



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências



Jáder de Castro Andrade Rodrigues

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MULHERES KALUNGA:
TECENDO FIOS DA MEMÓRIA BIOCULTURAL QUILOMBOLA NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Brasília-DF

2023

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MULHERES KALUNGA:
TECENDO FIOS DA MEMÓRIA BIOCULTURAL QUILOMBOLA NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação em Ciências.

Linha de Pesquisa: Educação Científica e Cidadania

Orientação: Prof^a. Dr^a Maria Rita Avanzi

Brasília-DF

2023

**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MULHERES KALUNGA:
TECENDO FIOS DA MEMÓRIA BIOCULTURAL QUILOMBOLA NA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Jáder de Castro Andrade Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Patrícia Fernandes Lootens Machado (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências/UnB

Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida (Membro externo)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFRN

Prof. Dr. Antônio Cláudio de Araújo Jr. (Membro externo)
Instituto Federal de Goiás

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (Membro externo)
Programa de Pós-graduação em Educação/UnB

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Bizerril (Suplente)
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências/UnB

RR696n Rodrigues, Jáder de Castro Andrade
Narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga: tecendo
fios da memória biocultural quilombola na Licenciatura em
Educação do Campo / Jáder de Castro Andrade Rodrigues;
orientador Maria Rita Avanzi. -- Brasília, 2023.
229 p.

Tese(Doutorado em Educação em Ciências) -- Universidade
de Brasília, 2023.

1. Sociobiodiversidade. 2. Educação Ambiental Quilombola.
3. Saberes-fazeres socioambientais. 4. Decolonialidade. I.
Avanzi, Maria Rita, orient. II. Título.

À minha mãe, Lúcia, ao meu pai, “Paulão Doidão” e
a todas e todos que semeiam a Educação do Campo
no Brasil, em especial ao professor Carlos Rodrigues
Brandão (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Um dia, lá no interior de Goiás, me disseram que era preciso estudar para ser alguém na vida. Hoje, sei que sempre fui alguém na vida, independentemente dos diplomas e certificados, mas, do auge da minha ingenuidade infante, queria ser “doutor”, como meu tio ou como meu pai: doutores com bacharelado. Nem no sonho mais surreal que fosse, imaginei um dia chegar a um doutorado na Universidade de Brasília. Mas para que esse sonho se tornasse realidade, foi preciso muita dedicação, suor, lágrimas, risos, devaneios, sentimentos de fracasso, vontade de desistir... Se hoje tenho em mãos uma tese a ser compartilhada, devo isso a várias pessoas que estiveram comigo nessa caminhada, pois esse trabalho foi *tecido a muitas mãos*... Gratidão a vocês que não permitiram que esse sonho fosse interrompido, mesmo diante de uma pandemia, portanto, agradeço imensamente...

Às interlocutoras deste trabalho, Germana, Josinete, Rosineide, Almecei e Erlane, estudantes Kalunga do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB de Planaltina, que me acolheram em suas casas, em suas vidas e permitiram que eu conhecesse suas histórias...

À minha mãe, Lúcia, que com toda sua força de matriarca não mediu esforços afetivos, emocionais e financeiros para que eu conseguisse trilhar esse árduo caminho da pós-graduação, desde sempre, e por toda compreensão de minhas ausências e distâncias afetivas e geográficas...

Ao meu pai, Paulo Henrique, que sempre me incentivou nos estudos e na busca por uma formação que me transformasse enquanto professor e ser humano, em busca de justiça social e posicionamentos político-ideológicos progressistas...

À minha orientadora, professora Maria Rita Avanzi, que permitiu que eu caminhasse com minhas próprias pernas nos caminhos investigativos e que me levantou em todos os meus tropeços e tombos durante essa jornada. Sem ela, esse trabalho não seria possível, portanto, gratidão imensurável pela amizade construída, por todas as oportunidades de aprendizado e de formação durante a pesquisa e em todas as atividades acadêmicas; gratidão pela confiança no estágio em docência e, principalmente, por continuar acreditando em mim, quando nem mesmo eu acreditava...

Às minhas amigas-irmãs Nara Alinne e Paula Fernandes, as “doutorandas goianas” moradoras da casa 47, que foram meu esteio existencial em Brasília e na Universidade; só não me sucumbi à solidão de morar no Distrito Federal e ao processo solitário de pesquisa/escrita do doutoramento, graças à amizade sincera, ao carinho, à compreensão, ao afeto e às considerações e dicas acadêmicas que elas me deram... Gratidão por tudo o que vocês representaram e representam em minha vida, para além dos rincões acadêmicos...

Às professoras, professores e coordenadoras/es do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB de Planaltina, as quais me receberam com boa vontade em contribuir com os diálogos epistemológicos e com a pesquisa de maneira geral, dando-me oportunidade para transitar com liberdade pelas aulas, salas e corredores da FUP; e por me ensinarem, para além de conceitos e teorias, o que é, genuinamente, a Educação do Campo...

Às companheiras e companheiros do Grupo de Pesquisa Tecituras, coordenado pelas professoras Maria Luiza Gastal e Maria Rita Avanzi; também, ao Grupo de Estudos Conhecimento Solidário, às companheiras Deise e Vânia, desde o princípio, me incentivando, me orientando e sendo fonte de inspiração e admiração... Gratidão por tudo...

Aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades, da Faculdade de Educação/UnB, que me motivaram, me encantaram, me fizeram enxergar para além do horizonte, que me tiraram os véus da cegueira epistemológica e da racionalidade da ciência moderna, que me permitiram ser tocado por encantamentos e (des)encantos... Gratidão... Em especial, à professora Ana Tereza, mestra e guia de nossos encantamentos, e ao nosso querido amigo-irmão Alberto Roberto (*in memoriam*) que hoje encanta outros planos existenciais, em mundos outros, mas que seu legado nesse plano físico jamais será esquecido... Alberto presente!

À minha amiga de longa jornada, Raquel Gonçalves de Sousa, desde a graduação em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Goiás, por todo o tempo, dedicação e cuidado para comigo e com meu trabalho, em sua leitura atenciosa, suas ponderações e suas palavras de incentivo e motivação...

Ao meu irmão Diógenes, que, mesmo em suas ausências e morando do outro lado do Oceano Atlântico, nunca deixou de me dizer palavras de admiração por eu gostar tanto de

estudar e por “dar orgulho ao papai e à mamãe”... Gratidão meu querido, sua força e coragem são meus exemplos...

A todas as amigas e amigos que estiveram presentes direta ou indiretamente durante esses cinco anos dedicados aos estudos do doutorado e que souberam entender as minhas ausências e afastamentos... Gratidão em especial ao Ítallo, que muito ajudou meus pais quando eles precisaram durante minha ausência; à Karol Suguikawa por ter ouvido todos os meus desabafos e me feito sorrir para que eu me “desesperasse com calma”; ao Uslan meu querido amigo e parceiro de sofrência na docência na Educação Básica, que sempre me acolheu e me deu abrigo em sua morada; à Ieda por todo carinho de sempre e por me fazer rir quando eu quis chorar; ao Leozinho, meu querido afilhado de NA, por me mostrar que somos capazes de coisas impossíveis; à Karen, a “Japa” que esteve comigo em tantos momentos decisivos e marcantes para mim durante minha morada em Brasília, gratidão pelo carinho e cuidado de sempre...

Aos profissionais de saúde que me atenderam no Hospital de Base de Brasília quando me acidentei e proporcionaram minha pronta recuperação...

Às psicólogas do Departamento de Assistência Estudantil da UnB, que me deram todo o suporte psicológico e encaminhamentos necessários diante das minhas crises de ansiedade e de depressão durante a pandemia...

Aos profissionais da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) que me concederam a Licença Aprimoramento para que eu estivesse dedicado em período integral aos estudos e à pesquisa, residindo em Brasília...

Por fim... agradeço imensamente a todas as minhas ancestrais que reverberam em mim a força para continuar lutando, perseverando, acreditando, [re]existindo, performando o ser-estar-permanecer nesse mundo e em outros mundos possíveis, o ser quem sou... o meu ser-tão...

*Vive em mim
o fio de seda
do bem da força
do amor de tudo.
Eu vivo nele:
no fio que fia
e tudo tece
e une tudo
e em tudo junta
um lado e o outro
e vive em tudo.
Eu estou em mim
e estou em tudo
quando amo todos
e amo tudo
o tempo todo
e toda hora
e sendo eu mesmo
e estando em tudo
em tudo, assim:
eu estou na terra
e estou na Terra
na flor, no bicho
no chão, na lua
no céu, no sol
no arco-íris
na borboleta
e no alecrim!
Eu vivo! Eu sou!
E sendo em tudo
o tempo todo
a toda hora
eu vivo agora*

“Tudo e Eu” – poema do livro O jardim de todos, de Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Os saberes e fazeres socioambientais quilombolas perpassam os caminhos investigativos deste estudo. O objetivo principal foi a busca por um encontro com a memória biocultural Kalunga, por meio de narrativas autobiográficas de mulheres licenciandas da Educação do Campo da Faculdade UnB de Planaltina - DF. Essa busca se justifica pela importância desses saberes e fazeres socioambientais para a educação em ciências em propostas que busquem *quilombolizar* a Educação Ambiental, reconhecendo-os como patrimônio socioambiental de uma comunidade que tem enfrentado desafios e transformações ao longo do tempo. Os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa se baseiam na perspectiva decolonial, bem como nos fundamentos da pesquisa participante e do método biográfico. A pesquisa aconteceu em três etapas investigativas, a primeira de aproximação ao universo da LEdoC/FUP e as duas seguintes em conformidade ao calendário acadêmico da Turma “Gabriela Monteiro”, respeitando a Pedagogia da Alternância do curso: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Na segunda etapa, além da observação participante, houve a realização de oficina de construção de narrativas autobiográficas, que revelou a presença de um *corpo território* carregado de memórias da infância com brincadeiras que envolvem elementos do Cerrado e relatos sobre as dificuldades de deslocamento em busca de escolas na cidade de Cavalcante-GO. A oficina favoreceu a reflexão acerca de suas histórias de vida e da transmissão oral desses saberes socioambientais que são indissociadas de suas ancestralidades. Na terceira etapa, durante o Tempo Comunidade, realizamos entrevistas no território, onde foi possível compreender que as experiências acadêmicas e comunitárias narradas pelas estudantes Kalunga revelam um processo de transformação e empoderamento, associado à formação na LEdoC/FUP e à autoidentificação quilombola. A memória biocultural se manifesta de maneira intrínseca na vida dessas mulheres, moldando suas práticas cotidianas, suas visões de mundo e suas jornadas formativas na Educação Básica e no Ensino Superior. Sendo assim, esse processo consolida nossa tese de que a memória biocultural é um elemento central na elaboração de uma proposta de Educação Ambiental Quilombola, contribuindo para a construção de processos educativos inclusivos, decoloniais e antirracistas comprometidos com a valorização da diversidade socioambiental no Brasil.

Palavras-chave: Sociobiodiversidade; Educação Ambiental Quilombola; Saberes-fazeres socioambientais; Decolonialidade.

ABSTRACT

The knowledge and socio-environmental practices of the quilombola communities permeate the investigative paths of this study. The main objective was to seek an encounter with the Kalunga biocultural memory through autobiographical narratives of women pursuing a degree in Rural Education at the Campus UnB Planaltina - DF. This quest is justified by the importance of these knowledge and socio-environmental practices for the science education and in proposals that aim to *quilombolize* Environmental Education, recognizing them as the socio-environmental heritage of a community that has faced challenges and transformations over time. The theoretical and methodological approaches of the research are based on the decolonial perspective, as well as on the foundations of participatory research and the biographical method. The research took place in two investigative stages following the academic calendar of the "Gabriela Monteiro" Class, respecting the Pedagogy of Alternation in LEdoC/FUP: University Time and Community Time. The first stage, involving participant observation and a workshop for constructing autobiographical narratives, revealed the presence of the *territorial body* loaded with childhood memories of play involving elements of the Cerrado biome, and their accounts highlighted the difficulties of traveling in search of schools in the city of Cavalcante-GO. The workshop facilitated reflection on their life stories and the oral transmission of these socio-environmental knowledge, which are inseparable from their ancestral heritage. In the second stage, during the Community Time, interviews were conducted in the territory, where it became evident that the academic and community experiences narrated by the Kalunga students revealed a process of transformation and empowerment, linked to their education at LEdoC/FUP and their self-identification as quilombola. The biocultural memory manifests intrinsically in the lives of these women, shaping their daily practices, worldviews, and educational journeys in Basic Education and Higher Education. Thus, this process consolidates our thesis that biocultural memory is a central element in the construction of a proposal for Quilombola Environmental Education, contributing to the development of inclusive, decolonial, and anti-racist educational processes committed to the appreciation of socio-environmental diversity in Brazil.

Keywords: Sociobiodiversity; Quilombola Environmental Education; Socio-environmental knowledge and practices; Decoloniality

RESUMEN

Los saberes y prácticas socioambientales quilombolas atraviesan los caminos investigativos de este estudio. El objetivo principal fue buscar un encuentro con la memoria biocultural Kalunga a través de narrativas autobiográficas de mujeres licenciadas en Educación del Campo de la Facultad UnB de Planaltina - DF. Esta búsqueda se justifica por la importancia de estos saberes y prácticas socioambientales para las ciencias y en propuestas que busquen *quilombolizar* la Educación Ambiental, reconociéndolos como patrimonio socioambiental de una comunidad que ha enfrentado desafíos y transformaciones a lo largo del tiempo. Por lo tanto, los enfoques teórico-metodológicos de la investigación se basan en la perspectiva decolonial, así como en los fundamentos de la investigación participativa y del método biográfico. La investigación se llevó a cabo en tres etapas investigativas, la primera de aproximación al universo de LEdoC/FUP y las dos siguientes en conformidad con el calendario académico de la Clase "Gabriela Monteiro", respetando la Pedagogía de la Alternancia del curso: Tiempo Universidad y Tiempo Comunidad. En la segunda etapa, además de la observación participante, se realizó un taller para construir narrativas autobiográficas, que reveló la presencia de un cuerpo-territorio cargado de memorias de la infancia con juegos que involucraban elementos del Cerrado y las convergencias en sus testimonios al relatar las dificultades de desplazamiento en busca de escuelas en la ciudad de Cavalcante-GO. El taller favoreció la reflexión sobre sus historias de vida y la transmisión oral de estos saberes socioambientales, que están indisolublemente ligados a sus ancestros. En la tercera etapa, durante el Tiempo Comunidad, se realizaron entrevistas en el territorio, donde fue posible comprender que las experiencias académicas y comunitarias relatadas por las estudiantes Kalunga revelan un proceso de transformación y empoderamiento, asociado a su formación en LEdoC/FUP y a su autoidentificación quilombola. La memoria biocultural se manifiesta de manera intrínseca en la vida de estas mujeres, moldeando sus prácticas cotidianas, sus visiones del mundo y sus trayectorias formativas en la Educación Básica y en la Educación Superior. Por lo tanto, este proceso consolida nuestra tesis de que la memoria biocultural es un elemento central en la elaboración de una propuesta de Educación Ambiental Quilombola, contribuyendo a la construcción de procesos educativos inclusivos, decoloniales y antirracistas comprometidos con la valorización de la diversidad socioambiental en Brasil.

Palabras clave: Sociobiodiversidad; Educación Ambiental Quilombola; Saberes-haceres socioambientales; Decolonialidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Morro do Chapéu na cidade de Monte Alegre de Goiás-GO/ Ponte sobre o Rio Paranã, na região do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, Cavalcante-GO	30
Figura 2 - Mulheres Kalunga participando das performances culturais durante a Festa do Reinado, a caçada da rainha/ Festa de Nossa Senhora do Rosário, Monte Alegre de Goiás-GO.....	30
Figura 3 - Mural construído por estudantes da FUP contendo mensagens sobre a importância do reconhecimento e valorização da diversidade na Universidade/ Pequizeiro envolto por bancos construídos com técnicas de permacultura – uma bioconstrução utilizada como espaço para atividades ao ar livre.....	37
Figura 4 - Registro fotográfico da dinâmica de acolhimento realizada pelo coordenador da LEdoC/FUP.....	54
Figura 5 - Registro fotográfico da encenação realizada na mística de abertura da disciplina “Educação e Escola do Campo II”.....	56
Figura 6 –Registro fotográfico da dinâmica do Teatro do Oprimido com a participação do pesquisador.....	61
Figura 7 - Registro fotográfico do primeiro encontro da oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”.....	63
Figura 8 - Registro fotográfico dos preparativos para a realização da dinâmica “Colheita de palavras”.....	65
Figura 9 - Lista de termos utilizados na dinâmica “Colheita de palavras”.....	65
Figura 10 - Registros fotográficos das estudantes escrevendo suas narrativas e confraternização final da oficina.....	66
Figura 11 - Registros fotográficos do pesquisador-participante na Plenária Nacional da Educação Quilombola (2022).....	67
Figura 12 - Registro fotográfico de uma liderança quilombola durante a abertura da Plenária Nacional da Educação Quilombola (2022).....	68
Figura 13 - Esquema sobre os questionamentos investigativos, objetivos gerais e específicos da pesquisa.....	78
Figura 14 - Mapa apresentando a geografia e as características do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.....	85
Figura 15 - Registros fotográficos da chegada do pesquisador-participante ao território Kalunga.....	146
Figura 16 - Registro fotográfico da residência da interlocutora Erlane na comunidade “Vão do Moleque”.....	147
Figura 17 - Registro fotográfico do encontro com a interlocutora Erlane e sua mãe.....	149
Figura 18 - Registros fotográficos dos artesanatos feitos pela interlocutora Josinete.....	150
Figura 19 - Registro fotográfico de uma cooperativa para venda de produtos quilombola Kalunga na comunidade de “Engenho II”.....	151
Figura 20 - Registros fotográficos da trilha que leva ao “Complexo do Canjica” no território Kalunga.....	152
Figura 21 - Registros fotográficos da fitofisionomia do Cerrado no território Kalunga.....	153
Figura 22 - Registros fotográficos de algumas espécies nativas do Cerrado: a) “pau-doce”; b) “Chicletinho do Cerrado”; c) “arnicão”.....	153
Figura 23 - Registros fotográficos da interlocutora e guia Kalunga Rosineide demonstrando o uso lúdico do fruto de uma espécie do Cerrado (“brinco de princesa”).....	154
Figura 24 - Registros fotográficos dos pontos turísticos: a) mirante com piscina natural no “Complexo do Canjica”; b) cachoeira de “Santa Barbara”.....	155
Figura 25 - Registros fotográficos do quintal na residência da interlocutora Almei.....	156
Figura 26 - Registro fotográfico de uma casa tradicional Kalunga enviada pela estudante Germana, na descrição da foto ela escreveu “Ainda está na moda essa arte no Vão de Almas”.....	170

LISTA DE SIGLAS

Cepe: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CF/1988: Constituição Federal de 1988

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

DF: Distrito Federal

EA: Educação Ambiental

EA Crítica: Educação Ambiental Crítica

EA Quilombola: Educação Ambiental Quilombola

Epotecampo: Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais Educação, Povo, Terra, Campo

FUP: Faculdade UnB de Planaltina

GPDES: Grupo de Pesquisa “Educação, Saberes e Decolonialidades”

LEdoC/FUP: Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina, Distrito Federal

MEC: Ministério da Educação

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NECBio/IB: Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas

ONU: Organização das Nações Unidas

PCT's: povos e comunidades tradicionais

PPC: Projeto Político-Pedagógico do Curso

PPGEduC/UnB: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília

TCC: Trabalhos de Conclusão de Curso

TIC's: Tecnologias da Informação e Comunicação

UFG: Universidade Federal de Goiás

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PRIMEIROS BORDADOS E APROXIMAÇÕES	15
1. TECENDO FIOS DE UMA TRAMA NARRATIVA COM A LEdoC/FUP	23
1.1 <i>“Guardando as recordações das terras onde passei”</i>	25
1.2 Iniciando os primeiros passos rumo aos campos da Educação do Campo	32
1.3 As encruzilhadas teórico-metodológicas: desafios da pesquisa participante em tempos de distanciamento social – uma breve reflexão.....	42
1.4 Construindo caminhos com a LEdoC/FUP e chegando a um lócus da pesquisa participante.....	45
1.5 Caminhos percorridos: experiências compartilhadas na FUP durante o “Tempo Universidade”	53
1.5.1 As memórias de minhas experiências na plenária – “Aquilombar: território titulado, liberdade conquistada”	67
1.6 Vozes femininas que ecoam dos quilombos: narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga estudantes da LEdoC/FUP	71
2. SOBRE O TERRITÓRIO KALUNGA, SABERES E FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE SEU POVO	82
2.1 Sobre quilombos e o meio rural: protagonismo, saberes e fazeres de mulheres Kalunga.....	88
2.2 A LEdoC/FUP e a formação em Educação do Campo de estudantes Kalunga.....	93
3. SABERES E CONTRASSABERES: CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA	100
3.1 Saberes e fazeres socioambientais quilombolas: de uma etnoecologia para uma ecologia de saberes.....	102
3.2 Buscando caminhos para decolonizar a Etnoecologia	104
3.3 Contemplando a sociobiodiversidade: quilombolas e seus saberes e fazeres socioambientais	109
3.4 Entre a Etnoecologia e a memória biocultural quilombola: a importância dos saberes e fazeres socioambientais Kalunga.....	113
3.5 Buscando caminhos epistemológicos na Educação do Campo	125
3.6 Por uma Educação Ambiental Quilombola.....	131
4. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS KALUNGA NA LEdoC/FUP: TECENDO FIOS DAS MEMÓRIAS BIOCULTURAIS DE MULHERES QUILOMBOLAS	140
4.1 Caminhos percorridos: experiências compartilhadas no território durante o “Tempo Comunidade”	146
4.1.2 Outros encontros: novas experiências no território Kalunga	151
4.2 Tecendo fios da memória biocultural de mulheres Kalunga a partir da oficina no Tempo Universidade	159
4.3 A ancestralidade, o território e a memória biocultural na constituição da identidade das mulheres Kalunga	169
4.4 O percurso formativo e as influências da LEdoC na autoidentificação das estudantes Kalunga.....	178
4.5 A memória biocultural feminina Kalunga e suas potencialidades para a construção de práticas em Educação Ambiental Quilombola	188
AMARRAÇÕES E LINHAS SOLTAS	197
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	217
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (TCLI) - COORDENAÇÃO	218
APÊNDICE B: TEXTO ENTREGUE ÀS PARTICIPANTES DA OFICINA	220
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (TCLI) - ESTUDANTES.....	222
APÊNDICE D: MATERIAL UTILIZADO NO SEGUNDO ENCONTRO DA OFICINA	224

PRIMEIROS BORDADOS E APROXIMAÇÕES

“Visualizar modernidade alternativa significa, antes de tudo, recuperar a memória histórica, uma vez que só inovando *a partir*, e não *em vez* da experiência acumulada através do tempo, ou seja, da tradição, é que podemos criar um mundo duradouro. O pecado capital da civilização industrial tem sido o de tentar construir o mundo moderno sobre as (supostas) cinzas do existente” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 253).

Ao longo da história da humanidade, mulheres e homens vêm se apropriando do ambiente e integrando os espaços e a paisagem de diferentes maneiras, criando para si territórios marcados pela construção de uma identidade cultural sujeita às formas distintas de comportamentos e interações com os meios físico, químico e biológico (BEGOSSI; HANAZAKI; SILVANO, 2002).

Estas interações não acontecem de maneira compartimentalizada, uma vez que os grupos humanos não estão isolados em espaços e regiões biogeográficas, pois eles dependem das associações que fazem com o meio e os demais seres vivos, garantindo a sua sobrevivência e a manutenção de seus sistemas e valores (FRACCARO; SILVA; MOLINA, 2010).

Essas construções de símbolos, mitos e cosmovisões abarcam os estudos das chamadas Etnociências, as quais partem da percepção ambiental e da linguística desenvolvida por determinada população para tentar compreender o conhecimento humano sobre o mundo natural e a maneira como as interações com o meio são estabelecidas (DIEGUES, 1996). É um ramo abrangente e interdisciplinar da ciência no qual estão inseridas subdisciplinas, dentre elas a Etnoecologia, uma ciência que busca compreender o conhecimento ecológico local e tradicional de um povo e suas percepções observadas nas relações entre as espécies e destas com o ambiente (PRADO; MURRIETA, 2015).

Para a Etnoecologia os conhecimentos fazem parte de uma sabedoria tradicional, “que é o verdadeiro núcleo intelectual e prático por meio do qual essas sociedades se apropriam da natureza, mantêm-se e reproduzem-se ao longo da história” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 40). Desta maneira, essa ciência tem como objeto de estudo o conhecimento ecológico de comunidades tradicionais fortemente ligadas aos aspectos naturais e ambientais de maneira histórica, social, econômica e/ou cultural (PRADO; MURRIETA, 2015). Estes povos estão envolvidos em atividades econômicas e de subsistência como a pesca, a agricultura familiar,

artesanato ou coleta. Dentre eles, pode-se destacar as comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, as quais possuem estreita relação com a natureza (DIEGUES, 1996).

