiben procesos estructurales de desarrollo local.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Comunidad quilombola; Participación comunitaria