Tomando em conta essas características, o povo Kalunga é um exemplo de comunidades tradicionais e será o foco do presente estudo. Seus territórios estão situados na região do Norte e Nordeste do Estado de Goiás; são comunidades formadas por remanescentes de quilombos do ciclo do ouro goiano, as quais vivem e resistem ao longo de séculos no território do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Equipes do Laboratório de Geomorfologia, Pedologia e Geografia Física e do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Dinâmicas Territoriais do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizaram um estudo investigativo, a fim de **“apresentar um diagnóstico técnico-científico, que acompanha RECOMENDAÇÕES”** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 9, negrito das/os autoras/es) demandadas por um Ofício do Ministério Público do Estado de Goiás.

Nos relatórios apresentados ao órgão público, as equipes investigativas tornaram públicas suas análises de qualidade ambiental do meio físico do território protegido e, ainda, os impactos sociais do turismo naquela região. As/os pesquisadoras/es apresentaram que a localização do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga possui significativo potencial turístico, o qual “está situado na Mesorregião da Chapada dos Veadeiros e sua área total abrange três municípios goianos: Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 10).

Esse potencial turístico está relacionado principalmente aos atrativos pertinentes às “manifestações culturais e as belezas cênicas naturais do território Kalunga” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018, p. 11), atraindo pessoas em busca de turismo de aventura e ecoturismo e, também, buscando conhecer a cultura e os costumes das comunidades. Esse contato com a comunidade externa suscitou diversas transformações, entretanto, apesar das influências terem se intensificado com o aumento do turismo ecológico na região, sobretudo nos municípios de Alto Paraíso e Cavalcante, “é notória a manutenção das características tradicionais, sendo comum a agricultura de subsistência, com plantio de mandioca, arroz, fumo, milho e feijão” (ARAÚJO, 2014, p. 21). O autor afirma ainda que, mesmo que as atividades e o uso dos recursos sejam exploratórios,

como a maior parte da ação humana no meio ambiente, é possível perceber que a forma como lidam com a natureza reflete uma relação de respeito e troca, por saberem que a terra é a garantia de sua sobrevivência.

Percebe-se a importância da terra não somente na subsistência ou na interpretação linguística do termo *kalunga* (“terra sagrada” que tem origem banto no continente africano, a qual “é sinônimo de divindade”), como também no processo de formação histórica, política e cultural destas comunidades, como afirma Almeida (2015a, p. 54):

O território Kalunga, já o afirmamos (Almeida, 2010a), é uma convivialidade, uma dimensão de relação social, política e simbólica que liga o homem à sua terra e, ao mesmo tempo, constrói sua identidade cultural. Também é no território que se revela o modo como os homens criam uma identidade e enraízam-se no território.

Esse processo de enraizamento no território se faz mediante as observações, vivências e experiências das comunidades construídas nas interações com a paisagem e o meio em que estão inseridas. Assim, a paisagem transborda o conceito geográfico e passa a portar conceitos resultantes da “ação de determinada cultura sobre a natureza, adquirindo uma dimensão simbólica passível de leituras espaciais e temporais”. (COELHO, 2009, p. 6). Portanto, não se limita aos aspectos físicos e geográficos da paisagem, constituindo uma dimensão afetiva, psicológica e cosmológica que transcende o espaço-tempo.

Ali são construídas suas histórias e suas memórias a partir de suas experiências vivenciadas junto aos elementos naturais que constituem seus territórios, seus costumes e suas vidas, como: os tipos de vegetação, os tipos de solos que formam a paisagem, a maneira como o rio influencia na qualidade das terras consideradas férteis e próprias para o plantio, as interações que ocorrem entre os insetos e as plantas, a atuação dos micro-organismos, os diferentes comportamentos observados nos animais, a maneira como a sazonalidade interfere na germinação de sementes, dentre tantos outros mecanismos e sistemas ecológicos. Esses processos de construção de conhecimentos, chamados aqui de saberes e fazeres socioambientais, estão presentes na *memória biocultural* (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015) do povo Kalunga.

Ao definir “memória biocultural”, Toledo e Barrera-Bassols (2015) abordam essa relação entre os saberes e fazeres socioambientais de um povo, de uma comunidade, que se mantém em estreita interação com a natureza, onde essa não é

vista como um repositório de recursos a serem explorados, mas, sim, como parte dela, desconstruindo a visão dicotômica cunhada pela racionalidade moderna: homem *versus* natureza. Para os autores:

Se o *Homo sapiens* conseguiu permanecer, colonizando e expandindo sua presença na Terra, é porque foi capaz de reconhecer e aproveitar os elementos e processos do mundo natural, um universo que encerra uma característica essencial: a diversidade. Essa habilidade se deve à manutenção de uma memória, individual e coletiva, que conseguiu se estender pelas diferentes configurações societárias que formaram a espécie humana. Esse traço evolutivamente vantajoso da espécie humana tem sido limitado, ignorado, esquecido ou tacitamente negado com o advento da modernidade, que constituiu uma era cada vez mais orientada pela vida instantânea e pela perda da capacidade de recordar (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 27-28).

Visto que o Cerrado é uma das regiões biogeográficas mais ameaçadas pelas atividades antrópicas, como a agricultura intensiva e a pecuária, conhecer os saberes e fazeres presentes na memória biocultural Kalunga, constituída desde seus territórios, pode gerar argumentos pautados na realidade dessas comunidades tradicionais, na expectativa de que esses sejam acessados durante a proposição de políticas públicas envolvendo o território Kalunga para o desenvolvimento de ações públicas conservacionistas, manejo sustentável ou medidas mitigadoras dos impactos socioambientais. Faz-se necessário destacar a relevância desta perspectiva, pois, segundo Melo, Lacerda e Hanazaki (2008), é de suma importância o conhecimento local e tradicional de um povo, pois existem possibilidades de que esses saberes assegurem a manutenção da diversidade biológica e a utilização consciente dos recursos naturais. Por isso, o interesse em compreender melhor as características do território, da cultura, dos saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural Kalunga. É importante destacar que todo conhecimento é local, pois é construído nas relações humanas e nas interações das sociedades com os territórios, portanto, não é uma prerrogativa exclusiva de povos e comunidades tradicionais.

Uma vez que, atualmente, as comunidades camponesas que habitam o Cerrado do nordeste goiano (como os quilombolas) vivem situações semelhantes às populações tidas como tradicionais, porém marginalizadas, com a fragilidade social e territorial (AMORIM, 2010), a Educação do Campo, se realizada de maneira efetiva e emancipatória, pode criar caminhos para o desenvolvimento de um novo modelo político, econômico e social.

Ao tratarmos da Educação do Campo, estamos falando de trabalhadoras e trabalhadores do campo, incluindo as/os quilombolas, as/os ribeirinhas/os, as/os pescadoras/es, as/os extrativistas, as/os indígenas e as/os assalariadas/os vinculadas/os à vida e ao trabalho nesse meio social, considerando, desta forma, o trabalho, as lutas sociais, culturais e simbólicas do campo (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 1999).

Essas/es trabalhadoras/es do campo e de movimentos sociais camponeses estão adentrando nas universidades. Elas e eles trazem, em seus corpos e em suas memórias, os saberes e fazeres construídos e apreendidos desde seus territórios. Nesse contexto, como em territórios de povos e comunidades tradicionais, os processos educativos estão enraizados nas relações cotidianas entre suas gentes, suas águas, suas terras, suas matas e seus encantados. Nestas tramas vitais, os saberes e fazeres não somente produzem encantamentos, como também garantem a manutenção e reprodução das suas existências e [re]existências em seus espaços-tempos (sejam físicos ou metafísicos). São conhecimentos outros, os quais são indissociavelmente construídos. Sua *práxis* não se aprisiona nessa relação dicotômica, e por não se aprisionar, pode trazer pistas para nosso pensar acadêmico de modo a transformarmos e transcendermos a abordagem dicotomizada instituída pela ciência moderna.

Nesse aspecto, trazemos as dimensões teóricas presentes no conceito de “Territórios da Educação do Campo” apresentadas por Bernardo Mançano Fernandes (2012, p. 15), as quais refletem algumas das intencionalidades a que este trabalho se propôs:

Os Territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo.

É interessante destacar algumas palavras usadas pelo autor para conceituar esses territórios, pois elas são convergentes aos compromissos éticos da nossa pesquisa, a qual busca encontrar o “espaço da vida” e se desenvolve sob os princípios da *pesquisa participante*: solidariedade, parcerias, companheirismo, comunitário(*ismos*) e cooperativismo. Estes são os balizadores que direcionam as

práticas de pesquisas comprometidas com as causas populares, como aquelas que integram as investigações em Educação do Campo.

Nesse sentido, no Capítulo 1, abordamos os caminhos que nos levaram a esses “Territórios da Educação do Campo”, e de que maneira a pesquisa participante foi se desenhando, tendo como recorte os saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural quilombola. Para acessarmos o tecido formado entre saberes-fazeres-memória, nossos diálogos foram construídos com a participação de estudantes e docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina, Distrito Federal (LEdoC/FUP).

Ao termos contato com as narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga, licenciandas da LEdoC/FUP, foram emergindo alguns questionamentos que formularam o problema da primeira etapa de nossa pesquisa, a qual se configura como uma fase de aproximação e observação participante. Dessa maneira, perguntas diversas nos conduziram aos caminhos teórico-metodológicos nessa etapa exploratória, tais como:

- De que maneira a memória biocultural é desenhada em narrativas autobiográficas de licenciandas Kalunga da LEdoC/FUP? Como são relatadas as experiências escolares na Educação Básica e na LEdoC/FUP? Qual o papel do percurso formativo na autoidentificação como quilombola e na construção da memória biocultural feminina Kalunga? A formação na LEdoC influenciou na autoidentificação?

Diante das pistas que emergiram de suas narrativas autobiográficas, nessa primeira fase da pesquisa, chegamos ao problema central desta investigação:

- Quais as potencialidades da memória biocultural feminina Kalunga para a construção de práticas em Educação Ambiental (EA) Quilombola na LEdoC/FUP?

Frente aos ataques direcionados aos povos e comunidades tradicionais instaurados pela *necropolítica*¹ legitimada pelo Governo Federal que estava vigente

¹ Bontempo (2020) trabalha, em seu ensaio intitulado “Achille Mbembe: a noção de necropolítica”, os argumentos do filósofo camaronês de que o poder político contemporâneo não se limita apenas a gerir a vida, mas também assume o controle sobre como morrer e quem deve morrer. Isso significa que o risco de morte está constantemente presente. A necropolítica influencia as relações de poder ao estabelecer uma dinâmica em que o Estado exerce controle sobre a vida e a morte, determinando quem tem o direito de viver e quem é descartável.

ao início de nossa pesquisa, e, além do desmonte de políticas públicas relacionadas às especificidades da Educação do Campo, consideramos de suma importância debater o reconhecimento e a valorização da memória biocultural quilombola em processos educativos, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Assim sendo, temos como objetivo geral de nossa pesquisa construir uma trama narrativa acerca da memória biocultural quilombola de mulheres discentes da licenciatura em Educação do Campo por meio de narrativas autobiográficas, buscando fomentar relações entre memória biocultural Kalunga e a construção de uma proposta de EA Quilombola na LEdoC/FUP. A partir desse objetivo central, esperamos, também, alcançar de maneira mais específica: (i) identificar e interpretar elementos da memória biocultural quilombola presentes em narrativas autobiográficas femininas Kalunga; (ii) investigar representações de ancestralidade, território e memória biocultural no processo formativo de mulheres Kalunga; (iii) fomentar relações entre MB e a construção de uma proposta de EA quilombola na LEdoC/FUP.

Na tentativa de alcançarmos objetivos almejados e apresentarmos os resultados e discussões de nossa pesquisa, aprofundaremos os caminhos teórico-metodológicos no Capítulo 3, tendo como referencial a construção epistemológica da Etnoecologia, memória biocultural e dos saberes e fazeres socioambientais. Sob a ótica decolonial, buscamos debater as implicações desse giro epistemológico nas práticas pedagógicas da Educação do Campo e as possibilidades para pensarmos a EA Quilombola, por meio da memória biocultural de mulheres Kalunga que se encontram em formação na LEdoC/FUP. Apresentamos, também, no Capítulo 2, um breve histórico da implantação da LEdoC/FUP e algumas características e objetivos desse curso de graduação, bem como algumas das possíveis relações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) com estudantes que possuem sua ancestralidade quilombola no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.

No Capítulo 4, como parte de nossas impressões e interpretações acerca das narrativas autobiográficas de licenciandas Kalunga, buscamos responder aos questionamentos da pesquisa ao tecermos os fios da memória biocultural presente nos saberes e fazeres socioambientais apresentados por elas ao longo de nossos diálogos. Na perspectiva da ecologia de saberes, apresentamos os elementos que emergiram das falas de nossas interlocutoras e suas possibilidades para se pensar em uma proposta de Educação Ambiental Quilombola.

Salienta-se ainda que o fato de ser uma tese pautada em epistemologias decoloniais existe, em coerência com nossos referenciais teórico-metodológicos, um rompimento com a organização tradicional da escrita científica, por isso, um/uma leitor/a desavisado/a poderá ter um estranhamento frente à estrutura cíclica e narrativa de nosso trabalho. Ele foi escrito de maneira não-linear, com constantes retomadas de diálogos com as/os autoras/es dessa área e também com o processo dinâmico dos caminhos metodológicos da pesquisa e das experiências enquanto pesquisador-participante. Espera-se que a/o leitor/a esteja disposta/o a seguir essa trama narrativa construída para a defesa da tese de que a memória biocultural Kalunga se consolida como um elemento central na construção de propostas em Educação Ambiental Quilombola, as quais fomentem processos educativos inclusivos, antirracistas, decoloniais e participativos, promovendo o respeito e a valorização da cultura de povos e comunidades tradicionais no Brasil.

1. TECENDO FIOS DE UMA TRAMA NARRATIVA COM A LEdoC/FUP

“‘O futuro é possibilidade’, insistia nosso mestre Paulo Freire. Ele não pode ser previsto, mas pode ser inventado.” (GADOTTI, 2000, p. 45).

“Muito tempo se perde em construir prisões onde enclausurar-se, tanto sob a forma de um referencial teórico preconcebido quanto sob a forma de uma metodologia eleita desde o início. São expedientes que amarram e bitolam o livre fluir da pesquisa.” (MARQUES, 2006, p. 230).

Assim como a vida no campo, ao desenvolvermos uma pesquisa, a vida no ambiente acadêmico e seus desdobramentos teórico-metodológicos implicam um despertar de sentidos e emoções, por vezes, contraditórios. Quando lançamos um olhar idílico ao imaginarmos a vida no campo, somos arremetidos àquela visão romântica de uma bela paisagem campestre, onde todos os elementos e seres vivem em perfeita harmonia. Por outro lado, ao visualizarmos em nosso imaginário o trabalho com a terra, o processo de luta e resistência do povo camponês frente às transformações políticas, econômicas e socioculturais no meio rural, poderemos ser acometidos por fatos e sentimentos que desconstroem, de imediato, essa visão harmônica e romântica pensada outrora.

Do mesmo modo, há quem pense que a caminhada nas trilhas da pesquisa acadêmica seja um espaço-tempo de contemplação da *paisagem epistemológica* a qual nos é apresentada. Pensando a paisagem como um horizonte que se desenha em nossa mirada, seja ele formado por uma beleza cênica, ou não, na academia, a paisagem epistemológica nos é apresentada logo no início de nossa jornada investigativa. Ao caminharmos nessa trilha, temos uma linha (de pesquisa) a ser seguida e, dentro dela, precisamos reconhecer uma zona segura (eixo temático) para começarmos a estabelecer diálogos. Ao reconhecermos nossos pares, nossas/os cúmplices, nos sentimos seguros para divagarmos por essas trilhas. Nessa caminhada, vamos construindo nossos laços afetivos e tecendo nossa rede de conhecimentos que fortalecerão as parcerias e os passos a serem dados para o desenvolvimento do trabalho.

Por meio desses movimentos, no entanto, chegamos a alguns pontos do caminho onde não é mais possível seguirmos aquela linha traçada e segura que foi idealizada no início da jornada. Somos desestabilizados por diversas intempéries que dificultam o caminhar. Aquela inicial pretensão/ilusão de seguirmos em

harmonia com a paisagem epistemológica até o fim do caminho, em um instante, torna-se redemoinho de ideias e encruzilhadas teórico-metodológicas.

Assim como os intemperismos climáticos desintegram as rochas, as intempéries e adversidades que se apresentam na caminhada, ao longo de “longos quatro anos” para o desenvolvimento de uma tese, são também capazes de desintegrar paradigmas, conceitos, teorias, métodos e, por fim, todo o trabalho.

Em meio ao processo de leituras, escritas e imersão exigido pelas trilhas do trabalho acadêmico, a/o discente-pesquisador/a precisa lidar com os anseios e expectativas que se constroem diante da criteriosa tríade da cientificidade: originalidade-relevância-viabilidade. Não obstante, é preciso lidar, também, com suas particularidades enquanto sujeitas/os. São questões subjetivas, pessoais, afetivas, psicológicas, familiares e, ainda, as questões de um corpo não-máquina que nos sustenta e nos mantém em frente, caminhando/trabalhando, quando possível.

Todas as angústias que emergem ao nos depararmos com as “encruzilhadas epistêmicas” (PEREIRA, 2021) nos obrigam a fazer escolhas e tomar novas decisões teórico-metodológicas. Pensando a encruzilhada pela lógica das religiões de matriz africana, “visualizamos um cenário de novas possibilidades que contradiz a lógica ocidental, que, por sua vez, associa a encruzilhada a um lugar de finitude” (PEREIRA, 2021, p. 13). Dessa maneira, ao entendermos que os questionamentos e objetivos investigativos não se encerram em um modelo teórico-metodológico preestabelecido, nossas pretensões iniciais para esta pesquisa foram sublimadas quando, subitamente, todo o planeta se viu diante de uma pandemia: a Covid-19. “Essa nova condição ou modo de sobrevivência, que busca preservar o bem-estar individual e coletivo, faz com que repensemos nossos valores civilizatórios e meditemos sobre o legado que estamos construindo para as gerações que virão.” (PEREIRA, 2021, p. 14). É nesse cenário que este trabalho se desenvolve.

Diante de tantas tristezas e incertezas trazidas pelo advento dos acontecimentos pandêmicos, em um contexto de distanciamento social, como continuar esperando, caminhando e fortalecendo os nós da nossa rede de conhecimentos? Como trilhar novos caminhos metodológicos? Como reinventar os *expedientes que amarram e bitolam o livre fluir da pesquisa?*

Frente a essa encruzilhada de abrangência e impacto global, para pensarmos em novas direções a serem seguidas, compactuamos com as ideias dos mestres

Paulo Freire e Moacir Gadotti apresentadas na epígrafe deste escrito: *o futuro é possibilidade*. Já que não foi possível prever essa atual condição, chamada discutivelmente de “o novo normal”, para continuarmos nessa caminhada é preciso inventar e reinventar o futuro e o modo como temos caminhado até agora.

Se o futuro é possibilidade, compactuamos também com a ideia da estudante² Kalunga, Germana, do curso LEdoC/FUP, em sua narrativa: *“a gente tem é que tá avivando pra manter”*. Sendo assim, trazemos aqui os avivamentos, movimentos e caminhos percorridos na construção deste trabalho e apresentamos memórias que foram se revelando nesta jornada. São elas que compõem a trama narrativa que contará a história das personagens protagonistas, vistas aqui não como objeto de pesquisa, mas, sim, sujeitas principais na composição de nosso trabalho.

1.1 “Guardando as recordações das terras onde passei”

Peço licença ao eterno poeta e cantor Luiz Gonzaga por tomar emprestada parte da letra de sua canção “A vida do viajante” para iniciar a apresentação deste trabalho. Se minha vida tem sido andar por este país, guardo todas as “recordações das terras onde passei”, seja “andando pelos sertões”, seja caminhando pelos corredores das universidades, levo comigo cada memória das amizades construídas e experiências vividas durante a caminhada.

Minhas andanças começam lá no “sertão do Goiás”, na minha cidade natal, Itaberaí. De lá para cá (Universidade de Brasília-UnB), deparei-me com caminhos tortuosos que me fizeram *ser-tão* “mais eu”: gay, estudante, militante, professor, pesquisador e que nunca deixou de apresentar o seu verdadeiro “Eu” para o mundo.

Apesar de ter vivido momentos difíceis por ser um menino afeminado desde a infância, fui uma criança feliz que adorava passar as férias na roça, correndo descalço atrás das galinhas, pegando bicho-de-pé e tomando banho de represa. Estar em contato com o campo sempre fez parte do meu imaginário e do meu bem viver.

² Em nossa escrita, optamos por designar nossas interlocutoras enquanto estudantes e/ou licenciandas e não por “professoras em formação”, pois em nossos diálogos observamos que existe um sentimento de pertencimento ao lugar de estudantes da UnB e também um processo de identificação e demarcação nos espaços acadêmicos como “LEdoCeanas” fazendo referência à sigla do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, a formação contemplada nessa graduação não se restringe à atuação docente.

Sou de família de professores: meu pai, de Direito, na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Cidade de Goiás; e minha mãe, de Geografia, na Educação Básica. Meus pais são meus grandes mentores e apoiadores. Cresci ouvindo os grandes clássicos da música; mas ouvi, principalmente, sobre a importância dos estudos e sobre o respeito ao próximo. “Paulão Doidão” e “Dona Lúcia”, como são conhecidos em minha cidade, além de pai e mãe, são meus principais incentivadores nesta jornada. Se continuo na caminhada, buscando novos conhecimentos, devo isso a eles.

“Paulão”, além de advogado e professor no curso de Direito, é uma referência em nossa cidade quando o assunto é luta e resistência. Afinal, depois de ser preso durante a Ditadura Militar de 1964, passou a ser um exemplo a ser seguido dentro da militância de esquerda e, ao mesmo tempo, temido pelos grandes “coronéis”, donos de terras improdutivas naquela região. Em 1997, no início da Reforma Agrária no município de Itaberaí-GO, juntamente com a Comissão Pastoral da Terra, meu pai foi defensor das/os assentadas/os da Fazenda Santa Rosa, conseguindo, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, os devidos registros das terras para cada família. Portanto, herdei dos meus pais o espírito da luta por justiça social e o meu posicionamento político-ideológico progressista, – e é isso que busco fazer na minha atuação enquanto professor, estudante e pesquisador.

Para isso, sabia que deveria continuar pensando, estudando, aprendendo, conhecendo e lutando. Quando fiz o vestibular, tentei diferentes cursos, em diferentes instituições: Medicina Veterinária, Turismo, Engenharia Agrícola e Ciências Biológicas. Passei nos três últimos, mas acabei optando pela Engenharia, por ser em uma instituição pública, a UEG. Já no segundo ano de faculdade, comecei a lecionar Física e Matemática em uma instituição de reforço escolar.

Ali, começaram também meus primeiros desafios enquanto professor e gay, pois era uma escola privada e minha aparência, minha identidade, meus “trejeitos” não se encaixavam no perfil da “clientela” da instituição. Os professores das Ciências Agrárias também me incentivavam a abandonar o curso, pois acreditavam que eu teria problemas ao lidar com os proprietários de fazendas. Diante de tudo isso e da mais difícil conversa de assumir minha orientação afetivo-sexual para meus pais, abandonei o curso. Precisava de uma reviravolta, precisava trilhar outro caminho: o meu próprio. Até então, tinha cumprido todos os protocolos sociais e

familiares, até que resolvi “escancarar” de uma vez por todas minha identidade, *ser-quem-sou*.

Em meados de setembro de 2004, eu já havia abandonado minha primeira experiência como professor de aulas particulares de Física e Matemática; não frequentava mais as aulas da Engenharia e já estava colaborando com os projetos e trabalhos das minhas amigas e amigos que cursavam Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse período, que correspondia ao da estiagem no Cerrado goiano, a Trilha do Tatu da UEG, uma área de preservação ambiental, sofreu um incêndio. Nesse fatídico dia, apesar de termos tentado apagar o fogo com baldes e mangueiras, vários trabalhos de pesquisa das minhas amigas e amigos foram destruídos. Ao final das tentativas frustradas, exaustas e exaustos, sentamos, nos abraçamos e choramos. Naquele momento, tive a certeza de que a Engenharia já não fazia mais parte de mim e que era aquele tipo de sentimento, de amorosidade e engajamento, que eu gostaria de ter para minha formação enquanto profissional, mas principalmente, enquanto ser humano. Esse momento crítico fez com que no ano seguinte, em 2005, eu ingressasse no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na mesma universidade.

Nesse curso de graduação, tive a oportunidade de abrir minha mente, me expressar mais, conhecer novas perspectivas, ideias, pessoas e visões de mundo diferentes. É esse motivo que me fez continuar trilhando esse caminho de estudante e pesquisador, que busca novas experiências e novas possibilidades para a vida pessoal/profissional.

Como graduando, passei a observar que, apesar da formação/habilitação ser de licenciada/o, o currículo da Universidade, e também muitas/os das/os estudantes, priorizavam e valorizavam apenas as disciplinas, trabalhos, pesquisas e estágios em áreas consideradas “duras” da Biologia. No entanto, para mim, desde o início do curso, na disciplina de Sociologia da Educação, quando trabalhamos um texto que tratava sobre os “desvios de conduta”, segundo o qual a homossexualidade era considerada um comportamento desviante, meus anseios por uma formação docente que refletisse e problematizasse as questões relacionadas à diversidade sexual eram efervescentes em minhas práticas enquanto licenciando.

Por buscar discussões mais aprofundadas, reflexivas e críticas acerca desta temática, entrei para um grupo de militância e de estudos LGBTQPIA+³ da UFG, chamado “Colcha de Retalhos”.

Na mesma época, no programa de Iniciação Científica da UEG, integrei um grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Cynthia Arossa, cuja temática investigativa era a *Etnoentomologia*. Esta ciência estuda as percepções, os conhecimentos e os usos dos insetos em populações humanas. Neste trabalho, investigamos os saberes e práticas de uma comunidade do meio rural, na Cidade de Goiás-GO. Durante a pesquisa de campo, tive contato com benzedeadas, raizeiros e mateiros daquela região. As vivências e experiências que tive nesse período me tocaram profundamente, como ser humano e como pesquisador. A riqueza de cultura e sabedoria das anciãs e anciões que participaram desta pesquisa, suas sutilezas, todo o cuidado e carinho com as pessoas, com o sagrado e com a natureza, transformaram minha maneira de enxergar as comunidades camponesas e de pensar a Biologia.

Apesar de todo esse encantamento, para concluir minha graduação, tive que lidar com questões burocráticas da Universidade, o que me levou a mais uma encruzilhada enquanto estudante e, à época, professor contratado do Serviço Social da Indústria (SESI): dar continuidade ao trabalho de *Etnoentomologia* da Iniciação Científica ou recomeçar e trabalhar sobre um tema que se fazia urgente diante da homofobia vivida na universidade e em minha prática docente? Como resultado desse desdobramento, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso intitulado *Educação e diversidade sexual na perspectiva dos/as formandos/as em Ciências Biológicas da UnUCET*.

Ao concluir a graduação, fui aprovado no concurso para professor efetivo de Biologia da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Durante os anos iniciais de minha experiência como professor da rede pública, tive a oportunidade de fazer um curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais pela Faculdade de História da UFG. Ao longo desse processo formativo, tive experiências interculturais que promoveram encontros e diálogos entre representantes de

³ Sigla que representa a diversidade de possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero quando se trata da sexualidade humana: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Pansexuais, Intersexo, Assexuais e + para demonstrar outros espectros possíveis de performances de gênero e sexuais entre humanos.

religiões de matriz africana e militantes de movimentos sociais. Portanto, desde meu trabalho na graduação, sempre me senti tocado e interessado em estudar os processos relacionados à multi e interculturalidade no ensino de Biologia.

No entanto, em minha atuação profissional, a partir das experiências que emergiram da sala de aula e das demandas por metodologias inovadoras frente às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no ensino de Biologia, acabei desenvolvendo trabalhos junto às/aos estudantes, nos quais usávamos como materiais e métodos estas ferramentas, as TIC's. Estas metodologias foram elaboradas a partir das práticas desenvolvidas em minhas aulas de Biologia, e que, posteriormente, foram usadas na elaboração de meus trabalhos acadêmicos da especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia da UFG e, também, do mestrado profissional em Ensino de Ciências da UEG.

Reconhecendo o meu esgotamento de interesse por essa temática, me senti desafiado a buscar novas dimensões para pensar o ensino de Biologia. Recordando as experiências que tive nos primeiros momentos do meu processo formativo enquanto pesquisador, desde as lembranças de meu pai com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), até minhas vivências durante a pesquisa em *Etnoentomologia* na Iniciação Científica, me senti novamente tocado e desestabilizado por essas questões.

Após uma viagem pelo Nordeste goiano, rumo à cidade de Monte Alegre de Goiás (FIG.1), como biólogo, me vi enfeitiçado pelos encantos das paisagens do bioma Cerrado. Chegando ao agreste goiano, também chamado carinhosamente de "TOBA" (divisa Tocantins-Bahia), me deparei com uma linda cidadezinha rodeada por montes e serras cobertas por vegetação nativa, típica dos Cerrados de altitude, com o solo pedregoso e formações arbustivas e xerófilas. Eu estava n'outro sertão goiano!

Foi nesse lugar, nessa cidade, nessa atmosfera, que tive a honra de conhecer pessoas que despertaram em mim verdadeiros sentimentos de afeto, de pertencimento, de respeito e de valor às coisas simples da vida. Uma família, em especial, me acolheu de maneira tão singela e afetuosa que hoje faz parte das minhas memórias, da minha história, do meu ser.

Figura 1 - Morro do Chapéu na cidade de Monte Alegre de Goiás-GO/ Ponte sobre o Rio Paranã, na região do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, Cavalcante-GO



Fonte: Acervo pessoal.

Através dessa minha nova família, tive a oportunidade de conhecer um pouco da história, da cultura, da geografia, da biologia e da ecologia da cidade de Monte Alegre de Goiás. Em minhas passagens por lá, tive a felicidade de participar da festa de Nossa Senhora do Rosário – festa religiosa que acontece em uma linda igreja barroca na praça principal da cidade (FIG. 2). Com ares de quermesse, ocorrem eventos em que o profano e o sagrado se misturam, se fundem e se confundem: o Reinado da Rainha e o Reinado da Cachaça. Nesta festa, a cidade recebe turistas, visitantes e, em especial, moradoras/es da comunidade quilombola Kalunga, da região que participam de vários momentos das festividades e, principalmente, das performances culturais e ritos religiosos.

Figura 2 - Mulheres Kalunga participando das performances culturais durante a Festa do Reinado, a caçada da rainha/ Festa de Nossa Senhora do Rosário, Monte Alegre de Goiás-GO.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao me aproximar deste universo Kalunga, até então desconhecido para mim, pude compreender um pouco mais sobre a história e a dinâmica socioespacial deste

povo por meio de “causos” e estórias dessas personagens chamadas na região de “kalungueiros”, termo que para muitas/os pode ser pejorativo e para outras/os, é empoderador. Talvez por estas comunidades serem formadas por remanescentes quilombolas, e por ter conhecido mais intimamente a cidade, o desejo de conhecer mais sobre os saberes e fazeres desses povos aguçaram meus sentidos e minha curiosidade de investigador.

Com a intenção de conhecer suas narrativas, compreender seus saberes e práticas ecológicas na paisagem local, através do olhar Kalunga, o pré-projeto para o doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (PPGEduC/UnB) foi se desenhando em direção à linha de pesquisa Educação Científica e Cidadania, no eixo temático Educação Ambiental. Pensava, inicialmente, em uma proposta de pesquisa no bojo da *Etnoecologia* de povos e comunidades tradicionais, no contexto da Educação do Campo. No entanto, após os estudos na disciplina de Perspectivas Decoloniais em Educação, ministrada pela professora Ana Tereza Reis, da Faculdade de Educação da UnB, e também, após as provocações da minha professora e orientadora Maria Rita Avanzi, deparei-me com novos olhares e atitudes a serem tomadas sobre minha proposta inicial. Nessa perspectiva, assim como as mudanças teórico-metodológicas se desenhavam, minhas experiências que agora escrevo conduziram este trabalho a buscar uma proposta de Educação Ambiental tendo como base saberes e fazeres socioambientais de comunidades tradicionais.

Por fim, se minha vida é andar por este país, e se guardo todas as “recordações das terras onde passei”, apresento, neste trabalho, este mosaico de memórias, histórias, estórias, ideias, teorias, narrativas, fazeres, saberes e práticas que foram a mim apresentadas ao longo de minhas caminhadas nos campos, nos sertões geográficos/existenciais e nos rincões acadêmicos. Portanto, apresento, nas próximas seções, os processos de elaboração e tecituras desta trama que foi se construindo no âmbito dos diálogos estabelecidos entre o curso LEdoC/FUP e o PPGEduC/UnB.

1.2 Iniciando os primeiros passos rumo aos campos da Educação do Campo

*“Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Somos todos soldados, armados ou não
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Somos todos iguais braços dados ou não
 Os amores na mente, as flores no chão
 A certeza na frente, a história na mão
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Aprendendo e ensinando uma nova lição.”*

(“Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores”, *Geraldo Vandré*)

Para iniciarmos nossa jornada rumo aos campos⁴ da Educação do Campo, trazemos a metáfora dos caminhos e das trilhas, à maneira que, para chegarmos a algum lugar, ou atingirmos objetivos, precisamos permanecer em constante movimento: *caminhando e cantando e seguindo a canção*. Independentemente dos caminhos trilhados, *braços dados ou não*, ao longo de nossos percursos somos interpeladas/os por situações adversas, as quais exigem que mudemos nossa rota e criemos novos caminhos ou (des)caminhos.

Na tentativa de representarmos as diversas possibilidades de *criar-recriar* os processos de elaboração que nos levaram até a pesquisa em Educação do Campo, nestes escritos que ora se apresentam, tivemos o cuidado de *pensar-escrever* de maneira plural. A pluralidade aqui não está apenas relacionada à conjugação de verbos e pronomes, mas, essencialmente, na ideia de tentar resgatar a noção de coletividades e diversidades, as quais são matizes das vidas nos campos do meio rural.

Isso não poderia ser diferente, pois, além dos questionamentos investigativos e dos procedimentos teórico-metodológicos, construímos narrativas sobre vidas. Vidas que estiveram apagadas, desbotadas, silenciadas e subalternizadas pelos dispositivos da modernidade e da colonialidade. Buscando enfraquecer essa lógica

⁴ Para figurarmos a ideia das múltiplas diversidades presentes nos territórios de espaços rurais brasileiros, sejam elas paisagísticas, socioculturais, biológicas e outras, usamos a expressão “os campos da Educação do Campo” no título desta seção para iniciarmos as reflexões sobre os conceitos e práticas utilizadas nas pesquisas nesta área do saber. Nesse sentido, dialogamos com o pesquisador Bernardo Mançano Fernandes (2005) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), que, em um ensaio elaborado para apresentação na mesa-redonda “O campo da Educação do Campo” durante o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (em 2005, Brasília-DF), o intitula de “Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais”.

dominante, nossa prática de escritura intenta promover reflexões em vistas de não reproduzirmos as relações subalternizantes na academia, reconhecendo que os conceitos e processos ora apresentados dialogam para além do centro (ou de um eixo), pois estão nas fronteiras⁵ do pensamento, nas periferias, portanto, são desviantes da norma padrão estabelecida pelo modelo patriarcal hegemônico. Significa que admitimos em nossas considerações não só a pluridiversidade epistemológica de outros mundos possíveis, como também a fluidez das identidades das sujeitas e sujeitos que estiveram envolvidas/os direta ou indiretamente na construção deste trabalho.

Assim fizeram as feministas em seu movimento que vem influenciando nas escrituras duras que se tornam a cada dia menos duras, mesmo nas chamadas pomposamente ciências duras – físicos, biólogos, químicos, tantos cientistas reconhecidos, que há até um tempo escreviam num estilo hermético, só compreendido pelos “iniciados”, hoje se preocupam em ser compreendidos por mais gente e, mais, buscam o auxílio da literatura, das artes plásticas, da fotografia, da poesia, certos de que ciência e arte devem se aproximar, enriquecendo-se mutuamente. (GARCIA; ALVES, 2006, p. 272).

Na tentativa de estabelecermos essas aproximações entre as artes e as ciências, ao propormos um trabalho que tenha como âmago das reflexões os saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural de mulheres Kalunga, precisamos considerar o “universo narrativo” em que estão inseridas suas “poéticas das florestas” (CESARINO, 2013); outrossim, as poéticas dos campos e dos quilombos.

Salientamos que a noção de *poéticas dos campos e dos quilombos* pode construir percepções equivocadas e romantizadas acerca dos movimentos que acontecem em territórios camponeses. Entretanto, de maneira antagônica, buscamos as poéticas presentes nas vidas de mulheres quilombolas guiadas por seus processos de lutas e resistências. Talvez esses instantes de seus espaços-tempos se expressem em seus versos, prosas, causos e narrativas autobiográficas, por meio de múltiplas linguagens que contam suas memórias, não somente na oralidade ou na escrita, mas também nas narrativas visuais, estéticas e corporais.

⁵ O antropólogo colombiano Arturo Escobar dialoga com Walter Mignolo, ambos estudiosos do pensamento decolonial latino-americano, para ressignificar a metáfora da fronteira elaborada por Anzaldúa. Mignolo esboça a possibilidade de “um pensamento outro”, um pensamento de fronteira que se move além das categorias criadas e impostas pela epistemologia ocidental (ESCOBAR, 2003). Nos capítulos seguintes, aprofundaremos as discussões teóricas acerca dessas epistemologias outras, as epistemologias do Sul global.

Pensar a memória biocultural e os saberes e fazeres socioambientais de mulheres Kalunga, no contexto da Licenciatura em Educação do Campo, implica buscar reflexões que não subjuguem e academicizem esses conhecimentos, portanto, não os coloquem em uma posição de serem avaliados e validados pelos métodos positivistas da ciência moderna. Vale ressaltar que nossa fundamentação teórico-metodológica se desenrola nessa perspectiva da horizontalidade entre os saberes, sejam eles acadêmicos, tradicionais, locais ou camponeses⁶.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar os princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo. No corpo da fundamentação teórica de nosso trabalho, debateremos de maneira mais aprofundada sobre essas paisagens epistemológicas que se desenham no horizonte das pesquisas nessa área do saber. Inserimos aqui um olhar introdutório sobre as agendas da Educação do Campo, apresentado por Mônica Molina (2006, p. 10):

A especificidade da Educação do Campo, em relação a outros diálogos sobre educação, deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza. A afirmação de que só há sentido no debate sobre Educação do Campo como parte de uma reflexão maior sobre a construção de um Projeto de Nação, popular e revolucionário, é o chão inicial capaz de garantir o consenso dos que se reúnem em torno desta bandeira.

Na tentativa de enraizarmos nosso trabalho às premissas, princípios e especificidades da Educação do Campo, fazemos um exercício de um “pensar dialético” apresentado pelo educador, patrono e mestre Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2019).

“Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é que fazer, [...]” (FREIRE, 2019, p. 55). Partindo desse pressuposto, Paulo Freire nos provoca a pensar que, para existir ação humana, é preciso existir uma realidade objetiva a qual os sujeitos se sintam desafiados a compreender, conhecer e transformar. Para ele,

⁶ No capítulo 3, abordamos os conceitos e reflexões acerca da horizontalidade entre os saberes, situando a leitora e o leitor sobre as teorias sociais que estão emergindo desde o pensamento decolonial latino-americano. Partimos dessa perspectiva, para apresentarmos algumas epistemologias que nos ajudam a pensar os processos decoloniais, interculturais e do diálogo de saberes nos debates sobre a Educação do Campo. Exploramos também os conceitos relacionados aos povos e comunidades tradicionais e seus territórios, à sociobiodiversidade e às diferentes concepções sobre os conhecimentos tradicionais, memória biocultural, saberes locais, conhecimento ecológico tradicional e, por fim, saberes e fazeres socioambientais.

“a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (FREIRE, 2019, p. 55).

Buscando construir esses diálogos entre a LEdoC/FUP e o PPGEduC/UnB, a primeira etapa de nosso itinerário formativo e teórico-metodológico foi sendo constituída em investigações bibliográficas realizadas no Grupo de Estudos “Conhecimento Solidário”, coordenado pela orientadora deste trabalho, professora Maria Rita Avanzi, no Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas (NECBio/IB). É um coletivo que tem como característica a realização de reflexões e debates acerca da importância de se praticar a *ecologia de saberes* (SANTOS, 2007) e o desenvolvimento de metodologias participativas em pesquisas junto a povos e comunidades tradicionais.

A partir de estudos de importantes teóricos, como o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, refletimos sobre a necessidade de pensarmos nosso trabalho tendo como arcabouço as *Epistemologias do Sul* (SANTOS, 2010), uma vez que buscamos construir histórias de sujeitas/os subalternizadas/os pelas relações de poder estabelecidas na Universidade e sua objetividade científica. Desse modo, ideamos também aprofundar nossos estudos estabelecendo diálogos com o Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES), coordenado pela professora Ana Tereza Reis da Faculdade de Educação-UnB. Nesse contexto, foi possível pensar em epistemologias que nos levaram a refletir sobre como a ciência moderna/ocidental, praticada na academia, acaba por deslegitimar os saberes e fazeres camponeses.

Concomitantemente aos estudos realizados nesses coletivos, tivemos a oportunidade de darmos nossos primeiros passos na Faculdade UnB de Planaltina (FUP) durante o itinerário formativo percorrido na disciplina oferecida pelo PPGEduC/UnB, Comunicação e Educação Ambiental, ministrada pelo professor Marcelo Bizerril. As atividades foram realizadas naquela instituição, onde também é oferecido o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Nesse ínterim, foi possível conhecer alguns dos projetos realizados por estudantes da LEdoC/FUP, como a rádio comunitária, e outros trabalhos que utilizam mídias imbricadas à Educomunicação, as quais se configuram como importantes ferramentas nos processos de mobilização social do campo.

Durante as vivências na FUP, foi possível *experenci*ar o território da instituição e sua organicidade praticada em ações acadêmicas e também no

convívio semanal com estudantes da LEdoC/FUP. Destacamos aqui algumas dessas atividades, como o trabalho realizado pelo Ciranda Infantil, “espaço lúdico e de cuidados educativos que se envolvem para melhor garantir o cumprimento do direito à educação das estudantes mães e de suas crianças” (OLIVEIRA, 2019, p. 17).

Nessas primeiras caminhadas formativas na FUP, fomos construindo o diário de bordo de nossa pesquisa e as observações iniciais de algumas dessas experiências vivenciadas. Trazemos aqui o *experenciar* pelo olhar de Jorge Larrosa. Para Larossa (2002), esse é um processo em que as/os sujeitas/os são invadidas/os e arrebatadas/os pelo acontecimento, e a partir desse arrebatamento atribuem sentidos ao que vivenciaram, pois deixaram-se ser afetadas/os pelo que lhes aconteceu.

Desse modo, ao atribuírem sentidos ao que lhes acontece enquanto professoras/pesquisadoras, o processo de *experenciar* adquire um caráter formativo. Portanto, o par experiência/sentido permeia os processos envolvidos na construção de nossa tese, pois, dessa maneira, fomos construindo sentidos ao que nos acontecia e ao que nos tocava durante o desenvolvimento de nosso trabalho. Segundo Larossa (2002, p. 21), “nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica”. Muito além de questões conceituais, o autor explicita que experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Nessa direção, outras compreensões e sentidos foram se revelando desde nossa participação em diferentes espaços-tempos da FUP, como exemplo, ao presenciarmos apresentações culturais, ou mesmo, observarmos murais, trabalhos acadêmicos e artísticos que compõem a arquitetura da instituição (FIG. 3).

Essas atividades desenvolvidas por estudantes e professoras/es da FUP vão ao encontro da proposta pedagógica dos cursos oferecidos na instituição, os quais possuem como tema estruturante a questão ambiental e agroecológica. Essa pauta constitui a construção de várias ações na Universidade, como a “utilização de papel reciclado, destinação adequada de resíduos sólidos, estímulo à alimentação orgânica, extinção do uso de copos descartáveis, controle no uso e reuso da água” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 53).

Figura 3 - Mural construído por estudantes da FUP contendo mensagens sobre a importância do reconhecimento e valorização da diversidade na Universidade/ Pequizeiro envolto por bancos construídos com técnicas de permacultura – uma bioconstrução utilizada como espaço para atividades ao ar livre.



Fonte: Acervo pessoal.

Conhecer essa realidade das práticas político-pedagógicas da FUP nos inspirou a pensar nossa pesquisa no bojo da EA Crítica, buscando construir diálogos que revelem as potencialidades de experiências educativas constituídas pelas perspectivas da interculturalidade, do pluralismo epistêmico, do diálogo de saberes e do pensamento decolonial.

A partir de nossos estudos e reflexões nas disciplinas e grupos de pesquisa, o GPDES, juntamente ao programa de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais - UnB, debruçou-se na organização do II Encontro de Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação, ocorrido em 2019/1. Nesse evento, tivemos a oportunidade de conhecer histórias, narrativas e memórias de mulheres e homens que possuem suas ancestralidades e suas raízes fincadas em territórios tradicionais. Na ocasião, foi apresentada a produção de conhecimentos de pesquisadoras/es, com base no diálogo de saberes (acadêmicos e tradicionais), construídos desde suas comunidades. São saberes e fazeres de povos indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais, fortalecidos em processos de gestão de seus territórios, os quais inspiraram seus trabalhos acadêmicos em programas de extensão e de pós-graduação oferecidos pela UnB e de outras universidades.

Nessa mesma perspectiva, em processos formativos oportunizados pelo ensino, pesquisa e extensão da FUP, as/os estudantes que ingressam na LEdoC

passam a experienciar a interculturalidade nas práticas pedagógicas do curso. Elas são atravessadas pela questão da sustentabilidade em ações de Educação Ambiental (EA) promovidas pela FUP, objetivando uma mudança de postura que se comprometa com o meio ambiente, o equilíbrio ecológico e os saberes e fazeres socioambientais de suas comunidades.

Nessas aproximações, conhecemos trabalhos de egressas/os da LEdoC/FUP e do curso de Pedagogia da Terra, os quais nos inspiraram a pensar na elaboração das perguntas investigativas para o desenvolvimento de nossa pesquisa, no âmbito do PPGEduc/UnB. De mesmo modo, a participação em eventos realizados na FUP, como I Encontro Regional da Educação do Campo no Centro-Oeste (2019/1), realizado por docentes e discentes das LEdoC's de instituições do Centro-Oeste, proporcionou debater os desafios e as resistências da Educação do Campo em tempos de ataques à democracia. Nesse encontro, conhecemos não somente trabalhos acadêmicos, mas também memórias e narrativas de vida de sujeitas/os do campo articuladas à organização política de suas comunidades e suas atuações em movimentos sociais.

Outra experiência que proporcionou nossa aproximação aos conceitos que constituem as agendas e bases da LEdoC/FUP foi a participação no minicurso oferecido durante a Semana Universitária da FUP, no segundo semestre letivo de 2019, o qual teve como temática a “Economia Solidária como Espaço para Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade”. Nesse processo formativo, foi possível conhecer as potencialidades da Economia Solidária nos processos da Educação do Campo, bem como a sua relevância na estruturação das bases da agricultura familiar e dos movimentos sociais do campo, portanto, indispensáveis à constituição das práticas político-pedagógicas da LEdoC/FUP.

Diante de tantas experiências vivenciadas na FUP e em outras instâncias acadêmicas da UnB, buscamos conhecer as possibilidades para construirmos diálogos entre o PPGEduc/UnB e a LEdoC/FUP, com a intencionalidade de desenvolvermos uma *pesquisa participante*. Guiadas pelos princípios metodológicos desse tipo de investigação, intentamos direcionar nossas práticas de pesquisa a um comprometimento com as causas populares, como aquelas que integram as investigações em Educação do Campo. Observamos esses aspectos teórico-metodológicos na explanação feita por Carlos Rodrigues Brandão sobre essa

modalidade de construção do “conhecimento coletivo do Mundo” ao conceituar a *pesquisa participante*:

[...] Do lado subalterno do mundo, das culturas das gentes das classes populares que habitam as comunidades indígenas ou rurais e vivem nas periferias proletárias, cada vez com mais força chegam perguntas que os próprios cientistas por muito tempo esqueceram de fazer. Perguntas de pessoas reais, muito mais do que de categorias abstratas de “objetos”, que parecem descobrir, com a sua própria prática, que devem conquistar o poder de serem, afinal, o *sujeito*, tanto do *ato de conhecer* de que têm sido o *objeto*, quanto do *trabalho de transformar* o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a *sua* história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais da reconquista popular (BRANDÃO, 1990, p.11, grifos do autor).

Vislumbrando a participação das sujeitas/os do campo na construção de um trabalho comum e os meios para *campesinar* nossos procedimentos metodológicos participativos, almejamos firmar parcerias e estabelecer diálogos com estudantes que se encontram em seus processos formativos na LEdoC/FUP.

A partir dessa perspectiva apresentada por Brandão (1990), buscamos nos apresentar à LEdoC/FUP não apenas enquanto “*agente* que pesquisa”, mas, de modo fundamental, enquanto “*gente* que serve”. Nesse sentido, inspiradas na *etnopesquisa crítica* como base investigativa, assumimos, desde nossas primeiras aproximações narradas até aqui, o desejo de realizarmos uma *pesquisa participante*. Por esse viés, as/os estudantes da LEdoC/FUP, seus saberes e suas práticas, não são considerados instrumentos ou objetos a serem investigados, dissecados ou descritos, mas são entendidas/os enquanto sujeitas e sujeitos que participam ativamente no processo de construção do conhecimento, pois, como afirma Macedo (2010, p. 10),

a etnopesquisa crítica não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel coconstitutivo central. A etnopesquisa é, em suma, um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional.

Seguindo essa lógica, o estudo que ora apresentamos foi sendo construído desde os sentidos atribuídos às experiências na FUP e nos caminhos teórico-metodológicos percorridos na construção do nosso *corpus* empírico. Desse modo, em nossa prática investigativa, inspiradas nesse posicionamento enquanto “*gente que serve*” à construção do conhecimento acerca da Educação do Campo, em 2019/2, tivemos nosso primeiro encontro com a coordenação da LEdoC/FUP, numa perspectiva de diálogo e escuta, sem fazer uso de entrevista narrativa ou questionário semiestruturado.

No contexto da pesquisa participante e da possibilidade de envolvermos PPGEduC/UnB e LEdoC/FUP na construção participativa de nossa investigação, o coordenador da LEdoC nos apresentou algumas alternativas para o seu andamento. Foi debatido sobre uma particularidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo que é a Pedagogia da Alternância. Para o funcionamento do curso, é fundamental que esta seja a matriz do desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cuja Alternância seja “compreendida tanto como metodologia, como também como pedagogia, materializando e oportunizando novas estratégias de produção de conhecimento, que buscam verdadeiramente incorporar os saberes dos sujeitos camponeses” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 60).

Dessa maneira, a organização curricular e as estratégias utilizadas na formação de professoras/es do campo se baseiam em dois tempos: o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade. Esses dois momentos do processo formativo das/os licenciandas/os permitem que os conhecimentos e práticas construídas na realidade de suas comunidades sejam engendradas, de maneira orgânica, na construção de conhecimentos acadêmicos e científicos. Muito além da organicidade e das especificidades presentes na Educação do Campo praticada em suas comunidades, a Alternância se configura como uma estratégia que

[...] objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo, oportunizando sua chegada à educação superior sem, porém, ter que abandonar o trabalho na escola básica para elevar sua escolarização. A Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, “intenciona evitar que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo”, conforme consta na Matriz original da LEdoC (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 60).

Portanto, a Pedagogia da Alternância se configura, para além de uma proposta metodológica, como um caminho de empoderamento político para

professoras/es do campo em formação, e mais, como oportunidade de ampliação de diálogos entre Universidade e comunidade. Isto, pois, nesses encontros entre profissionais acadêmicos, membros e lideranças das comunidades são construídas propostas que beneficiam os territórios e a vida das populações camponesas em processos que visam os enfrentamentos relacionados às disputas territoriais.

A partir desse diálogo com o coordenador e professor da LEdoC/FUP, buscamos construir uma proposta metodológica que estivesse ancorada na “Pedagogia da Alternância” e que permitisse a formação de um grupo de trabalho composto por professoras/es e estudantes do curso. Naquele momento, foi apresentada a intencionalidade de desenvolvermos uma pesquisa acerca dos conhecimentos etnoecológicos de licenciandas/os quilombolas. Abordaremos o conceito de Etnoecologia e sua relação com a memória biocultural e com os saberes e fazeres socioambientais de comunidades quilombolas nos capítulos posteriores, os quais configuram o cerne das reflexões de nosso trabalho.

Essas reuniões aconteceram de maneira presencial (2019/2), na sala de estudos do NECBio/IB/UnB, o que nos permitiu fazer uso de gravações, posteriormente transcritas, e anotações dos diálogos proferidos em nosso caderno de campo. Eles foram conduzidos no sentido de tentar compreender de que maneira poderíamos construir ações investigativas junto a LEdoC/FUP e como contribuir para práticas pedagógicas realizadas em diferentes momentos formativos das/os licenciandas/os. Portanto, tendo em mente os estudos realizados no Grupo Conhecimento Solidário sobre as metodologias utilizadas em pesquisas participativas, buscamos praticar alguns dos princípios fundamentais, quais sejam, o compromisso com a causa popular e o engajamento político por meio de um trabalho científico concebido com as/os estudantes (BRANDÃO, 1990).

Deste modo, tendo como referencial a pesquisa participante desenvolvida em contextos comunitários em países da América Latina, como a de investigação-ação-participativa de Fals-Borda (1990) e aquela sistematizada por Brandão (1990), é possível estabelecer relações com a etnopesquisa crítica proposta por Macedo (2010). Diante do desejo de propormos uma metodologia participante que se fundamentasse nesses alicerces compostos por uma investigação participativa, ou talvez uma etnopesquisa crítica, vislumbramos a possibilidade de realizar a primeira etapa de nosso planejamento: a realização da observação participante. Em nosso cronograma, estava programada para ser realizada durante o primeiro semestre

letivo de 2020, seguindo o calendário acadêmico da FUP. Almejávamos, nesse processo, entender um pouco da dinâmica de funcionamento do curso e buscar parcerias para formarmos um coletivo de trabalho junto a docentes e discentes da LEdoC/FUP. No entanto, como é de conhecimento das/os leitoras/es deste trabalho, vivenciamos, na mesma época, uma crise sanitária global devido à pandemia do Novo Coronavírus, tema que será abordado na próxima seção.

1.3 As encruzilhadas teórico-metodológicas: desafios da pesquisa participante em tempos de distanciamento social – uma breve reflexão

“É incrível que esse vírus que está aí agora esteja atingindo só as pessoas. Foi uma manobra fantástica do organismo da Terra tirar a teta da nossa boca e dizer: ‘Respirem agora, quero ver’ ” (KRENAK, 2020a, p. 7).

Ao experienciarmos as angústias mais íntimas provocadas pela pandemia global, as provocações feitas pelo intelectual indígena Ailton Krenak (2019), em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, sinalizam uma compreensão urgente e necessária para esse momento da história da humanidade. Elas (as ideias de Krenak) nos projetam questionamentos sobre quem somos e o que fazemos, enquanto seres humanos, e nos fazem refletir sobre nossa relação com nossos parentes humanos, com os demais seres não-humanos e o planeta em seu todo, a *Pacha Mama*⁷. Se por muito tempo precisamos ficar isolados, em quarentena, cumprindo normas sanitárias de distanciamento social, aqueles tempos nos fazem pensar se nosso planeta está reivindicando o seu direito de (re)existir e de ser cuidado. Krenak tece considerações, com sua necessária criticidade poética,

⁷ Ailton Krenak, em uma publicação *on-line* da *Revista Xapuri Socioambiental* (13/06/2020, caderno Sagrado Indígena), apresenta uma outra possibilidade para pensarmos o fim do mundo: “talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer que exatamente a gente não quer perder.” (KRENAK, 2020b, p. 1). Ele aborda, ainda, sobre como o desenvolvimento dos aparatos da ciência moderna e suas tecnologias, pela humanidade, vem considerando a natureza como uma mantenedora de recursos a serem explorados para a manutenção do prazer em acumular coisas: “Quando se transfere isso para a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra. Todas as histórias chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infundável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo...[...] Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar.” (KRENAK, 2020b, p. 1).

provocando reflexões sobre nossas ações, enquanto humanidade, diante de um iminente fim do mundo:

[...] excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como *uma* humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres (KRENAK, 2019, p. 47, grifo do autor).

Esta reflexão serve também para pensarmos nos desafios que iremos enfrentar nos tempos pós-pandemia e se realmente seremos capazes de inventarmos um novo futuro. Diferentemente dessa possibilidade de planos e projetos para a posteridade, não há dúvidas de que os sistemas educacionais tiveram que se reinventar no presente, no hoje, no agora. De maneira súbita, os institutos de pesquisas, as universidades e demais centros educacionais, em todo o planeta, tiveram que fechar suas portas e suspender as atividades, acatando as medidas sanitárias dos órgãos internacionais de saúde pública.

Por todas as dificuldades, descasos e desafios que a Educação brasileira já enfrentava, com resistência, desde o século passado, a pergunta que se faz presente é: “qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo coronavírus?” (DIAS; PINTO, 2020, p. 545). Usando alguns dados da Organização das Nações Unidas (ONU), Érika e Fátima nos fazem refletir sobre a crise causada pela Covid-19 que afetou 90% das/os estudantes de todo o mundo. Elas chamam a atenção para outros problemas relacionados à crise, os quais estão emergindo de fatores ligados à recessão econômica, e que afetam diretamente a Educação. Estão imbricados, de maneira mais preocupante, ao aumento das desigualdades e às dificuldades no acesso aos sistemas educacionais e à aprendizagem (DIAS; PINTO, 2020).

Estas preocupações perpassam por todas as modalidades, níveis e contextos educacionais. Assim sendo, não seria diferente na UnB, instituição onde este trabalho de pesquisa germinou. Sob o Decreto de nº 40.539, de 19 de março de 2020, o Governo do DF elenca medidas, de âmbito internacional, para o enfrentamento da pandemia decorrente do Novo Coronavírus. Em seu Artigo 2º, decreta a suspensão de eventos e demais atividades coletivas, explicitando em seu inciso III: “atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada.” (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Diante dessa normativa, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da UnB suspendeu o calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020, por meio da Resolução nº 0015/2020, a qual resolve, em seu Artigo 1º:

Suspender o calendário acadêmico da Universidade de Brasília do primeiro semestre letivo de 2020, pelo tempo que perdurar a situação de emergência em saúde pública decorrente da epidemia de coronavírus (Covid-19) no Distrito Federal. *Parágrafo único.* A suspensão de que trata o caput refere-se às atividades de graduação e de pós-graduação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020).

Concomitantemente ao fechamento de instituições de ensino e do comércio em geral, assistimos aos noticiários estarecidos, com nossos imaginários despreparados diante da ausência de referências sobre as ações a serem pensadas para o futuro pós-pandêmico. Em meio a uma série de informações desencontradas (e por que não *desinformação?*), projetos e pesquisas que estavam em andamento foram adiados, suspensos ou paralisados. E assim foi em grande parte dos demais países.

Neste cenário, cronogramas, planejamentos, calendários e agendas pareciam não ter mais significância. Principalmente nos contextos dos prazos e metas a serem cumpridas no âmbito de uma pesquisa acadêmica. Nessa difícil condição em que os eventos aconteceram durante o período de quarentena, num cenário quase apocalíptico, antes mesmo do cenário pandêmico, Ailton Krenak (2019) nos convida a pensarmos *ideias para adiar o fim do mundo*, imaginando *outros mundos possíveis*. No entanto, é categórico ao afirmar que esse processo de imaginar um “outro mundo possível, é no sentido de reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza” (KRENAK, 2019, p. 67). Nesse exercício, em consonância com Krenak, invocamos novamente a ideia freireana de que *o futuro é possibilidade*.

Reinventar o futuro e enxergar novas possibilidades e caminhos a percorrer em nossa *pesquisa participante*, no contexto de distanciamento social, foi o maior desafio. A filosofia da *encruzilhada epistêmica* (PEREIRA, 2021) nunca foi tão pertinente diante da paisagem que se revelou em nosso horizonte de investigação. As vistas foram embaralhadas e embaçadas pelas incertezas do que ainda estava por vir, ao decidirmos ir para este ou aquele caminho metodológico.

A terminologia que conceitua a metodologia estudada para compormos este trabalho já nos dá pistas dos maiores desafios a serem enfrentados. Para as propostas de ações e intervenções em uma investigação que se propõe *participante*, sob a ótica de sua etimologia (do latim *participans.antis*: receber de outrem algo), é basilar que estas sejam construídas mediante a participação dos/as sujeitos/as envolvidos/as. Portanto, em um contexto de pandemia, podemos pensar nos entraves para que alguns processos (os de “receber algo”) aconteçam de maneira efetiva, como a comunicação, a interação, o diálogo, as trocas, os afetos. Enfim, requer estarmos juntas e juntos compartilhando experiências, tempos e espaços.

Desta maneira, apresentamos, nas próximas seções, os caminhos, os percursos e os percalços ao construirmos nossa proposta metodológica nesse novo cenário. Guiados pelos princípios da *pesquisa participante*, é relevante destacar que a memória biocultural, os saberes e fazeres dos povos do campo sempre foram, são e serão o cerne deste trabalho. Dos primeiros questionamentos investigativos, passando pelos paradigmas que emergiram, as disputas e conflitos epistemológicos que se desvelaram nas trilhas metodológicas, e, por fim, até chegarmos aos processos de compreensão e interpretação dos dados.

1.4 Construindo caminhos com a LEdoC/FUP e chegando a um lócus da pesquisa participante

“Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós.
[...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.”
(FREIRE, 1992, p. 5).

Ao construir suas ideias acerca da *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire (1992), em suas primeiras palavras, apresenta uma indagação de um professor universitário sobre as condições políticas que o país enfrentava nos tempos da escrita de sua obra: “Mas como, Paulo, uma Pedagogia da esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (FREIRE, 1992, p. 5). Por razões nefastas, as quais não cabem ser citadas aqui, nosso país se encontrava em condições políticas asfixiantes da democracia, dos Direitos Humanos, dos movimentos sociais e das políticas públicas, principalmente aquelas voltadas à Educação em seus diversos contextos.

Apesar desse cenário de retrocessos neoliberais, é preciso esperar e continuar trilhando os caminhos da mobilização social e da cooperação, de modo a “juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (FREIRE, 1992, p. 5). Nesse sentido, ao propormos uma pesquisa participante *junto com* as licenciandas, licenciandos, professoras e professores do curso de LEdoC/FUP, estamos nos mobilizando para juntarmos essas forças, e objetivando, juntas/os, pensar em possibilidades para recriarmos mundos outros possíveis na Educação do Campo.

Essa é a vitalidade de nosso trabalho desde as primeiras ideias pensadas para a elaboração desta pesquisa participante. Os princípios gerais e metodológicos das investigações que pretendem ser participativas passam pela aceitação da premissa de que existe uma *ciência popular*. Para Orlando Fals Borda (1990, p. 45):

Entendemos por ciência popular – ou folclore, conhecimento popular, sabedoria popular – o conhecimento empírico, ou fundado no senso comum, que tem sido uma característica ancestral, cultural e ideológica dos que se acham na base da sociedade. Este conhecimento lhes tem possibilitado criar, trabalhar e interpretar, predominantemente com os recursos naturais diretos oferecidos ao homem.

Este conhecimento, folclore ou sabedoria popular, não é codificado segundo os padrões da forma dominante e, por esta razão, é menosprezado como se não tivesse o direito de articular-se e expressar-se em seus próprios termos. Mas este conhecimento popular também possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que tem mérito e validade científica per se.

Desse modo, ao partirmos dos questionamentos investigativos os quais fizeram germinar a nossa pesquisa, a ciência popular que constitui saberes e fazeres socioambientais campestres, presentes na memória biocultural, são o escopo de nossas práxis. Pensando nisso, e diante da impossibilidade de realizarmos quaisquer ações investigativas presenciais devido à pandemia da Covid-19, até aquele momento, continuamos esperando em busca de nosso lócus da pesquisa participante junto à LEdoC/FUP em nossos diálogos com a coordenação.

Com a suspensão das atividades presenciais na UnB, realizamos um encontro *on-line* com o coordenador do curso, em 2020/2, via aplicativo de mensagens, momento em que foi possível compreender alguns dos desafios enfrentados por docentes e discentes para a realização de atividades acadêmicas na modalidade de ensino remoto, alguns desses elementos serão descritos mais à frente. Apesar da impossibilidade de realizar a pesquisa de campo, as ferramentas

mediáticas puderam contribuir para a resignificação de metodologias participativas, o que possibilitou a redefinição de algumas ações investigativas.

Nesse diálogo, o professor e coordenador da LEdoC/FUP reforçou a importância de mobilizarmos nossa pesquisa junto às/aos estudantes provenientes de Assentamentos do MST. Consideramos que esses espaços-tempos que se revelaram foram essenciais para compormos uma importante etapa de nossa investigação: a observação. Esta etapa foi fundamental para pensarmos nas possíveis pontes de diálogo a serem construídas entre o programa de pós-graduação e a LEdoC/FUP.

É preciso salientar que usamos os termos *colaboradoras* e *interlocutoras/es* para nos referirmos às sujeitas e aos sujeitos que participaram de algumas das ações investigativas, sejam elas/es estudantes e professoras/es da LEdoC/FUP ou membros da comunidade acadêmica. Nesse sentido, afinamos às reflexões de Brandão (1990, p. 24), ao tratar dos fatos sociais não como coisas, “mas sim o produto de ações humanas”. Por este viés, ao tratarmos de saberes e fazeres socioambientais que constituem as vidas, histórias, memórias e narrativas que compõem as comunidades camponesas, partimos de um lugar de escuta dessas vozes que ecoam do campo.

Além disso, vale a pena mencionar que, ao buscarmos diálogos com as licenciandas, acreditamos na riqueza de suas histórias e resistências enquanto mulheres. Como afirma Josso (2020, p.45), “a abertura de universidades e suas faculdades de Ciências da Educação com base na aprendizagem experiencial de mulheres que desejam retomar os estudos com um objetivo profissional” incorpora uma gama de “equivalências” de saberes: conhecimento experiencial e conhecimento acadêmico.

Assim sendo, fazemos um exercício de não utilizar os termos *pesquisador* e *informante* comuns às pesquisas de cunho etnográfico, pois, assim como afirma Brandão (1990, p.25): “uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade políticas”.

Deste modo, na perspectiva da decolonialidade e da pesquisa participante, nos apresentamos enquanto colaboradoras para construirmos, *junto com* o grupo de trabalho que intencionávamos constituir, ações metodológicas que desenhem

propostas para processos formativos na LEdoC/FUP. Portanto, assim como a finalidade da pesquisa/ação apresentada por Brandão (1990), nossas práticas vislumbram apresentar possibilidades que favoreçam “[...] a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social” (BRANDÃO, 1990, p. 27).

Temos a consciência de que o diálogo de saberes, construído nas relações entre colaboradoras/es e interlocutoras/es desde as ações investigativas, não se esgota nos processos de tomada de consciência crítica e de transformação do grupo. Nem mesmo “alimentamos ilusões e otimismo excessivos” (BRANDÃO, 1990, p. 27) sobre como as proposições desenvolvidas em nossa pesquisa poderão atenuar ou eliminar os problemas sociais de comunidades camponesas. No entanto, parece-nos possível que, ao abordarmos os saberes e os fazeres socioambientais desde a Educação do Campo, enquanto tema para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, estaremos comprometidas com as demandas, anseios, sonhos e projetos de povos e comunidades tradicionais.

É nessa perspectiva que fomos construindo essas pontes com a LEdoC/FUP e com o PPGEduC/UnB. Após estudos dos referenciais teórico-metodológicos que construíram alguns dos princípios e paradigmas que originaram a Educação do Campo, buscamos encontrar possibilidades de aproximações investigativas analisando o PPC da LEdoC/FUP.

Sendo assim, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, ao conhecermos a proposta da graduação em Licenciatura em Educação do Campo, os objetivos do curso e o perfil das/os egressas/os nos foram apresentados durante nossas observações participantes, em diálogos construídos com professoras/es e estudantes. Desse modo, o PPC nos deu pistas de como são estabelecidas as práticas pedagógicas, o perfil dos cursistas e suas possibilidades de atuação:

O Curso atua na formação e habilitação de profissionais para atuação nos níveis fundamental e médio que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Acolhe, ainda, jovens e adultos do campo que desejam atuar na educação. O curso visa contribuir com a preparação de educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, incluindo a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e também no seu entorno, através da formação simultânea também

para a **gestão de processos educativos escolares e processos educativos comunitários** (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 14, grifo nosso).

Esse documento nos apresentou algumas pistas de como procedermos para estruturar um possível delineamento das propostas de investigação, as quais sejam coerentes às premissas e dinâmicas desse curso de graduação, objetivando a participação de licenciandas/os e professoras/es. Nele, é destacada

[...] a importância da formação que proporcione um olhar para sua comunidade, para o entorno da escola, onde as ações da mesma têm influências direta e indiretamente. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem seu papel (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 14).

A partir dessa ótica, pensamos em uma proposta de pesquisa que proporcionasse processos formativos com as/os participantes envolvidas/os, no PPGEduc/UnB e na LEdoC/FUP. Para tanto, à luz da abordagem apresentada por Carlos Henrique Brandão (2005, p. 86) sobre as *comunidades aprendentes*, o grupo de trabalho almejado representaria esse coletivo, que se reconhece e comunga das mesmas “unidades de partilha da vida”. Nelas, vivemos situações pedagógicas, sejam nas salas de aula, nas rodas de conversa, na militância ou na organização comunitária:

Assim é que podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de comunidades aprendentes. Pares, grupos, equipes, instituições sociais de associação e partilha da vida. Lugares onde ao lado do que se faz como o motivo principal do grupo (jogar futebol, reunir-se para viver uma experiência religiosa, trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida no bairro, e assim por diante) as pessoas estão também intercambiando saberes entre elas. Estão se ensinando e aprendendo (BRANDÃO, 2005, p. 86).

Portanto, levando em consideração essa concepção de comunidade aprendente proposta por Brandão (2005), nossa investigação foi se constituindo com o intuito de formarmos um coletivo de estudo. Nessa primeira etapa da investigação, tivemos alguns encontros, diálogos e alguns desencontros também. Consideramos que, dentro dos princípios apresentados para a pesquisa participante, podemos elencar, sistematizar e descrever cada um dos momentos e encontros que resultaram no delineamento de uma metodologia que ainda *está em construção*. Desde as primeiras demandas do curso apresentadas pela coordenação da LEdoC/FUP, passando pelos primeiros contatos com professoras/es e

licenciandas/os, as ações investigativas foram pensadas de modo participativo com os sujeitos desta pesquisa, com o intuito permanente de constituir um grupo de trabalho.

Dito de outro modo, diferentemente das propostas de pesquisas em que a metodologia é pensada e definida de maneira prévia, neste trabalho, os caminhos que nos levaram às narrativas autobiográficas de licenciandas Kalunga foram sendo construídos de maneira coletiva e horizontal, na perspectiva da escuta sensível (BARBIER, 2002). Essa escolha se deu pelo fato de que já havíamos observado nos diálogos com as estudantes que, muitas delas, tinham como referência da *transformação de si*, os estudos e trabalhos realizados na disciplina “Pesquisa e Memória”, oferecida pela professora Regina Coelly Saraiva, durante o ensino remoto (2020/2).

Além desse fato observado, segundo Josso (2020), a (auto)biografia pode ser útil em pesquisas e práticas sociais em diferentes áreas, como educação, formação, saúde, recursos humanos, entre outras. Através da narrativa de vida, é possível entender as experiências e vivências da pessoa, suas interações sociais e culturais, e como tudo isso influencia em sua formação e desenvolvimento. A (auto)biografia pode servir como uma ferramenta para refletir criticamente sobre nossa própria vida e construir projetos futuros. Além disso, contribui para uma compreensão mais ampla do conhecimento e aprendizado do indivíduo.

No entanto, apesar da decisão pelo método biográfico e de termos delimitado que trabalharíamos com a LEdoC/FUP, não havíamos definido *a priori* quem seriam as pessoas que participariam e seriam nossas interlocutoras na construção do diálogo de saberes e na formação de nosso possível grupo de trabalho: interlocutoras/es, professoras/es, licenciandas/es, coordenadoras/es e pesquisador-participante.

Visto que a pandemia e o distanciamento social provocaram inúmeras mudanças no cenário da Educação do Campo, como por exemplo, a impossibilidade da realização de atividades nos territórios e implementação da Pedagogia da Alternância (Tempo Comunidade e Tempo Universidade), novos caminhos teórico-metodológicos emergiram desses diálogos. Em sinergia com a retomada das atividades presenciais na Universidade de Brasília, a proposta de observação participante pôde ser ressignificada, o que proporcionou acompanhar o retorno das atividades acadêmicas no Tempo Universidade da LEdoC/FUP (2022/1).

As mudanças foram acontecendo a partir dos diálogos com a orientadora e também com o novo coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FUP, professor Felipe Canova, em junho de 2022. Buscamos a manutenção do nosso objetivo inicial de fazermos uma escuta por meio da observação participante e, posteriormente, identificarmos possibilidades para construirmos pontes de diálogo conforme as demandas fossem emergindo. Ao longo da conversa, o coordenador apresentou como perspectiva o acompanhamento da Turma “Gabriela Monteiro”.

É relevante pontuar que a observação participante é um importante caminho para a pesquisa de campo em educação, pois, como o objetivo inicial é compreender o papel da comunidade em espaços educativos, essa abordagem possibilita uma visão imersiva dos processos e da realidade estudada. Como exemplo, Marques (2016, p.278) cita: “nas escolas indígenas e quilombolas, nas quais o pesquisador deve conhecer as formas de transmissão dos saberes tradicionais”.

Para o autor, é importante considerar, ainda, os "sete passos" a serem dados pelo pesquisador que pretende utilizar-se da observação participante, “adequando-a às múltiplas especificidades e realidades dos cursos de graduação e de pós-graduação” (MARQUES, 2016, p.278). O primeiro passo é considerar que a observação participante demanda tempo e disponibilidade do pesquisador. Outros passos incluem a definição do objeto de estudo, a escolha do local de observação, a definição do papel do pesquisador, a elaboração de um roteiro de observação, a realização da observação e a análise dos dados coletados. O autor também destaca a importância de o pesquisador estar atento às questões éticas envolvidas na pesquisa, como a necessidade de obter o consentimento dos participantes e preservar a privacidade e a confidencialidade das informações coletadas. Consideramos esses passos apresentados por Marques (2016), em nossa observação participante realizada durante as primeiras semanas de agosto de 2022 junto a Turma “Gabriela Monteiro”, durante o período letivo do Tempo Universidade.

Por ser uma turma composta por estudantes que se encontravam em uma fase mais avançada do curso, optamos, portanto, por fazer uma escuta sensível dessas/es estudantes, acompanhando as atividades acadêmicas. Para isso, o coordenador sinalizou para as/os docentes do curso sobre a nossa presença durante as aulas, sendo que as autorizações da pesquisa também foram assinadas pelas/os envolvidas/os (Apêndice A).

Em nossos diálogos com professoras/es e estudantes, tivemos a oportunidade de irmos ao encontro de nossas possíveis interlocutoras da Turma “Gabriela Monteiro”. Portanto, mulheres licenciandas as quais estariam interessadas em aprofundar nossos diálogos para além dos espaços-tempos da sala de aula, ou das atividades acadêmicas, as quais se motivaram a compor um grupo para fazermos rodas de conversa. Foi decidido pelo coletivo, e com a orientação de algumas professoras, que o melhor horário para a realização de nossos diálogos seria durante o “Momento Organicidade”, o qual ocorre no período noturno na LEdoC/FUP, após o horário das aulas, destinado para o acontecimento de plenárias, atividades culturais e comunitárias. Para isso, em diálogo com o coordenador, decidimos em acordo com a demanda apresentada pelas licenciandas, que o melhor caminho seria que esses encontros acontecessem em formato de oficina e que esta gerasse um certificado para horas complementares.

Todos esses encontros e diálogos foram registrados em caderno de campo, seguindo a proposta de um roteiro da observação participante (MARQUES, 2016) contendo alguns tópicos orientadores: registros fotográficos; aula/atividade observada; temas trabalhados; docente e/ou estudante responsável pela condução; metodologias utilizadas; finalidade da ação; percepções sobre o que foi observado. Todos esses registros compõem narrativas do pesquisador-participante, nas quais são descritas minhas vivências e experiências que nos levaram a trilhar os caminhos teórico-metodológicos da investigação, demarcando as seguintes etapas da pesquisa:

- ***Aproximação e construção do problema de pesquisa (Etapa 1):2019/2 a 2021/2***
 - Conversas com coordenação do curso, professores/as e estudantes
 - Observação Participante
 - Estudos do PPC da LEdoC

- ***Tempo Universidade (Etapa 2):2022/2***
 - Observação Participante na LEdoC e na Plenária Nacional da Educação Quilombola
 - Oficina de construção de narrativas (memória biocultural)

- **Tempo Comunidade (Etapa 3): 2022/2**

- Primeiro encontro: entrevistas semiestruturadas no território (duas interlocutoras);
- Segundo encontro: entrevistas semiestruturadas no território (três interlocutoras).

Apresentamos, na próxima seção, a descrição (narrativa) de todas as ações realizadas durante a observação participante e da oficina realizada no Tempo Universidade (Etapa 2). Nela, apresento minhas reflexões e percepções, como pesquisador-participante em doutoramento, que nos levaram a algumas tomadas de decisão acerca dos recortes necessários para o refinamento teórico-metodológico, seja do ponto de vista teórico, como também do *corpus* investigativo: narrativas autobiográficas de licenciandas Kalunga.

Já as experiências narradas durante o Tempo Comunidade (Etapa 3) compõem as reflexões iniciais acerca das relações das estudantes com o território e com os conhecimentos ancestrais, portanto irão compor o Capítulo 4, o qual se dedica a tecer os fios da memória biocultural quilombola, apresentando reflexões e considerações acerca dos saberes e fazeres socioambientais e das possibilidades de pensarmos práticas para *quilombolizar* a Educação Ambiental.

Sendo assim, na condução de nossa pesquisa, adotamos metodologias da pesquisa participante e do método biográfico com a intencionalidade de compreendermos nuances na relação entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Do mesmo modo, ao trabalharmos com as narrativas autobiográficas de estudantes Kalunga, buscamos compreender como suas experiências de vida estão imbricadas na formação em Licenciatura em Educação do Campo e na constituição da memória biocultural.

1.5 Caminhos percorridos: experiências compartilhadas na FUP durante o “Tempo Universidade”

Antes da chegada da turma denominada “Gabriela Monteiro” à Universidade (etapa agosto de 2022), aconteceu no dia 06 de junho de 2022 o primeiro contato com as/os estudantes calouras que estavam iniciando as atividades na FUP, após o período pandêmico, para experienciarem o Tempo Universidade. Nesse dia,

iniciamos o processo de escuta sensível com a presença não de um pesquisador/observador, mas fundamentalmente, como participante ativo das atividades acadêmicas e ações pedagógicas que aconteciam na instituição. Esse processo se configurou como um espaço-tempo formativo, como pesquisador em doutoramento, e uma maneira de buscar entendimento de que maneira a pesquisa poderia contribuir com a formação das estudantes.

Nesse primeiro encontro, acompanhamos, portanto, as atividades de acolhida da turma de calouras/os e tivemos a oportunidade de participar da mística de acolhimento. Esse momento proporcionou um vínculo com aspectos da ancestralidade das estudantes, pois elas/eles tinham a oportunidade de apresentar diante de todas/os um objeto ligado ao seu território/ancestralidade, tais como, arados, balaios, bandeiras do MST, saias de chita usadas em danças típicas da comunidade, dentre outros.

A dinâmica se iniciou com a música “Paciência” do Lenine e as carteiras estavam dispostas em círculo para todas/os participarem e se olharem. O coordenador se apresentou pelo viés da horizontalidade dos saberes como professor que aprende, e, como pesquisador-doutorando, fui apresentado como alguém aprendendo *com* a Educação do Campo. Durante a dinâmica, um novelo de lã era lançado entre as/os participantes e aquele foi um momento de fala sobre: a representação do “estar na Universidade” e/ou um desejo que a estudante almeja para “viver dentro da Universidade”. O registro fotográfico mostra as palavras-força que emergiram na dinâmica, na ideia de tecer uma teia simbolizando esses pontos de encontro das histórias, desejos, sonhos e seus entrelaçamentos (FIG. 4).

Figura 4 - Registro fotográfico da dinâmica de acolhimento realizada pelo coordenador da LEdoC/FUP.



Fonte: autor da pesquisa.

A música “Paciência” do Lenine foi importante tendo em vista a existência dentre as/os participantes de um receio devido o retorno das atividades presenciais. Teve uma fala da enfermeira da FUP sobre os cuidados necessários com o retorno, tais como, o uso de máscaras e avisos de sintomas gripais. Esse primeiro contato foi fundamental para nosso diálogo com as/os docentes e o coordenador e, também, para compreender a importância da Pedagogia da Alternância, do acesso ao alojamento e do Projeto Ciranda, um espaço de educação infantil que permite às estudantes que são mães, permanecerem na universidade.

Em agosto de 2022 iniciamos o acompanhamento da turma denominada “Gabriela Monteiro”, um grupo diversificado quanto ao seu território de origem (assentamentos, comunidades agrícolas, Kalunga e outras) e composta em sua maioria por mulheres. A participação não se restringiu às aulas, mas envolveu também momentos informais devido à minha presença no Restaurante Universitário, alojamento (a convite das estudantes) e nas atividades culturais. Tendo em vista que o cerne da Educação do Campo são as decisões coletivas, ocorreram alguns momentos culturais, seminários e plenárias. Essa experiência permite entender que a Educação do Campo não existe sem essa força do coletivo.

A minha participação não aconteceu em todas as aulas, mas ficou à cargo de uma conciliação entre a minha disponibilidade e a das/dos docentes do curso. Juntamente com a observação-participante foram realizados registros em um caderno de campo, os quais permitiram que a experiência fosse recordada e visitada várias vezes durante o processo de escrita.

O primeiro contato com a Turma “Gabriela Monteiro” aconteceu no dia primeiro de agosto de 2022, na disciplina “Educação e Escola do Campo II”, ministrada pela professora Mônica Molina, uma pesquisadora de renome da área da Educação do Campo. Inicialmente, aconteceu uma fala relativa às oito ideias-força para se pensar a ação pedagógica em escolas do campo, são elas: trabalho, terra, território, luta, identidade, cultura, história e memória. Em seguida, aconteceram algumas ponderações do coordenador quanto às dificuldades do período de ensino remoto e os cuidados de saúde nesse retorno da pandemia. O coordenador também citou o fato do Projeto Ciranda ainda não estar funcionando e a necessidade de busca de soluções coletivas para apoiarem as estudantes mães com seus filhos pequenos. Ainda aconteceram algumas colocações das/os estudantes, com pedidos relativos a mudanças de horários de algumas disciplinas. Em seguida, aconteceu um

momento em que eu pude me apresentar ao grupo enquanto doutorando e professor da Educação Básica.

Em uma próxima atividade da aula, algumas orientandas de doutorado da professora Mônica Molina no PPGE/UnB conduziram a “mística” (Fig. 5) com encenações teatrais originárias de movimentos do Teatro do Campo e do Teatro do Oprimido. A encenação representou o agronegócio destruindo todas as conquistas das famílias e comunidades camponesas. Nesse momento da mística, houve a expressão da existência e das bandeiras do Movimento Camponês Popular, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, dos atingidos por barragens, dos pequenos produtores rurais, os Kalunga e Povos Andinos. Também aconteceram declamações de poemas por um egresso da LEdoC/FUP e uma representação com placas com os seguintes dizeres “Agro é Pop”, “Exploração sexual” e “Agrotóxico.” A mística foi um momento potente, porque propôs uma formação de todas as dimensões, não somente a cognição, mas também a emoção e os demais sentidos.

Figura 5 – Registro fotográfico da encenação realizada na mística de abertura da disciplina “Educação e Escola do Campo II”.



Fonte: autor da pesquisa.

Numa próxima etapa da aula, a professora Mônica Molina propôs a organização em grupos menores, por território, para discussão das seguintes perguntas orientadoras: como foram nossos processos de ensino-aprendizagem

durante a pandemia nos diferentes papéis: como pai/mãe, educador/a, estudante? Quais estratégias foram criadas pelos coletivos no enfrentamento das dificuldades impostas pela pandemia? Qual foi o papel da escola nesse processo?

Os grupos se reuniram para discussões e no período da tarde aconteceu a socialização, no coletivo da turma, das questões discutidas por território. Registrei em meu caderno de campo algumas falas das/os estudantes descrevendo sobre a fragilidade psicológica do momento, muitos destacaram as resistências de enfrentamento aos negacionistas e também a reinvenção da escola nesse processo de busca por recursos para “não parar”. Alguns frisaram ainda a importância dos tutoriais e da produção audiovisual nesse processo de ensino remoto. Muitos também compartilharam as dificuldades de não trabalhar em decorrência do medo paralisante. O grupo trouxe, portanto, suas percepções acerca das dificuldades enfrentadas na pandemia, a importância dos coletivos e da auto-organização.

A solidariedade entre os/as estudantes foi essencial para que eles/elas se mantivessem no curso. Ponderações quanto ao fato de a Universidade ter proporcionado às estudantes um “reconhecer-se enquanto negra” também emergiram durante os compartilhamentos. Por fim, destaca-se a relevância da socialização para o processo de ensino-aprendizagem como é possível perceber pela fala “Uma aula como essa aqui, vale mais que um semestre de ensino remoto”. O curso, por meio desses momentos, oportunizou às/aos estudantes da LEdoC expressarem/compartilharem seus enfrentamentos em decorrência do recente período pandêmico que elas/eles vivenciaram.

A segunda aula, ministrada pela professora Mônica Molina, envolveu leituras coletivas e uma discussão histórica referente às lutas da Educação do Campo. Ela abordou a relevância da Conferência Nacional da Educação do Campo e do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, explicando que a Educação do Campo foi forjada pela luta dos trabalhadores do campo. Destacou a importância da “II Conferência do Movimento por uma Educação do Campo” na constituição das Licenciaturas em Educação do Campo, a qual aconteceu em 2004. Ao final, colocou-se em debate a lógica do agronegócio, que se pauta pela acumulação do capital no território rural (monopolização dos territórios e a desterritorialização).

Na aula ministrada pela Mônica Molina, no dia três de agosto de 2022, foram abordados aspectos do trabalho docente. Algumas críticas foram levantadas acerca da hierarquização entre gestão e docência, presente em documentos normativos do

Conselho Nacional de Educação; debateram que as/os professoras/es muitas vezes atuam como reprodutores/as de conteúdos prescritos na BNCC. As/os licenciandas/os falaram sobre a existência de uma distância entre o educador que executa e as pessoas da gestão escolar. A LEdoC propõe uma integração da formação ao trazer elementos para que a/o educador/a tenha uma visão crítica das normativas. Ao final, alguns estudantes ainda compartilharam dificuldades de conduzir “sozinho” o estágio nas escolas do campo. Assim como acontece em outras licenciaturas, alguns estudantes, durante o Estágio Supervisionado em Docência, experienciam fragilidades relacionadas à supervisão e ao acompanhamento de suas atividades na escola. Essa percepção de se sentirem “sozinhos” pode ter relação com a quantidade de licenciandas/os para que o/a docente responsável pelo Estágio acompanhe suas atividades na escola ou por razões de logística, ou ainda pela distância e poucos recursos da Universidade destinados a essa prática.

A minha participação nas aulas conduzidas pela professora Mônica Molina me proporcionou uma real compreensão dos fazeres da Educação do Campo: o porquê das plenárias, das místicas e do coletivo. Ao me deparar nessa experiência com as perspectivas, diretrizes e tudo que emerge do que é o “fazer a Educação do Campo” e, principalmente, a relevância desse processo para o empoderamento das/os estudantes, pude vislumbrar uma potencialidade deste trabalho. Por isso, apesar da extensa leitura e referencial teórico para a escrita desta tese, nada se compara aos sentimentos, aprendizados e compartilhamentos que obtive durante as vivências na disciplina “Educação e Escola do Campo II”.

As/os estudantes da LEdoC, durante o desenvolvimento do curso, escolhem áreas específicas para formação, dentre elas está a área de formação em Ciências da Natureza. Nesse sentido, optamos por acompanhar o grupo de formação em Ciências da Natureza em algumas dessas disciplinas específicas. Por isso, a observação-participante também aconteceu durante as disciplinas: “Práticas Pedagógicas – Ciências da Natureza”, ministrada pela professora Priscilla Coppola, e “Tópicos Especiais em Educação do Campo”, ministrada pelo professor Nathan Pinheiro.

Na aula do dia seis de agosto, no período da manhã, a professora Priscilla Coppola falou sobre a relevância do diário de campo para as anotações do estágio e da importância de se fazer uma observação participante ao longo desse processo.

As/os estudantes se reuniram em grupo para elaborarem e posteriormente apresentarem um plano de aula. Na sequência, aconteceu uma discussão relativa às possibilidades do uso das redes sociais e das tecnologias, com aporte de artigos científicos tratando do tema “Tecnologias digitais no Ensino de Ciências”. Após o momento de leitura, a professora problematizou a relevância de se desenvolver um senso crítico e capaz de repensar as questões do cotidiano. As/os estudantes Kalunga afirmaram que ao voltarem para suas comunidades quase sempre são julgados por serem contestadores ou não aceitarem tudo sem questionar. Ao final, alguns levantaram o fato das escolas do campo não terem o mesmo acesso às tecnologias que as escolas urbanas.

A aula da disciplina “Práticas Pedagógicas – Ciências da Natureza” do dia nove de agosto foi organizada para os grupos elaborarem um Plano de Ensino para ser entregue por escrito. Como prática, as/os licenciandas/os deveriam ministrar uma aula, elas/eles tinham ainda o desafio de desenvolver um jogo ou outro recurso didático. Eu acompanhei, de forma mais efetiva, o grupo que escolheu o tema “cadeia alimentar” e, durante o processo, percebi algumas de suas dificuldades em compreender os elementos que compõem um “plano de aula”, me ofereci para ajudá-los, mas mesmo com as dificuldades elas/eles não se interessaram ou não tiveram a confiança necessária para pedir minha ajuda.

Na aula da disciplina “Tópicos Especiais em Educação do Campo”, que aconteceu no dia dez de agosto, o professor Nathan realizou uma introdução aos diálogos interculturais no Ensino de Ciências, propôs o estudo de artigos com pesquisas em saberes tradicionais com mulheres que detêm o saber do tingimento de tecidos. Ainda nessa aula, aconteceu a participação de uma estudante Kalunga que faz parte do projeto “Tingimento de tecidos por Kalungas – TecerKalunga” coordenado pelo professor Nathan. Esses foram os momentos específicos da formação em Ciências da Natureza que nos apresentaram algumas ideias e possibilidades para pensarmos propostas de ações metodológicas da pesquisa participante, mas, devido ao número reduzido de estudantes, houve a impressão de que o diálogo não estava sendo construído de maneira efetiva.

Uma outra disciplina oferecida a todas/os e que eu pude acompanhar foi a de “Projeto Experimental em Audiovisual”, ministrada pelo professor Felipe Canova, a qual tem como proposta de trabalho firmar parcerias com a “Oficina de Artes Cênicas” do professor Rafael Villas Bôas e da professora Simone. Nela os

estudantes compreendem as etapas de criação de um material audiovisual: planejamento; filmagem; seleção-edição; finalização e exibição. As/os licenciandas/os também tiveram a oportunidade de assistir a diversos documentários produzidos pelo coletivo “Terra em Cena”, os quais, funcionaram como inspiração/motivação para que elas/eles estivessem aptas/os a criarem seus próprios projetos audiovisuais.

A proposta pedagógica da disciplina ministrada pelo professor Rafael envolveu as Artes Cênicas. As representações teatrais da realidade dos estudantes são fundamentais para a Educação do Campo, pois elas trazem à tona algumas questões que promovem o empoderamento e as mudanças de perspectivas. Com os jogos teatrais elas/eles realizam um convite para que as comunidades lutem por seus direitos. O processo de educação das pessoas que vivem no campo parte, portanto, desse sentimento de pertencimento e resistência.

A “Oficina de Artes Cênicas” teve início com a participação de estudantes egressos falando sobre o coletivo “Terra em Cena”. Um grupo formado por estudantes atuais e egressos da FUP que realizam apresentações teatrais/jogos teatrais, principalmente na Chapada dos Veadeiros, usando a pedagogia do Teatro do Oprimido para problematizar/levantar questões na comunidade, como por exemplo, o problema da mineração que afeta aquela região e do racismo. Alguns trechos de filmes, criados pelo grupo, foram apresentados para a turma, na sequência o professor sistematizou um “passo-a-passo” como sugestão para o trabalho com oficinas quando as/os estudantes estiverem em seu Tempo Comunidade.

A Oficina também proporcionou às/aos licenciandas/os a oportunidade de realizar na prática um “Teatro Fórum”, um formato de teatro que tem por objetivos: testar táticas para lidar/combater as opressões e estimular o protagonismo da plateia. Esse protagonismo acontece por meio da atuação de um personagem denominado “coringa” (um educador popular que funciona como agitador da plateia). A cena de opressão que aconteceu durante o Teatro Fórum envolveu uma mulher, que estava em uma sala de espera em uma ambiente hospitalar e foi assediada por um homem. Na sequência, o personagem coringa (FIG. 6) entra em cena e levanta vários debates dentre as licenciandas da plateia, as quais compartilharam suas experiências enquanto mulheres num mundo de machismo estrutural.

Ao final do “Teatro Fórum” o professor Rafael abordou o fato de muitas mulheres, ao entrarem na LEdoC, passarem por embates com os maridos, filhos, pais, dentre outros familiares, sofrendo opressões e ameaças até mesmo em relação à guarda dos filhos ou divórcio, por elas precisarem ficar um período distantes, durante o Tempo Universidade, ou terem que fazer trabalhos acadêmicos ao voltarem para a comunidade. Além desses importantes momentos reflexivos, ao longo da oficina ainda aconteceram aprendizados técnicos e outros, entretanto, o estar ali enquanto observador-participante, esses detalhes descritos acima foram as situações que mais me afetaram.

Figura 6 – Registro fotográfico da dinâmica do Teatro do Oprimido com a participação do pesquisador.



Fonte: autor da pesquisa (2022).

As experiências vivenciadas na Oficina de Artes Cênicas foram primordiais para a delimitação dos próximos passos da pesquisa, porque foi a partir delas e, do diálogo com as estudantes Kalunga, que emergiu a possibilidade de utilizarmos o período noturno, destinado às atividades culturais e ao “Momento Organicidade”, para a realização de uma oficina. Portanto, a escuta sensível, as interações e os diálogos durante a observação-participante convergiram para a realização dessa ação metodológica, a oficina, com potencial para proporcionar um momento em que as estudantes Kalunga pudessem expressar suas memórias bioculturais vinculadas aos seus territórios e suas comunidades, bem como de suas jornadas escolares até sua chegada à LEdoC.

As/os estudantes da LEdoC, quando estão na Universidade, possuem na grade de atividades extracurriculares o “Momento Organicidade” durante o período noturno, após as aulas da tarde e do horário do jantar. Esse período tem por objetivo a busca por especificidades e lateralidades da turma com relação tanto às atividades acadêmicas quanto às demandas de sua comunidade. Por isso, costumam acontecer atividades coletivas e/ou culturais para troca de experiências, tais como, mesas redondas, danças, teatro, oficinas, grupos de estudo, plenárias e debates, organizadas de maneira autônoma pelas/os estudantes, a auto-organização. Foi em dois desses *momentos organicidades*, o do dia treze de agosto e também do dia dezanove de agosto, que aconteceu a Oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”. Essa oficina emergiu, portanto, das vivências, diálogos e de minha proximidade com as estudantes Kalunga.

Inicialmente, antes da realização da oficina, em um momento na cantina com as estudantes Kalunga, eu apresentei oralmente a ideia de termos um momento formativo, as questionando: como nós poderíamos aproveitar todo o nosso aprendizado nas disciplinas para juntas/os construirmos uma narrativa? Elas demonstraram interesse na realização da atividade, dialogam entre elas para tomarem uma decisão coletiva e me apresentarem possíveis datas e horários para nossos encontros. Dessa forma, “nasceu” a oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”.

É importante salientar que, apesar do meu recorte da experiência se relacionar diretamente às estudantes Kalunga, a atividade foi aberta à todas/os as/os estudantes. Assim como o professor Felipe e o professor Rafael falaram sobre a importância dos registros audiovisuais para compor o acervo da FUP eu pensei, juntamente com as estudantes, na realização de gravações de suas narrativas orais para que compusessem os dados primários de nossa pesquisa e também o acervo da LEdoC. A oficina aconteceu em dois dias distintos, logo abaixo eu detalharei as vivências do primeiro dia.

No primeiro dia da oficina nós nos organizamos em semicírculo no anfiteatro ao ar livre da universidade (FIG. 7). Ela teve início com uma mística em que ouvimos a canção “Passos do Saber”, de Marcinha, por ser ela uma música coerente com as propostas e lutas da Educação do Campo, como fica evidente em sua letra:

PASSOS DO SABER
(Marcinha)
Muitos saberes vêm do viver,
Quanta alegria nos traz o saber.
Educar é saber amar,
Uma sociedade poder transformar.
Cada passo que andar
Esta história vai nos dar
Novo tempo pra colher,
Aprender e ensinar.
Muitos saberes vêm do coração,
Mas é preciso também dizer não.
Quando o mal vem nos impor
Novos valores vamos nos propor.
Na terra amada do coração,
Escolas, sonhos e plantação.
Germina a semente, que nos uniu.
Povo Sem Terra é do Brasil.

Figura 7 – Registro fotográfico do primeiro encontro da oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”.



Fonte: autor da pesquisa.

Após a música expliquei oralmente, conforme nosso referencial teórico (Apêndice B), a definição de memória biocultural colocando como exemplo algumas de minhas memórias: a jornada estudantil, a importância dos chás da minha avó e as histórias e causos que ouvia desde criança em minhas experiências como morador do interior de Goiás. Para a gravação das narrativas, utilizei um buquê de girassóis artificiais, nomeando-o de “Gigi”, numa tentativa de desconstruir a impessoalidade do aparelho eletrônico, pois dentro dele estava o smartphone com gravador, buscando diminuir o constrangimento no momento da fala. Não havia um roteiro pré-estabelecido ou questionário semiestruturado, portanto, foi proposta uma apresentação em que elas pensassem nos aspectos da memória biocultural que estivessem ligados às suas comunidades, seus territórios, às paisagens de suas infâncias e juventudes, ou ainda suas vidas escolares.

A escuta das narrativas foi um momento de muita emoção com histórias envolvendo, por exemplo, as parteiras e outros saberes e fazeres socioambientais de mulheres/senhoras/mestras Kalunga. O registro das narrativas toma um valor ainda maior ao se considerar que algumas dessas memórias carregam histórias que as novas gerações podem não conhecer. Alguns trechos dessas memórias farão parte do capítulo final de nosso trabalho, na tentativa de tecermos os fios da memória biocultural Kalunga. As transcrições das narrativas orais (gravações) foram compartilhadas individualmente com cada uma das autoras, via aplicativo de mensagens, para sabermos se elas gostariam de fazer alterações. Todas as participantes autorizaram o uso e a divulgação de suas narrativas (Apêndice C).

No segundo dia de nossa Oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”, as atividades aconteceram no alojamento estudantil e tiveram início com uma dinâmica denominada “Colheita de Palavras” (Apêndice D). Nela, as licenciandas, ao som da música “Tocando em Frente” do músico Almir Sater, iam andando e circulando em torno de algumas palavras que estavam dispostas no chão e, ao fazerem esse movimento, colhiam aquelas que mais as tocassem (FIG. 8).

Ainda nesse segundo dia da oficina, foram colocados fragmentos das narrativas que as estudantes fizeram, durante o primeiro encontro, dentro de um cesto, chamado de “Balaio de Narrativas”. Essa atividade gerou muita descontração, pois os fragmentos não estavam identificados e cada uma selecionava uma narrativa para ser lida para as demais, provocando risos ao tentarem identificar a autoria dos

trechos. Foi possível perceber uma grande proximidade entre as estudantes e um sentimento de intimidade.

Figura 8 – Registro fotográfico dos preparativos para a realização da dinâmica “Colheita de Palavras”.



Fonte: autor da pesquisa.

As palavras foram previamente escolhidas tendo por base as “ideias-força” da Educação do Campo discutidas anteriormente ao longo das disciplinas (FIG. 9).

Figura 9 – Lista de termos utilizados na dinâmica “Colheita de palavras”.



Fonte: criado no aplicativo *Canva* para melhor ilustrar essa etapa da pesquisa.

Também foi proposto que, partindo das palavras colhidas na dinâmica anterior, as licenciandas fizessem uma narrativa escrita (poesia, texto dissertativo ou desenho) sobre suas memórias bioculturais (FIG. 10). Algumas delas entregaram seus registros escritos ao final da oficina, enquanto outras pediram para finalizá-lo ainda no Tempo Universidade, explicando que enviariam via e-mail ou aplicativo de mensagem. Aconteceu um lanche coletivo para encerramento da oficina.

Figura 10 – Registros fotográficos das estudantes escrevendo suas narrativas e confraternização final da oficina.



Fonte: autor da pesquisa.

Essas foram as atividades desenvolvidas durante a observação participante e ações metodológicas da oficina (Etapas 1 e 2), as quais aconteceram no Tempo Universidade das estudantes Kalunga da Turma “Gabriela Monteiro” da LEdoC/FUP. Nos próximos capítulos, serão narradas as minhas vivências e experiências na

plenária da Educação Escolar Quilombola e, também, os caminhos que me levaram ao encontro de algumas interlocutoras em suas comunidades para que acontecessem as entrevistas narrativas durante o Tempo Comunidade.

1.5.1 As memórias de minhas experiências na plenária – “Aquilombar: território titulado, liberdade conquistada”

Ao convivermos com as/os estudantes e docentes da FUP durante a observação participante, soubemos da Plenária Nacional da Educação Quilombola, a qual estaria acontecendo no dia dez de agosto de 2022, no Eixo Cultural Ibero-Americano (antiga Funarte) a uma certa distância da UnB Planaltina, localizado no Plano Piloto de Brasília. As/os estudantes licenciandas/os da LEdoC/FUP não tiveram condições para participar devido aos horários de suas disciplinas e à falta de disponibilização de transporte. Decidimos, então, que seria interessante para a pesquisa e para nosso processo formativo que acompanhássemos esse momento de mobilização política das organizações quilombolas. Esse evento nacional foi realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas (CONAQ) (FIG. 11).

Figura 11 – Registros fotográficos do pesquisador-participante na Plenária Nacional da Educação Quilombola (2022).



Fonte: autor da pesquisa.

O encontro reuniu representantes de diversas comunidades quilombolas e alguns políticos. No início do evento, aconteceram as místicas com apresentações culturais. Esse momento da mística é fundamental para a expressão, visibilidade e valorização dos saberes e fazes quilombolas. Na abertura do evento, com várias comunidades de diferentes estados reunidas, a coordenação compartilhou pautas

gerais importantes (FIG. 12). Principalmente à cerca da luta pelo recebimento das titulações de suas terras, tendo em vista que o acesso à educação e à saúde passa também pela defesa do território. Essa titulação tem potencial para diminuir as pressões advindas do agronegócio. O tema dessa plenária, portanto, foi “Aquilombar: território titulado, liberdade conquistada”.

Figura 12 – Registro fotográfico de uma liderança quilombola durante a abertura da Plenária Nacional da Educação Quilombola (2022).



Fonte: autor da pesquisa.

Em um segundo momento, aconteceram várias plenárias menores concomitantes e optamos por acompanhar a plenária sobre a Educação Escolar Quilombola. A fala inicial compartilhou várias pautas importantes, como a relevância do Conselho Estadual Quilombola e do Conselho de Educação Quilombola, porque a partir da existência de uma educação genuinamente quilombola, forjada a partir dos territórios, os jovens não precisariam sair de suas comunidades. A busca por professoras/es quilombolas formadas/os na Educação do Campo, que sejam moradoras/es do território, também foi discutida, tendo em vista que aquelas/es que não têm formação ou não são quilombolas têm dificuldades em compreender e dialogar com a comunidade. Esse é um dos aspectos que dificulta a existência de uma educação libertadora e transformadora no sentido freireano.

Alguns aspectos práticos também foram ponderados ao longo da plenária, tais como a ausência dos estudantes quilombolas nos registros do Censo e a necessidade de se verificar se elas/eles estão sendo identificadas/os. A falta dessas informações dificulta o direcionamento de recursos para a educação quilombola.

Os representantes das diversas comunidades também tiveram oportunidade de falar e trouxeram várias de suas dificuldades e lutas regionais. Na região Sul do Brasil várias escolas municipais foram fechadas. Na Bahia estão acontecendo diálogos para se pensar a construção de diretrizes curriculares quilombolas e a real implantação da Lei 10.639. Nos municípios que têm comunidades quilombolas, é necessária a elaboração de diretrizes curriculares adequadas a essas realidades.

Na comunidade “Chacrinha dos Pretos” localizada em Minas Gerais, a Secretaria Municipal está tentando fechar a escola da comunidade alegando a nucleação, além disso, elas/eles relataram que nessa região aconteceu um episódio em que a própria secretária da educação do município alegou não saber o que é um quilombo. No Vale do Jequitinhonha a prefeitura fechou uma escola quilombola e os responsáveis tiveram que matricular seus filhos em outras escolas, entretanto, ninguém se preocupou em saber se as crianças se identificam com esse novo espaço educacional. Ainda em Minas Gerais, no quilombo do Capão, aconteceram faltas de aulas e de transporte público. Ela ainda compartilhou o fato das/os professoras/es não participarem do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Um representante da comunidade São Pedro, localizada no Espírito Santo, destacou a importância da elaboração de formulários com o intuito de saberem sobre as/os estudantes quilombolas, incluí-las/os assim na matrícula e no censo. Segundo ele é preciso provar via ofício as demandas educacionais da comunidade na tentativa de fazer a lei ser cumprida.

A situação no quilombo Jocojó, localizado no Pará, é ainda mais complicada devido à carência de merenda e professoras/es graduadas/os. As escolas estão fechando e as/os estudantes precisam migrar de uma escola para outra. A representante do Pará ainda destacou a importância de se procurar a Secretaria Municipal de Educação com o intuito de se cobrar um atendimento de forma específica e uma educação especializada no atendimento às comunidades quilombolas.

Já as representantes do quilombo “Chumbo”, localizado no Mato Grosso, e da comunidade “Brejão dos Aipis”, do Piauí, compartilharam a necessidade de oferta de ensino médio nas escolas da comunidade e não apenas o ensino fundamental, tendo em vista as dificuldades dos jovens ao terem que se deslocar até a cidade

para continuarem sua formação. Essas foram algumas das memórias e registros que obtive ao participar da plenária.

O fato de alguns políticos estarem participando com a intenção de tomarem conhecimento acerca das lutas quilombolas e assim levarem pautas condizentes com a realidade quilombola para os membros do congresso nacional e a câmara, bem como a oportunidade de, em plenária, serem discutidas e registradas as demandas das comunidades quilombolas, gera a esperança de que melhoras e conquistas acontecerão. Além disso, as/os representantes saem das plenárias fortalecidos por saberem que não estão sozinhos nesse processo de luta. No que tange à Educação Escolar Quilombola, a principal luta é para que esta dialogue com o território respeitando os saberes e fazeres socioambientais de sua comunidade.

De modo geral, nossa participação na Plenária Nacional sobre a Educação Escolar Quilombola foi uma experiência enriquecedora, pois foi possível testemunhar a diversidade de vozes, anseios e desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas na busca por uma educação genuinamente enraizada em seus territórios.

Ao acompanharmos as discussões, ficou evidente a importância dos conselhos estaduais quilombolas e do Conselho de Educação Quilombola como ferramentas essenciais para a construção e fortalecimento de uma educação voltada à realidade das comunidades. A existência de uma educação contextualizada e forjada a partir dos territórios quilombolas é crucial para evitar o êxodo dos jovens em busca de oportunidades educacionais fora de suas comunidades. Essa preocupação com a permanência e valorização dos vínculos territoriais destaca a luta pela preservação das identidades culturais e da memória biocultural dos povos quilombolas.

É relevante dizer que os conhecimentos construídos, durante a participação na plenária, constituem uma base sólida e inspiradora para a construção de uma pesquisa participante na Licenciatura em Educação do Campo. A troca de ideias e a escuta atenta às demandas das comunidades quilombolas permitiram a compreensão da importância de uma abordagem de pesquisa que seja sensível, colaborativa e comprometida com as necessidades reais das comunidades.

Ao final da observação-participante, da participação na plenária (Etapa 1) e da realização da oficina de construção de narrativas (Etapa 2), como já discutimos nas seções anteriores sobre as encruzilhadas teórico-metodológicas, chegamos a

um momento crucial da investigação. Após os diálogos e a escuta sensível (BARBIER, 2002) das narrativas autobiográficas de mulheres estudantes da LEdoC/FUP (também oriundas de outras comunidades campesinas), optamos por utilizar apenas as narrativas das licenciandas com ancestralidade no território Kalunga. Essa escolha se deu em razão do diálogo com nosso referencial teórico, que já estava em construção e, também, pela abertura e convite de algumas estudantes a irmos ao território Kalunga. Sendo assim, apresentamos nas próximas seções as delimitações e confluências teórico-metodológicas acerca das vozes quilombolas femininas e as características do território Kalunga.

1.6 Vozes femininas que ecoam dos quilombos: narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga estudantes da LEdoC/FUP

“Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade.

Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar.” (KRENAK, 2020a, p. 7).

Os processos e práticas educativas são intrínsecos ao fazer humano. Partindo dessa premissa, Douglas Kawaguchi (2017) nos convida a pensar o que nos faz humanos em seu trabalho intitulado *Todo o mundo é humano?*, apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Parafraseando Joseph Campbell, que apresenta a ideia de que *não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos*, Kawaguchi (2017) aborda essa questão buscando compreender a noção de humanidade sob duas perspectivas, a da cultura ocidental (eurocentrada) e a da cultura Yanomami (indígena, ameríndia). Para isso, utiliza da relação entre humanos e animais não humanos, bem como os simbolismos que dela emergem, os quais ilustram essas respectivas concepções, intencionando interpretar seus mitos e narrativas.

O autor aponta que os sentidos atribuídos são opostos. Enquanto a narrativa ocidental é de que animais não humanos são objetos, para a cultura Yanomami, eles são parte do humano e indispensáveis para o acesso à espiritualidade, portanto, cultura e natureza não estão dissociadas. Essa constatação vai ao encontro das

ideias de Krenak (2020a) apresentadas na epígrafe desta seção. A ideia de progresso em que a humanidade caminha e se projeta a um futuro em busca da modernidade tem criado não apenas a visão de que animais não humanos são objetos a serem explorados, como também tem construído a concepção de *sub-humanidade* (KRENAK, 2020a).

Para a racionalidade ocidental/moderna/capitalista/industrial, os grupos “sub-humanos” precisam continuar às margens do mundo, nas periferias, nas favelas, nos quilombos, no meio rural.

A modernidade jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade (KRENAK, 2019, p. 14).

Esse pensamento hegemônico da modernidade se estende também aos processos históricos e políticos na constituição dos sistemas educativos. No contexto dos meios acadêmicos, nas universidades, não seria diferente. Como formas de resistência, na perspectiva do pensamento decolonial latino-americano, temos observado uma crescente articulação dos movimentos contra-hegemônicos em diversas agências. Nesses processos, buscam-se caminhos (como exemplos, ações afirmativas e políticas públicas) para que sejam estabelecidos diálogos interculturais nas universidades.

Nesses caminhos da dialogicidade, pedimos licença aos seres encantados das cosmovisões indígenas para apresentarmos uma das vozes mais ecoantes e representativas desse movimento nas universidades brasileiras: a de Célia Xakriabá. Sendo a primeira de seu povo a ingressar em um mestrado (e atualmente Deputada Federal pelo PSOL-MG), ela apresenta o conceito de *educação territorializada*, argumentando que esse processo é “permeado pela interação com o território”. (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 18). A autora demarca sua presença no território acadêmico apresentando sua desafiadora tarefa e “compromisso de contribuir na construção de outras epistemologias nativas, dando relevância à produção do conhecimento indígena” (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 19).

Em consonância a essa potente voz feminina, Krenak (2020a) apresenta suas percepções construídas por meio dos diálogos com representantes de povos indígenas diversos e de diferentes gerações. Desses encontros, o autor afirma ter compreendido que a perspectiva dos povos indígenas “poderia abrir uma fresta de

entendimento nesse entorno que é o mundo do conhecimento” (KRENAK, 2020a, p. 20).

Para problematizarmos e refletirmos sobre os significados dessas frestas abertas ao diálogo nas universidades, no *mundo do conhecimento*, recorreremos aos questionamentos demarcados por Célia Xakriabá em seu trabalho:

Alguns estudantes vão para a universidade e não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento nesse meio. Mas é preciso haver um processo reverso, que é o que chamo de indigenização. Por que não indigenizar o outro? Por que não quilombolizar, campesinar o outro? Isso seria exercer o que se propõe a partir do conceito de interculturalidade (CORREA XAKRIABÁ, 2018, p. 19).

Na tentativa de *quilombolizar* o PPGEduC/UnB e a EA, partimos da consciência de que, para construirmos as pontes de diálogos entre licenciandas Kalunga, Universidade e suas comunidades, precisamos nos posicionar em uma postura de humildade acadêmica e de *escuta sensível*, como nos propõe René Barbier (2002). Para o autor,

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez realmente tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 2002, p. 141).

Conscientes da relevância de praticarmos o exercício da escuta e apresentarmos propostas metodológicas condizentes com a pesquisa participante, de maneira horizontal, buscamos desconstruir dicotomias subalternizantes, verticalizadas e arraigadas nas relações pesquisador-pesquisado, sujeito-objeto, conhecimento científico-senso comum, na formação de nosso grupo de trabalho.

Nesse sentido, pensando em desestabilizar essas relações hierárquicas tão comuns em trabalhos acadêmicos, nos inspiramos na metáfora das *teias de conhecimentos*, porque tecidas horizontalmente, pensadas pela professora-pesquisadora Maria Rita Avanzi (2005), em sua pesquisa de doutoramento. Em seu trabalho intitulado *Tecido a muitas mãos: experienciando diálogos na educação ambiental*, a autora nos leva a construir em nossos imaginários os signos e símbolos que representam o saber/fazer das aranhas, das fiandeiras, das bordadeiras e costureiras. Essa poética vai revelando os procedimentos da *pesquisa-intervenção* desenvolvida pelo grupo-pesquisador, por meio de elementos que, metaforicamente,

constituem os fios, os nós, as urdiduras e as tramas do trabalho de confecção, seja de um tecido, seja das *teias de conhecimentos*.

O traçado que o grupo assumiu como orientador de sua proposta de pesquisa-intervenção foi a relação entre educação popular e educação ambiental. Nesse sentido, a concepção freireana de diálogo moveu os trabalhos do grupo em sua busca por acolher as diversas formas de compreender a realidade e as linguagens em que elas se expressavam. (AVANZI, 2005, p. 100).

Associada à concepção freireana de diálogo e à ideia de “conhecimento coletivo do Mundo” pensada por Brandão (1990) para as pesquisas que se propõem *participantes*, Avanzi (2005) sinaliza o conceito de grupo-pesquisador já no título do trabalho: *tecido a muitas mãos*. No contexto das intervenções e ações em EA desenvolvidas *junto com* as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira-SP, a autora aborda a noção da busca pelos sentidos do ambiental

[...] como um exercício de pensar possíveis rotas para trabalhos de educação ambiental, em que a compreensão do ambiente não estaria restrita à elaboração de uma leitura objetivada, que pretende descrever suas leis, mecanismos e funcionamento. Seria a busca por sentidos histórico-culturais que, ao mesmo tempo que configuram as relações de determinado grupo social com o meio, são por elas configurados. Os sentidos do ambiental são, ao mesmo tempo, pontos de partida e de chegada de um trabalho educativo conduzido nesta perspectiva, uma vez que serão configurados pelo processo de compreensão que implica considerar a história agindo sobre a construção dos conceitos e a ação pondo-os em risco no processo de abertura ao outro que desestabiliza o que nos é familiar. (AVANZI, 2005, p. 104).

Em nosso trabalho, fazemos o exercício de busca pelos saberes e fazeres socioambientais quilombolas atrelados à memória biocultural de mulheres Kalunga estudantes da LEdoC/FUP e à ideia de formação de um grupo de trabalho. Esses conhecimentos e memórias permeiam a relação entre educação popular e EA, e seus fundamentos e sentidos se fazem presentes nas práticas pedagógicas da LEdoC/FUP, portanto, são constituintes do *Paradigma Originário da Educação do Campo* (FERNANDES, 2012). Por esse viés, o autor afirma que, para compreendê-lo, faz-se necessário considerar “o movimento de luta e resistência que marca a identidade camponesa no seu fazer-se do dia a dia [...] Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências.” (FERNANDES, 2012, p. 16).

Buscamos conhecer não somente a memória biocultural presente em narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga, que se encontram em formação na LEdoC/FUP, mas buscar compreensões de suas experiências enquanto mulheres

quilombolas. Histórias que são atravessadas pela luta e resistência de suas comunidades para permanecerem em seus territórios, como também transformar e perpetuar seus saberes e fazeres socioambientais e seus modos de vida que garantem as (re)existências de seu povo.

Para contarmos essas histórias e conhecermos a memória biocultural de mulheres Kalunga, buscamos praticar o exercício de tecer essa pesquisa *a muitas mãos*. Entendemos a importância de tecermos as ações investigativas, como também nossa escrita, de maneira plural e horizontal, não falando *para* elas, e sim, *com* elas.

Nesse sentido, é importante “escurecer”⁸ o fato de que o pesquisador em doutoramento, que compõe o grupo de trabalho, é homem-cis gay e branco, algo que poderia causar certa estranheza para aquelas/es leitoras/es de olhar crítico e questionador. Sendo assim, reconhecemos os lugares de privilégios dos homens e da população branca e cisheteronormativa em nossa sociedade patriarcal e, principalmente, no ambiente acadêmico. Todavia, assim como apresentou bell hooks (2015), em sua obra *O feminismo é para todo mundo*, “desde o início do movimento houve um pequeno grupo de homens que reconheceu o feminismo como tão válido para o movimento por justiça social, [...] que esses homens se tornaram nossos camaradas na luta e nossos aliados” (hooks, 2015, p. 101).

É nesse bojo que compactuamos com a ideia de que existem homens *dentro* e *fora* da academia que podem ser considerados aliados do Movimento Feminista, pois se aproximam da luta pela liberdade e igualdade de gênero e atuam no sentido de fazer críticas às consequências do machismo e do patriarcado para as mulheres. Nesse sentido, Mariana Azevedo (2012), ao tratar dos tensionamentos e contingências existentes na presença e participação de homens nos diálogos e lutas do Movimento Feminista, chamando-os de “homens feministas” em sua dissertação de mestrado, nos propõe a pensar que:

Ao delimitar um centro e uma margem dentro do feminismo, os homens reafirmam sua identificação como feminista. Pois que os homens, mesmo estando nas margens, situam-se dentro do feminismo, em contraposição a outros que estão fora. Esta compreensão de que ocupam um lugar marginal no feminismo se dá também na identificação de outros sujeitos que estariam

⁸ Entendemos a palavra “esclarecer” como uma expressão carregada de sentidos pejorativos advindos do racismo estrutural, de modo que preferimos fazer uso da palavra “escurecer”, na intenção de apresentarmos a perspectiva de empoderamento que essa terminologia carrega, a qual vem sendo utilizada há algum tempo pelo Movimento Negro.

na mesma situação marginal, com os quais os homens teriam maior facilidade de se articular. Exemplos de outros sujeitos que estão situados nas margens do feminismo são: as jovens feministas, as transexuais e as mulheres de origem popular e negras (FERREIRA, 2012, p. 76).

Diante do exposto, assim como foi citado em outro momento, nossa pesquisa tenta apresentar uma possibilidade para *quilombolizar* as práticas em EA, buscando construir diálogos com as mulheres Kalunga da LEdoC/FUP e, assim, tecermos fios da memória biocultural quilombola.

Nesse contexto, Antonio Bolívar (2002), ao tratar da epistemologia da pesquisa biográfico-narrativa em educação, apresenta-nos dois tipos de investigação narrativa nesse campo do saber: i) *análise paradigmática de dados narrativos*: usa como procedimentos as tipologias paradigmáticas, taxonomias ou categorias para gerar um conhecimento geral a partir de um conjunto de histórias particulares; e ii) *análise narrativa propriamente dita*: busca unir dados e vozes em uma única história ou trama, configurando uma nova narrativa e construindo sentidos inscritos a um contexto externo que aporte a realidade vivida pelo informante (BOLÍVAR, 2002).

É importante destacar que esta segunda etapa, a qual configura os diálogos e a oficina de produção de narrativas durante o Tempo Universidade, mesmo que configurando uma análise paradigmática de dados narrativos, foi realizada de maneira que não estabelecêssemos categorias pensadas *a priori* para depois realizarmos análises dos dados extraídos das narrativas autobiográficas. Nossa intenção não é fazer um extrativismo de saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural de mulheres Kalunga, mas, sim, construirmos uma nova trama narrativa, gerar uma nova história a partir das distintas vozes femininas, para assim irmos tecendo coletivamente os fios da memória biocultural. Dessa forma, a metodologia utilizada não é a de análise de conteúdo, ou a de análise de percepções socioambientais, ou a de catalogar etnoconhecimentos. É esse exercício que temos feito até aqui – o de descrever todos os passos dados para a realização de nossa pesquisa e confecção deste trabalho, para que seja compreensível que não temos as mulheres Kalunga ou suas histórias de vida como objetos de investigação, mas, sim, o conceito de memória biocultural⁹ apresentado por Toledo e Barrera-Bassols (2015).

⁹ No Capítulo 2 de nosso trabalho, iremos apresentar os caminhos teóricos que nos levaram ao conceito de memória biocultural apresentado por Toledo e Barrera-Bassols (2015) e sua relação

De mesmo modo, buscamos construir nossas perguntas e questionamentos investigativos a partir das experiências que vivenciamos em nossa participação em diferentes momentos da nossa jornada formativa na LEdoC/FUP, nos grupos de pesquisa, nos diálogos com as professoras, mas, de maneira essencial, ao termos contato com as narrativas. Portanto, desde onde tudo começou, em nosso primeiro diálogo com o coordenador do curso, foi somente durante a oficina de produção de narrativas, no Tempo Universidade, que alguns adensamentos foram possíveis, dos quais emergiu nossa pergunta central: quais as potencialidades da memória biocultural feminina Kalunga para a construção de práticas em Educação Ambiental Quilombola na LEdoC/FUP?

Essa pergunta direciona nossa terceira etapa da investigação, a qual se desenhou após o contato com as narrativas autobiográficas, à medida que construímos compreensões acerca dos elementos trazidos pelas licenciandas Kalunga em suas falas. A partir desses elementos contidos em narrativas orais e escritas produzidas durante a oficina, buscamos aprofundar nossa investigação durante o Tempo Comunidade, por meio de entrevistas realizadas com algumas interlocutoras, tendo suas narrativas como orientadoras dos diálogos.

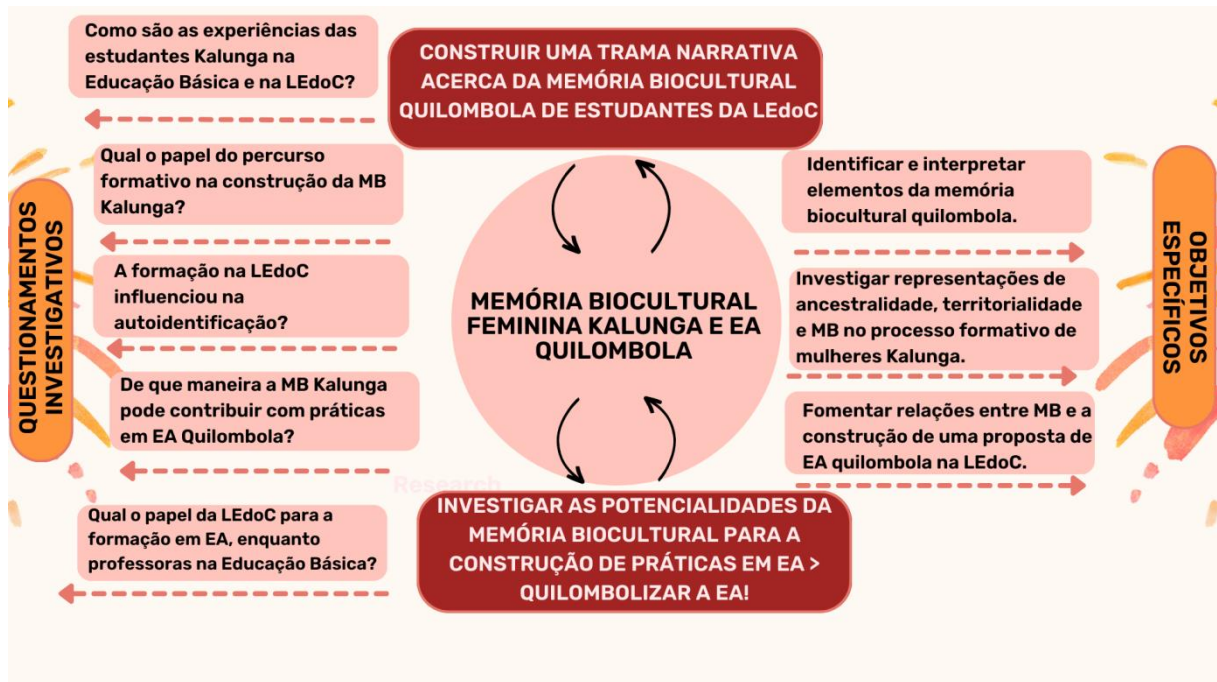
A entrevista tem como característica a “potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17). Sendo assim, identificamos que o contato com as narrativas autobiográficas nos instigava a realizar uma investigação mais aprofundada sobre os fatos narrados que também convidasse as narradoras a seguir a autorreflexão desenvolvida na oficina. Portanto, fizemos um exercício inicial de reflexão e interpretação sobre as narrativas autobiográficas, buscando construir percepções vinculadas aos respectivos contextos sócio-históricos das comunidades em que vivem ou dos processos formativos que as trouxeram até a LEdoC/FUP. Partimos então, para a realização de entrevistas semiestruturadas, no Tempo Comunidade, utilizando como roteiro orientador dos diálogos, alguns elementos contidos nas narrativas orais, escritas e visuais produzidas pelas licenciandas interlocutoras.

Tanto durante a oficina como nesta etapa, tivemos o método biográfico como fundamento, assim como apresentou Bolívar (2002), a “análise narrativa

com a etnoecologia, buscando, assim, subsidiar nossas compreensões acerca dos saberes e fazeres socioambientais Kalunga.

propriamente dita”, buscando alcançar os objetivos estabelecidos para a pesquisa e responder aos questionamentos investigativos que nos moveram em nossa jornada heurística, os quais se encontram esquematizados na imagem abaixo (FIG.13).

Figura 13 - Esquema sobre os questionamentos investigativos, objetivos gerais e específicos da pesquisa.



Fonte: criado pelo autor utilizando recursos do aplicativo *canva*.

Compreendemos todo esse processo como momentos formativos, seja na realização de rodas de conversa e da oficina, seja nas entrevistas realizadas no Tempo Comunidade. A partir desses momentos foi possível construir coletivamente narrativas que nos apresentam possibilidades para pensarmos de que maneira a memória biocultural e os saberes e fazeres socioambientais quilombolas poderão compor práticas pedagógicas que constituam ações em EA Quilombola. Nesses encontros, as licenciandas interlocutoras construíram suas narrativas pensando nas práticas ancestrais e no socioambiente de suas comunidades, buscando apresentar elementos da sociobiodiversidade de seus territórios, como por exemplo, práticas de cultivo e coleta, práticas de cuidado, conhecimentos etnobiológicos e etnoecológicos, os quais estão imbuídos de saberes e fazeres socioambientais que, por sua vez, constroem a memória biocultural quilombola.

A construção de narrativas autobiográficas tem o potencial de convidar as interlocutoras a pensar sobre os acontecimentos de suas vidas e como eles refletem em mudanças de atitude, ou mesmo no pensar e agir pedagógico, sendo esta a principal contribuição da pesquisa biográfica. Isto, pois, ela “possibilita o resgate de situações cotidianas nos espaços pessoal e profissional por dialogar reflexivamente com as problemáticas dali resultantes” (PEREIRA; EUGÊNIO, 2019, p. 33).

Para Delory-Momberger (2012), a pesquisa biográfica desempenha um papel significativo no avanço dos estudos sociológicos, ao possibilitar uma análise mais abrangente e crítica das interações entre indivíduos e sociedade. Ao revelar as histórias individuais, ela contribui para uma compreensão mais profunda das múltiplas formas de agência, resistência e adaptação que moldam as trajetórias de vida em meio a estruturas sociais complexas. Assim, ao considerarmos a riqueza da pesquisa biográfica, somos incentivados a repensar nossos paradigmas e a expandir nossas perspectivas sobre as complexidades da vida humana.

Portanto, ao desenvolvermos uma pesquisa que utiliza o método biográfico, por meio de narrativas, existe a possibilidade de tecermos considerações sobre a importância do papel da ancestralidade e da família nesse processo de construir um discurso sobre si. As memórias narradas trazem à tona as experiências de vida, os anseios e decisões tomadas, as quais estão intimamente ligadas às questões familiares, fato que é corroborado com outras/os pesquisadoras/es:

Pesquisadores como Damásio (2000); Harley & Reese (1999); Tessler & Nelson (1994) destacam o papel desempenhado pelo meio social e pelo meio cultural na construção da memória autobiográfica, dando ênfase à família como primeiro estamento social e de maior importância na construção dessas memórias (LOPES; SILVA, 2019, p. 8).

Ao constatarmos que as narrativas apresentavam de maneira mais aprofundada e abrangente as pistas elementares de nosso objeto investigativo, a memória biocultural, decidimos percorrer os fios narrativos, buscando estabelecer possíveis conexões entre elas. Tendo em mente esse conceito, foi possível olhar para os elementos contidos nas narrativas e relacioná-los aos saberes e fazeres socioambientais de povos camponeses, bem como aos territórios do meio rural e às lutas e resistências dessas comunidades. Sob esta ótica, constrói-se a teia de conceitos que nos ajudam a compreender a memória biocultural e outros elementos da sociobiodiversidade quilombola capazes de nos apresentar caminhos para

propormos um diálogo entre Educação em Ciências, EA e EA Quilombola no âmbito da LEdoC/FUP.

Nesse sentido, nos parece coerente afirmar que as narrativas das mulheres Kalunga apresentam uma maior diversidade e quantidade de informações acerca dos elementos supracitados, os quais são caros à nossa investigação. Destacamos das narrativas alguns trechos com percepções acerca da formação no curso de licenciatura; quais percepções carregam na memória sobre a formação que tiveram na Educação Básica; quais as relações com o território e com a ancestralidade quilombola e, por fim, elementos que nos deram pistas em relação à memória biocultural presente em suas narrativas.

Na pesquisa com narrativas autobiográficas, dar sentido a esses acontecimentos, sejam sentidos de positividade (alegrias) ou negatividade (sofrimentos), é o que faz essas professoras do campo, em formação, sujeitas de suas próprias experiências. Para Larrosa (2002, p. 26), a experiência é dotada de sentido, é o “que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Para o autor, “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27).

Partindo dessa reflexão larrosiana sobre o saber da experiência, buscamos identificar elementos que constituem a memória biocultural quilombola e se fazem presentes nas narrativas das mulheres Kalunga em formação. Desse modo, não houve a definição de categorias *a priori*, sendo que o próprio texto nos revelou suas experiências de luta e resistência permeadas pelos saberes e fazeres socioambientais do povo Kalunga.

Nesse sentido, optamos por trazer primeiro o contexto teórico e metodológico dos caminhos investigativos, em uma perspectiva narrativa, apresentando as experiências do pesquisador-participante em seus diálogos com professores/as e licenciandas, nos encontros e desencontros proporcionados pela pesquisa. Sendo assim, apresentamos as narrativas autobiográficas das estudantes Kalunga da LEdoC/FUP apenas no capítulo 4, buscando compreender de que maneira a memória biocultural é desenhada nessas narrativas e como suas experiências escolares e na graduação estão atreladas à ancestralidade e à autoidentificação quilombola. No próximo capítulo, apresentamos brevemente a caracterização do

Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga e a relação existente entre o território, a cultura e os saberes e fazeres socioambientais das comunidades quilombolas que ali vivem, bem como o protagonismo das mulheres Kalunga nesse processo.

2. SOBRE O TERRITÓRIO KALUNGA, SABERES E FAZERES SOCIOAMBIENTAIS DE SEU POVO

Pensar sobre o território Kalunga e suas gentes, implica pensar também na atuação e trabalho da antropóloga Mari de Nasaré Baiocchi junto a essas populações que vivem no Nordeste do estado de Goiás. A estudiosa é uma expoente pesquisadora dos quilombos Kalunga, abordando em suas obras os aspectos relativos às suas festividades, religiosidades, modos de produção e os conflitos territoriais da região, como a grilagem e a necessidade de demarcações de suas terras.

Baiocchi apresenta os Kalunga em seu trabalho etnográfico divulgado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em 1996, intitulado “Kalunga – a sagrada terra”, trazendo o significado dessa palavra, que tem origem banto no continente africano, a qual “é sinônimo de divindade” (BAIOCCHI, 1995/96, p. 109). No entanto, a autora aponta que para os habitantes das regiões que abrangem atualmente o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, a palavra Kalunga dá nome a uma planta.

Independentemente dos signos construídos em nossos imaginários sobre as origens do termo Kalunga, de maneira geral, ao conhecermos as histórias de formação deste e de outros quilombos no Brasil, somos desestabilizadas pelos signos de luta e resistência desses povos diante do processo de escravização de seus corpos e vidas. Deste modo, ao pensarmos no vocábulo quilombo, temos que sua acepção nos remete

[...] aos agrupamentos de fugitivos (negros e, em menor proporção, não negros) do sistema escravocrata, a partir do passado colonial brasileiro. Nesse sentido, o quilombo aparece como uma das formas de resistência à escravidão imposta, sobretudo, a africanos sequestrados e trazidos para as Américas (SANTOS, 2012, p. 651).

Coadunando com Renato Emerson dos Santos (2012), em *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*, Flávio Gomes (2015) reitera o processo de resistência e emancipação dessas comunidades, pois não ficaram estagnadas no passado colonial e escravocrata, uma vez que elas “produziram histórias complexas de ocupação agrária, criação de territórios, cultura material e imaterial próprias baseadas no parentesco e no uso e manejo coletivo da terra” (GOMES, 2015, p. 36-37).

Até aqui, já é possível compreender a importância das relações construídas com o território e, conseqüentemente, a dependência do uso da terra para a manutenção das comunidades quilombolas em determinado *habitat* ou região. Essa relação nos leva a refletir o porquê da definição do termo “banto” para expressar o significado da palavra Kalunga como “Terra sagrada”, como nos apresentou Mari Baiocchi (1995/96). A terra e o território como um todo são meios e locais sagrados para as populações quilombolas, pois, assim como a denominação “*kilombò*” significava “sociedades de homens guerreiros” em algumas áreas banto da África, no Brasil colonial, quilombo passa a representar as lutas de homens e mulheres para terem um refúgio onde pudessem reconstituir seus modos de vida em liberdade (FERREIRA, 2012, p. 645).

Esse significado expressa a “importância da categoria território a esses sujeitos impregnados de significações identitárias”, pois se relacionam com a terra de maneira coletiva valorizando seus traços culturais (FURTADO, 2013, p. 9). Sendo assim, as/os quilombolas reivindicam a titulação coletiva de suas terras em detrimento da propriedade individual; e “isso se remete diretamente às origens comuns dadas pela ancestralidade africana e/ou pelos laços sanguíneos entre os membros do grupo” (SANTOS, 2012, p. 654).

Portanto, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Artigo 68, o conceito de *quilombo* tem sido redefinido e tomado novas conotações e sentidos na sociedade brasileira, reivindicando as marcas históricas dessas comunidades por meio de um processo de

[...] convergência de tradições discursivas (sobretudo aquelas pela Reforma Agrária e antirracismo) que, no bojo da definição dos sujeitos de direitos, promove uma releitura do passado e do presente e da história e das relações sociais que constituem os quilombos (SANTOS, 2012, p. 651).

Esse movimento de busca por reconhecimento das comunidades negras rurais enquanto sujeito coletivo de direitos, não apenas relacionado ao uso e posse das porções de terra, tem início nas agendas de luta e resistência dos movimentos sociais. Essas ações ganharam outra dimensão ao serem associadas aos estudos de cientistas sociais e ao Movimento Negro nas universidades, os quais tiveram participação ativa na formulação do texto constitucional (MARINHO, 2015).

Para compreendermos a importância dessa dinâmica para a formação da identidade Kalunga, como também em outros quilombos brasileiros, se faz

necessário pensar o território não apenas como uma categoria de análise sócio-histórica, mas principalmente como um espaço em que homens e mulheres reafirmavam suas identidades inseridas em um coletivo que compartilhava símbolos, valores, modos de vida e religiosidades (FURTADO, 2013). Portanto, o território tem um valor simbólico diretamente ligado à cosmovisão dessas comunidades, constituindo bens materiais e imateriais enquanto patrimônio. Nesse sentido, ao pensarmos no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, temos no artigo 216 de nossa Constituição Federal que o patrimônio cultural é definido

[...] a partir de suas formas de expressão; de seus modos de criar, fazer e viver; das obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e *sítios de valor histórico*, paisagístico, artístico, ecológico e científico (ALMEIDA, 2015b, p. 47, grifo da autora).

Sendo assim, para a formação do sítio histórico dos Kalunga em Goiás, o trabalho de Baiocchi (1996/96) toma destaque, pois, em 1983, a antropóloga organizou um mapa da região Kalunga visando obter regularização fundiária para os quilombolas. “O mesmo foi entregue ao Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás (IDAGO) com o intuito de motivar a titulação das terras” (FERNANDES, 2014, p. 23).

Baiocchi (1995/96) descreve o território Kalunga apresentando suas dimensões geográficas e suas características quanto ao relevo, hidrografia e bioma, em seu projeto inicial intitulado *Kalunga – povo da terra*. A partir deste, desmembraram-se outros subprojetos como o de Resgate Histórico dos Quilombos entre os anos de 1991 a 1994. Os relatórios apresentados pela antropóloga e sua equipe foram utilizados para as definições da Lei Estadual nº 11.409 de 21 de janeiro de 1991 da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, a qual

[...] baseou-se no *Relatório Técnico-Científico*, que entre outros referenciais apresenta o Memorial Descritivo da área para o “Tombamento do Sítio Histórico”. A área Kalunga com seus cinco “municípios” – Vão de Moleque, Ribeirão dos Bois, Vão das Almas, Contenda e Kalunga –, abrange um total de 202 mil hectares e localiza-se nos municípios goianos de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, ocupando principalmente as margens do rio Paranã, montanhas e várzeas dos afluentes do mesmo rio que, no período chuvoso, transbordam possibilitando as colheitas – em uma área apenas 35% agricultável – para uma população de 600 famílias e mais de 3.600 pessoas.

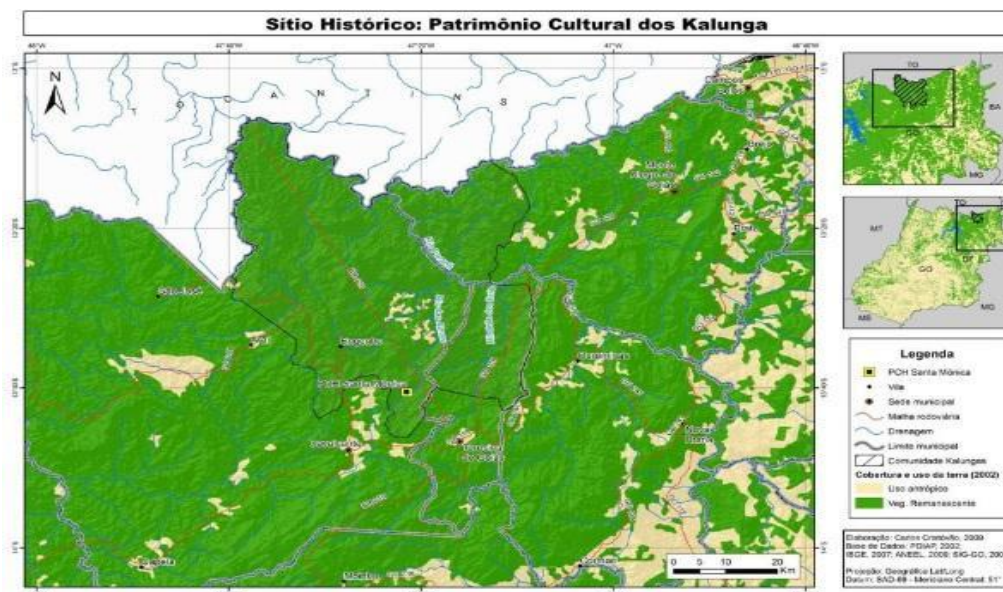
As serras, vales e morros de uma região acidentada compõem com a rede hidrográfica do vale do rio Paranã, o território Kalunga, e, em geral, a nomenclatura local segue a geográfica (Baiocchi: 1986). Apesar das lendas, ali estão os Kalunga, no extremo norte do estado de Goiás, na fronteira com o

estado de Tocantins, prosseguindo a maravilhosa aventura da vida e da cultura (BAIOCCHI, 1995/96, p.110, grifo da autora).

Em estudos mais recentes realizados por equipes do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, coordenados por Maria Geralda de Almeida, ao adentrarem nas comunidades e nos territórios quilombolas do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, as/os pesquisadoras/es apresentam características geográficas expressas na imagem (FIG. 14):

Diferentemente do restante do estado, no qual predominam chapadões, o espaço ali tem vãos, serras e morros, depressões e vales estreitos, rios encaixados, uma vegetação de cerrado, cerradão e campos cerrados que se espraiam pelos municípios de Cavalcante, Colinas do Sul, Teresina de Goiás, Monte Alegre e Campos Belos, municípios do Nordeste goiano (cf. figura 1) (ALMEIDA, 2010, p. 37).

Figura 14 - Mapa apresentando a geografia e as características do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2007). Elaboração de Carlos Cristóvão, 2009. In: ALMEIDA (2010).

Nessa maravilhosa aventura de *ser, estar, viver e permanecer* em seus territórios, as comunidades Kalunga se estabeleceram nessas regiões isoladas por meio da construção de seus saberes e fazeres que estão intimamente ligados às suas cosmovisões, portanto, às religiosidades, crenças e costumes de suas ancestralidades africanas. Esses conhecimentos perpetuaram e se transformaram ao longo dos séculos em constante relação com o socioambiente em que foram constituídos e em suas interações com os *habitats* e ecossistemas que encontraram

nessas regiões do bioma Cerrado. Para isso, esses saberes e fazeres socioambientais eram passados de geração a geração, por meio da tradição oral, atravessando os anos, as décadas e os séculos, utilizando a memória ancestral como veículo que permitiu perpetuar esses conhecimentos. Nesse sentido, é interessante destacar o apontamento de Cecília Fernandes (2014, p. 35) quanto aos saberes e fazeres socioambientais Kalunga, pois, para a autora,

[...] o conhecimento local desenvolvido ao longo de várias gerações junto ao ambiente natural onde estão inseridos, muitas vezes permite a esses grupos que exerçam suas atividades de maneira sustentável, com o mínimo de impacto e preservando o máximo de área possível, uma vez que visam principalmente a subsistência e não o agronegócio. Além disso, os saberes Kalungas, de ontem e de hoje, carregam em si diferentes formas de consciência ecológica. No passado ela adivinha da necessidade direta de conservação do meio para a sobrevivência dos grupos refugiados. Atualmente, ela é fruto de um diálogo sadio entre conhecimentos científicos difundidos e saberes ancestrais transferidos por gerações (FERNANDES, 2014, p. 35).

Esses conhecimentos dos povos quilombolas, assim como os conhecimentos de povos indígenas, ribeirinhos, caiçaras, quebradeiras de coco, mateiros, raizeiros, benzedeiros, parteiras, camponeses e demais povos originários, garantiram não somente a subsistência de suas comunidades e a manutenção de suas vidas, mas, também, de uma maneira coevolutiva, transformou a paisagem de maneira positiva, garantindo a manutenção da sociobiodiversidade de diversos ecossistemas. Tais conhecimentos aqui são chamados de saberes e fazeres socioambientais, porque estão imbricados de maneira indissociável, pois para os povos e comunidades tradicionais, não diferentemente para os Kalunga, não existe o saber sem o fazer, nem o fazer sem o saber, assim como não existe sociedade, ou comunidade, sem o meio ambiente e a natureza. Essas categorias e pensamentos dualizados foram criados pelos dispositivos da modernidade/colonialidade e estabelecidos pela racionalidade da ciência ocidental eurocentrada.

Desta forma, não cabe aqui traçar uma crítica teórica e um resgate filosófico e epistemológico dos usos dessas categorias; no entanto, no próximo capítulo, trataremos algumas reflexões acerca dos conhecimentos tradicionais, conhecimentos etnoecológicos e dos saberes e fazeres socioambientais.

Independentemente dos usos e decisões teóricas, a espinha dorsal que permeia esses conhecimentos e sustenta a ciência dos povos e comunidades tradicionais é a memória e, conseqüentemente, a tradição oral. É por meio da

oralidade, das tradições, dos símbolos, signos e valores que esses saberes e fazeres são aprendidos, assimilados e ressignificados dentro das comunidades, em seus territórios, ao longo do tempo. Esse processo constitui o que Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamam de “memória biocultural”. No prólogo de sua obra intitulada *Memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais* (2015), os autores apontam um importante aspecto da construção dos saberes e fazeres socioambientais dos povos e comunidades tradicionais e como estes estão intrínsecos à memória biocultural:

[...] as sociedades humanas conseguiram persistir ao longo do tempo ao estabelecer uma certa aliança com a natureza – ou, poderíamos dizer, com as naturezas –, através de um processo recíproco, de um fenômeno de coevolução. Hoje, a sociedade moderna ou, mais precisamente, o modelo social dominante se restringe a imitar ou a reproduzir uma única forma de observar, conhecer e conviver com o mundo, isto é, com os demais seres vivos (e não vivos), assim como com os processos ecológicos locais, regionais e globais do planeta, que é o nosso habitat. Esse modelo hegemônico repousa sobre uma ideia de subjugar os não humanos (o chamado mundo natural), visão que, de certa forma, corresponde às formas de dominação que subsistem no interior da própria sociedade contemporânea.

A mensagem central de nosso livro é mostrar a cegueira da modernidade e a sua incapacidade de recordar, o que, conseqüentemente, torna necessário voltar o olhar para os povos originários, tradicionais ou indígenas, em cujos modos de vida – materiais e imateriais – é possível encontrar a *memória da espécie*. E é nessa memória que está boa parte das chaves para decifrar, compreender e superar a crise dessa modernidade, ao reconhecer outras formas de conviver entre nós e com os outros – entre os modernos e os pré-modernos e entre os humanos e os não humanos, isto é, a natureza ou as *culturas* (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 18, grifos dos autores).

Guiadas pela ideia do fenômeno coevolutivo entre sociedade e ambiente para superar a crise da modernidade, no capítulo seguinte, faremos esse exercício de percorrer caminhos teórico-metodológicos que nos apresentassem essas “culturas” presentes nos saberes e fazeres socioambientais de mulheres Kalunga. Do mesmo modo, compactuando com os autores supracitados, tentamos encontrar pistas dos conhecimentos socioambientais quilombolas presentes na memória biocultural, acessando a tradição oral Kalunga por meio das narrativas autobiográficas de licenciandas em Educação do Campo.

2.1 Sobre quilombos e o meio rural: protagonismo, saberes e fazeres de mulheres Kalunga

Como bem aponta Gomes (2015), a demografia dos quilombos é diversa, e nossa compreensão dessa diversidade é um dos elementos para compreendermos a trajetória do povo Kalunga que fez suas comunidades abrangerem do século 18, ao século 19, 20, até chegarmos ao século 21. No entanto, a historiografia especializada em quilombos, que aconteceu com mais força na década de 1970 poupando relatos sobre as mulheres, levou ao apagamento de suas performances.

Existem poucos relatos da presença de mulheres nos mocambos, o que implica falsamente a sua ausência ou menor importância. Se faz necessário lembrar que aqueles que descrevem os quilombos, principalmente os comandantes de unidades de comando, o fazem para justificar sua destruição. Embora apagados da história, os dados mostram que as mulheres, principalmente as afro-brasileiras, historicamente, resistiram por seu território (BUCK-MORSS, 2015).

As mulheres negras (considerando aquelas que se identificam como pretas e pardas) representam 48.582.931 mulheres de todas as faixas etárias no país, sendo que 14.129.837 mulheres estão em áreas rurais. O número de mulheres negras no meio rural é de 8.562.733, ou seja, os espaços rurais brasileiros ocupados por mulheres são ocupados principalmente por mulheres negras (CAIADO, 2018).

Canotilho *et al.* (2013) observaram que os quilombos diferiam em estabilidade e improvisação quanto à organização, sendo que aqueles temporários eram predominantemente masculinos. Isso nos leva a inferir que, dada a dimensão da comunidade quilombola Kalunga – a maior do mundo, segundo o documentário *Ser Tão Velho Cerrado* (2018) –, a presença de mulheres é significativa. Segundo os autores, em quilombos maiores, mais estáveis, em sua segunda ou terceira geração, as mulheres provavelmente estariam melhor representadas demograficamente.

Ao longo dos séculos, o cotidiano da comunidade quilombola Kalunga não é detalhado, pois há poucos relatos históricos. Tampouco pretendemos idealizar a representação da mulher Kalunga neste trabalho, pois essa idealização é foco de advertências de Gayatri Chakravorty Spivak ao apresentar uma crítica pós-colonial contra temas romantizantes sobre resistência (CHIANCA, 2018).

Ao estudarmos as narrativas autobiográficas de mulheres Kalunga sobre sua formação na LEdoC/FUP e suas ancestralidades, pretendemos lançar luz sobre a

memória biocultural de suas comunidades e, ao mesmo tempo, despertar a consciência das contradições étnico-raciais e da exclusão das mulheres que persistiu na constituição da sociedade brasileira no século 19, bem como o colonialismo que permaneceu no meio rural brasileiro, um modelo de poder do ambiente agrícola que as excluiu (FERNANDES, 2017).

Segundo análise do portal Oxfam Brasil (2016), com base nos dados fornecidos pelo Censo Agropecuário 2006, a concentração fundiária no Brasil permanece inalterada e o país apresenta um baixo perfil de mobilidade fundiária, ou seja, a desigualdade na propriedade da terra no Brasil também exacerba a desigualdade de gênero. Os homens controlam a maioria das instituições rurais e detêm a maior propriedade: possuem 87,32% de todas as instituições e 94,5% das áreas rurais do Brasil (FIABANI, 2017).

No outro extremo, as mulheres são quase duas vezes mais propensas que os homens a serem produtoras rurais sem posse da terra – 8,1% e 4,5%, respectivamente. Ao mesmo tempo, as mulheres são mais frequentes que os homens em estabelecimentos menores que 5 hectares. Assim, há uma ampla relação entre o exercício do poder e a propriedade da terra, que é relevante para as questões de gênero, embora não seja objeto de “vozes de autoridade na sociedade” (FIABANI, 2015).

Utilizando as trajetórias empíricas femininas Kalunga como diretrizes para o debate do desenvolvimento nacional e estadual, o autor supracitado apresenta os princípios da igualdade e da liberdade em relação à emergência de um novo órgão constitucional que se propõe a restrições, no cerne do debate constitucional, tendo como fundamento o direito à terra. Ele faz uso da técnica de entrevista na comunidade Kalunga para evidenciar as diferenças internas desses temas coletivos, as diferentes posições e perspectivas sobre a autoidentificação como quilombo e o título coletivo que representa a Associação Quilombo Kalunga (FIABANI, 2015).

Nesse sentido, Clóvis Moura, citado por Gargarella (2019), adverte que, por vezes, em busca de métodos ditos eruditos, esquecemos que apresentar esquemas interpretativos sem projetar as contradições estruturais da realidade significa cair em uma espécie de todo, visão orgânica de todos integrados em um. Por causa dessas contradições, em diferentes níveis, histórias individuais são descartadas para estabelecer uma harmonia de modelos metodológicos (GARGARELLA, 2019). Com efeito, o Artigo 68 da CF/1988 reconhece a heterogeneidade das estruturas

históricas da comunidade quilombola e reconhece as mulheres e homens quilombolas como um novo sujeito constitucional.

A colonização do poder e a colonização do gênero fazem das bruxas o “outro” sujeito da nova Constituição (GOMES, 2015), ou seja, mesmo que os documentos legais reconheçam as comunidades quilombolas como sujeito constitucional, as leis ainda são feitas por homens e para homens. Portanto, as mulheres quilombolas não são contempladas pelos dispositivos legisladores e são subalternizadas por essas relações entre poder e gênero. Assim, compreender o lugar do gênero na sociedade muda o eixo de compreensão da importância e da desintegração nos processos coletivos de relações comuns e igualitárias, pensamento e autoridade, tomada de decisão e economia. Nesse ponto, cabe destacar que o conceito de gênero utilizado em nosso trabalho compila o seguinte entendimento: vai além de o reducionismo biológico interpretar a relação entre homens e mulheres como expressões culturais que impõem desigualdades e significados sociais, culturais e psicológicos ao sexo (GORENDER, 2016).

No contexto da comunidade Kalunga, as mulheres quilombolas estão intimamente ligadas à família e à agricultura. Guimarães (2015) discute educação e emancipação na perspectiva das mulheres negras, observando que, de fato, as negras sempre demonstraram uma forte inclinação à educação. O desejo de conhecimento sempre foi intimamente associado à tradição oral, à agricultura e à família, e, por isso, servem como elemento de sujeito unificador em propriedades agroecológicas organizadas por parentesco.

Assim, as mulheres são fundamentais para a compreensão do processo de autopercepção da comunidade. Desse modo, a terra é essencial para a continuidade dos grupos e para dar a eles as características de seu modo de vida coletivo, mas não é o principal elemento identificador. De todos os significados de quilombo, o mais frequente refere-se ao conceito de nucleação, união, conexão solidária, que diz respeito ao que é ou não considerado interno, ou ao que é externo (GUINZBURG, 2017).

Partindo dessa perspectiva, Eriene dos Santos Rosa, presidente da Associação Kalunga de Cavalcante, atribui o início da divisão territorial às mulheres mais velhas, principalmente Dona Procópio dos Santos Rosa. Para ela, a situação atual é apenas uma continuação das demandas daquelas mulheres (TRECCANI, 2019).

No trabalho de Vicentino e Dorigo (2017), Dalila Reis Martins, da comunidade Kalunga de Engenho II, no município de Cavalcante-GO, explicou que as ações dessas mulheres não necessariamente têm impacto quantitativo; muitas vezes, um pequeno número de mulheres tem que realizar um grande número de atividades; e é por isso que nomes como o de Deuzelina é recorrente em múltiplas associações. Desse prisma, Vanderleia dos Santos Rosa (Vanda), da comunidade quilombola Kalunga, no coração de Vão de Almas, lembra como cresceu vendo o trabalho dessas poucas mulheres, muitas delas analfabetas, como um aprendizado (VICENTINO; DORIGO, 2017).

Ela também fala sobre a continuidade das lutas dessas mulheres por meio de suas netas, destacando a atuação das professoras Kalunga da UnB, graduandas em Educação do Campo, afirmando que a educação comunitária melhorou e que a conquista surge quando o Ministério da Educação (MEC) desenvolve requisitos específicos para a comunidade Kalunga ingressar ao Ensino Superior (VILLAMÉA, 2016).

Além do processo formativo na LEdoC/FUP citado por Vanda, Dona Procópia dos Santos Rosa, a matriarca, reconheceu a importância de sua liderança e atuação como prova viva de como as ações de uma minoria de mulheres tiveram impacto internacional na comunidade quilombola Kalunga. A mulher de 86 anos (à época), conhecida por muitos como “tia Procópia” ou “iaia Procópia”, é uma das 1.000 mulheres do mundo (de 52 brasileiras) selecionadas pelo Comitê Internacional Suíço - Organização Governamental e Feministas e Direitos Humanos, apresentado à ONU para ganhar o Prêmio Nobel da Paz de 2005 (BUCK-MORSS, 2015). Além disso, Dona Procópia recebeu, recentemente, o título de Doutora Honoris Causa concedido pela Universidade Estadual de Goiás, o qual a propositura dessa homenagem recebeu apoio de intelectuais como Boaventura de Sousa Santos: “É a luta de gente como Procópia, a luta pela emancipação de seu povo, salvaguardando a harmonia das relações da sua comunidade com o Cerrado brasileiro, que faz com que tenhamos esperanças de um outro mundo possível” (SANTOS, 2022 *apud* PINHEIRO, 2022, p.1).

No início, segundo ela, essa era, na verdade, a atuação dela e de Dona Santana: no entanto, havia posições divergentes sobre a percepção dos antropólogos sobre os Kalunga, provavelmente na pressa de colocá-los no horizonte metodológico – como disse Clóvis Moura (1981), erudição – como quilombo, quando

foram descartadas certas distinções dentro do núcleo/comunidade Kalunga, os antropólogos fizeram algumas afirmações organicistas: Kalunga nos leva à África e que viver na segregação geográfico-cultural trouxe a reificação de suas tradições e costumes. Metodologicamente, eram vistos como descendentes de escravos que romperam com a sociedade institucional e estabeleceram sua própria cultura, utilizando sua história como parâmetro do grupo “isolado” (CAIADO, 2018).

A atuação de Dona Dainda é apoiada por Clóvis Moura, que explica que quilombos e quilombolas interagiram, e muitas vezes prestaram serviços, junto a grupos marginalizados da sociedade, assim como classes econômicas e sociais, ao longo de sua existência.

Talvez, nos termos utilizados por Moura (1981), o impasse e o conflito dentro da comunidade Kalunga e seu núcleo/comunidade possam ser vistos como “alianças de quilombos”, conectando territórios por laços parentais, ao invés do ritmo desses temas coletivos, mais uma vez a visão de unidade orgânica. Assim, as mulheres, como defensoras do núcleo familiar, têm a responsabilidade de prolongar a vida desses quilombos no pós-abolição (CHIANCA, 2018).

Nesse sentido, de acordo com Fiabani (2015), foi observado por Vercilene Francisco Dias, Kalunga da Comunidade Vão do Moleque, município de Cavalcante-GO, que as mulheres Kalunga sempre desempenharam um papel crucial na luta pela regularização/título do território. Para o autor, isso ocorre por meio de sua participação em mobilizações, encontros com entidades estatais, atividades políticas ou culturais Kalunga, bem como na preservação de territórios, festas e tradições.

Assim, a partir dessas narrativas femininas, percebe-se a importância da historiografia para as representações e trajetórias das mulheres Kalunga, pois os discursos produzidos pela modernidade muitas vezes as invisibiliza. A atuação delas sugere que as experiências das mulheres Kalunga demonstram a inadequação ao feminismo dominante (FURTADO, 2015), uma vez que esse não considera as especificidades das lutas e resistências de mulheres negras Kalunga.

Suas experiências e discursos lançam luz sobre as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais da comunidade quilombola e da constituição goiana, bem como seus ciclos econômicos e padrões de desenvolvimento. Portanto, essas experiências e argumentos merecem ser elaborados teórica e metodicamente (GORENDER, 2016); no entanto, não cabe aqui, neste trabalho, fazer um aprofundamento de aspectos históricos, uma vez que pretendemos nos ater aos

saberes e fazeres socioambientais que constituem a memória biocultural feminina Kalunga. Dessa maneira, no próximo capítulo, relacionamos os conceitos de memória biocultural e sociobiodiversidade, na perspectiva da decolonialidade, fazendo reflexões acerca da etnoecologia e dos conhecimentos de povos e comunidades tradicionais.

2.2 A LEdoC/FUP e a formação em Educação do Campo de estudantes Kalunga

É reconhecida a importância dos movimentos sociais para a constituição da Educação do Campo e, conseqüentemente, para a elaboração e fundação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vale ressaltar que esses movimentos permitiram que as/os trabalhadoras/es do meio rural aprendessem algumas importantes habilidades práticas para suas resistências e enfrentamentos no campo. A organização de seus coletivos e a presença em movimentos políticos e de sindicatos permitiram que camponesas/es pudessem criar estratégias de como se unir, organizar, negociar e lutar pela formação de uma identidade social, por consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, além de uma compreensão crítica de seu mundo, suas práticas e manifestações sociais e culturais (FERRARI; FERREIRA, 2016).

Essas experiências próprias do povo camponês fizeram com que as comunidades estabelecidas no meio rural lutassem por causas em áreas específicas de seus interesses sociais e políticos, como exemplo, a luta por uma educação que reconhecesse a vida no campo com um projeto social diferente da sociedade existente e que permitisse às/aos moradoras/es terem acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados (FERREIRA, 2014).

Molina (2017) destacou o papel decisivo desses movimentos no processo de refinamento da Carta Constitucional brasileira, na década de 1980. A Constituição da Nova República se fez mediante a conscientização e participação efetiva da sociedade na luta pela cidadania. Podemos destacar como principais responsáveis por essa garantia de direitos em nossa CF/1988 representantes de diversos movimentos (mulheres, indígenas, negras/os, gays, ecologistas, crianças e a classe trabalhadora), através de suas reivindicações sobre direitos de diversidade, identidades locais e regionais, conceitos de liberdade, organização livre e cidadania plena.

É nesse cenário político e socioeconômico que o curso de Graduação em LEdoC da FUP se estabelece enquanto política pública que visa ofertar formação inicial e continuada às/aos professoras/es que atuam em escolas do campo nas regiões do DF e do Norte e Nordeste do estado de Goiás. A partir do edital lançado pelo Cepe/UnB, aprovado pela Portaria nº 38 de 10 de julho de 2007, deu-se início a contratação de professoras/es titulares, por meio de concurso público, a fim de contribuir para a estruturação de diversos cursos que existem no campus da FUP, especialmente para graduação em Educação do Campo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

O curso foi desenvolvido a convite do MEC para que a FUP fornecesse uma experiência-piloto para um programa de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, visando ampliar as oportunidades de formação de educadoras/es que atuam no meio rural. Dado o diagnóstico da existência de professoras/es sem ensino superior trabalhando nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio em escolas localizadas na área, buscou-se garantir a formação dessas/es docentes. Em primeiro lugar, houve uma versão inicial do PPC que foi conduzida como uma experiência coletiva para a construção de políticas públicas, o qual foi desenvolvido por quatro instituições de ensino superior público: UnB; Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal da Bahia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 9-10).

Dez anos depois da experiência piloto, o Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB Planaltina, encontra-se consolidado, com um corpo docente de 28 professores, 6 (seis) turmas formadas e mais 7 (sete) turmas em andamento.

O êxito deste Projeto Político Pedagógico de Curso também se traduz na estruturação de uma experiência que se inicia como um projeto piloto em 2007, e atualmente (2018) está consolidado como uma das mais importantes políticas públicas de formação de educadores do campo do Ministério da Educação, implantado em 42 Instituições de Ensino Superior [...]. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p.9-10).

Além da graduação, a FUP se desafiou a fornecer também especializações que garantiram a formação continuada de egressas/os da LEdoC/FUP, ou seja, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* como Especialização em Linguagens e Literatura (2013 a 2014); Curso de Especialização em Residência Agrária: Matrizes Produtivas da Vida do Campo (2013 a 2015); Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar nas Áreas de Ciências da Natureza e

Matemática (2014 a 2016); Curso de Especialização em Língua Portuguesa (2018 a 2020 – em andamento).

A LEdoC/FUP conta com três áreas de formação já implementadas: Artes, Literatura e Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza. A integralização curricular se dá de maneira que a/o licencianda/o possa escolher em qual área do conhecimento deseja se aprofundar; portanto, “os estudantes entram no primeiro semestre com uma formação geral e ao final deste primeiro semestre escolhem” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 17) o campo do saber ao qual se identifica. Esse processo formativo permite que a/o licencianda/o traga para sua jornada acadêmica os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas no campo; logo suas experiências estarão atreladas aos saberes pedagógicos que irão desenvolver em sua respectiva área de formação. Outra característica fundamental do curso é a possibilidade de que seus projetos e trabalhos acadêmicos sejam pensados desde a realidade de suas comunidades, promovendo um intercâmbio/diálogo de saberes – um predicado e princípio fundamental da Educação do Campo, o qual só é possível com a organização do curso na perspectiva da Pedagogia da Alternância:

A identidade da educação do campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada a técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 78).

Nesse contexto, o PPC de Licenciatura em Educação do Campo da FUP apresenta a Pedagogia da Alternância como um regime fundamental para o funcionamento do curso, pois permite que as/os estudantes de diversas comunidades camponesas, inclusive aquelas/es que estão fora do DF, consigam se manter na graduação e, ao mesmo tempo, não abandonem suas atividades no meio rural:

O Curso está estruturado em regime de Alternância, organizado através de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Os Tempos Universidades referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 17).

Corroborando com o documento, Gomide *et al.* (2019) apresentam que a Pedagogia da Alternância, enquanto método, permite que a população do campo tenha oportunidade de ter uma formação que articule os aprendizados construídos na Universidade com suas realidades, no momento em que voltam para as comunidades onde vivem, formando essas relações entre Universidade, vida, trabalho e estudo. Gomide *et al.* (2019, p. 5) apresentam ainda que:

Como acompanhamento no Tempo Comunidade estão previstas atividades que integram as ações formativas desenvolvidas nas comunidades, e estão organizadas em quatro eixos articulados conforme o PPC do curso: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC); 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade.

Outra característica importante que garante a permanência das/os estudantes da LEdoC/FUP diz respeito aos programas de bolsas de assistência estudantil oferecidas pela Universidade e também ao alojamento que serve de moradia às/aos licenciandas/os durante o Tempo Universidade:

O Alojamento Estudantil Dom Tomás Balduino foi construído com recursos financeiros do MEC, visando garantir espaço para hospedagem dos estudantes durante o período de Tempo Universidade. O Alojamento Estudantil tem capacidade para receber 100 estudantes ao mesmo tempo, contando com salas de estudo, espaço administrativo, Ciranda Infantil, Lavanderia. Os quartos são coletivos e dispõem de infraestrutura básica para a permanência temporária dos estudantes, com geladeira, microondas, mesa para estudos.

Os estudantes ficam alojados durante todo o período do Tempo Universidade, enquanto os demais estão em Tempo Comunidade. Quando uma turma encerra suas atividades de Tempo Comunidade, volta para o Tempo Universidade e vice-versa, fazendo com que a demanda o Alojamento seja efetiva e permanente. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 38).

Esse regime de funcionamento do curso, somado à estrutura oferecida pela FUP, tem possibilitado um aumento expressivo de estudantes quilombolas oriundos de diversas comunidades localizadas no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Com a entrada das/os licenciandas/os Kalunga, emergiu um debate sobre a criação de uma associação de estudantes desse território, o que originou a “Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais Educação, Povo, Terra, Campo (Epotecampo) representando os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre” (GOMIDE *et al.*, 2019, p. 9).

A expoente participação de licenciandas/os e associações Kalunga na LEdoC/FUP proporcionou uma integração bastante significativa de ações e projetos pedagógicos entre o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga e a graduação.

São diversos Projetos em execução na LEdoC que, no seu cotidiano, dialogam com as ações das comunidades e das escolas do campo envolvendo os estudantes em ações que são simultaneamente, ações de ensino e pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 41).

Dentre essas atividades, podemos destacar algumas que estão relacionadas especificamente às realidades vividas por estudantes que têm origem no território Kalunga, como o “Programa de Extensão Kalunga” e o “Seminário de Tempo Comunidade Território Kalunga em Cavalcante”.

Além desses espaços-tempos de formação acadêmica promovidos pela Universidade, é importante destacar a relevância da atuação da Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais Educação, Povo, Terra, Campo (Epotecampo) como instrumento de formação política e cultural para as comunidades rurais e para o Território Kalunga, pois, dentre os principais objetivos dessa associação, podemos destacar:

proporcionar uma ampla integração, união e companheirismo recíproco entre educandos e educadores e comunidades associados; promover, participar e organizar ações de cunho cultural e social [...]; administrar os bens e patrimônio da associação com o objetivo de facilitar o uso desta por parte dos associados, educandos e educadores do Território Kalunga, Comunidades rurais, e pessoas vinculadas a essas comunidades; [...] analisar, participar e elaborar projetos educacional, ambiental, e cultural direcionados ao Território Kalunga e as comunidades rurais; [...] proporcionar um espaço de interação, debate, discussão e participação coletiva entre os associados, instituições e membros das comunidades; [...]. (GOMIDE *et al.*, 2019, p. 9-10).

A atuação da Epotecampo junto às inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito da LEdoC/FUP por discentes e docentes do curso, seja no Território Kalunga, seja em outras comunidades rurais, tem criado um repertório de trabalhos investigativos, e há, também, de se destacar a expressiva presença de estudos em parcerias com outros Institutos e cursos da UnB, como foi apresentado no PPC:

Foram produzidas 12 dissertações e 7 teses sobre a Licenciatura em Educação do Campo entre o período de 2010 a 2016, em Programas de Pós-Graduação, de diferentes áreas do conhecimento, entre os quais se destaca: Programa de Pós-Graduação em Educação: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Programa de Pós-Graduação em Linguística; Programa de Pós-Graduação em Psicologia. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 85).

Apesar dessas parcerias serem fundamentais, faz-se necessário destacar que atualmente as/os licenciandas/os não mais se encontram enquanto “objetos de pesquisa” e, sim, como “estudantes-pesquisadores, cientes que passavam a ser

produtores de conhecimento acadêmico, em sintonia com a condição de mantenedores e produtores de conhecimentos tradicionais” (GOMIDE *et al.*, 2019, p. 10). Essa é uma das características e princípios do curso apresentados no PPC, quais sejam:

Relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento.

Ênfase na pesquisa, como processo desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares.

Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 46).

Essa dialética entre educação e experiência como prática que integra os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos da comunidade onde as/os estudantes vivem proporciona a criação de importantes estruturas para o desenvolvimento e implementação de pesquisas e práticas pedagógicas na LEdoC/FUP, como é o caso das associações Kalunga, como a Epotecampo. A atuação das/os estudantes nesses coletivos garante processos de protagonismo na “produção de conhecimento e os intercâmbios entre organizações quilombolas e movimentos sociais camponeses teve, até o momento, saldo bastante positivo no território” (GOMIDE *et al.*, 2019, p. 14).

Prova desse protagonismo é o expressivo número de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvidos por estudantes do Território Kalunga que se encontram em formação na LEdoC/FUP. Gomide *et al.* (2019) apresentam inúmeras monografias defendidas por licenciandas/os quilombolas trazendo uma relação contendo a autoria, a turma, o ano de defesa, o título dos trabalhos e a/o professor/a orientador/a. É possível identificar que ao longo do segundo semestre de 2013 até o segundo semestre de 2018 foram defendidas 64 monografias, todas com a temática associada ao Território Kalunga, das quais apenas 16 delas foram escritas por estudantes do gênero masculino. Esse dado demonstra o protagonismo das mulheres Kalunga em suas jornadas formativas junto à LEdoC/FUP e, possivelmente, a maior participação delas nas escolas do campo e nos movimentos sociais em suas comunidades. Gomide *et al.* (2019, p. 13) apresentam ainda que as

[...] ações de Tempo Comunidade realizadas há uma década de forma frequente na região do Território Kalunga têm logrado às comunidades uma série de avanços no fortalecimento do processo de educação, formação e organização social da população rural e quilombola da região.

Tal fato é demonstrado pelo engajamento político de licenciandas/os e egressas/os na participação de organizações, associações, sindicatos, instituições de ensino, na Educação Básica e no Ensino Superior, como também na formação continuada, pois muitas/os dão andamento aos estudos e pesquisas em cursos de pós-graduação. Observa-se também que esse aspecto tem servido de inspiração para as pessoas mais jovens, pois estas, inspiradas por moradoras/es de suas comunidades que se encontram na graduação, almejam ingressar no Ensino Superior e dar continuidade a seus processos formativos na Educação do Campo:

Outro fator associado à ampliação da participação de pessoas mais jovens é a maior quantidade de mulheres assumindo cargos de comando nas organizações populares, fator que é concomitante ao debate frequente realizado em diversas disciplinas da Licenciatura em Educação do Campo sobre a dinâmica do patriarcado na sociedade brasileira e suas consequências, bem como o estudo da história, métodos e pautas dos movimentos feministas (GOMIDE *et al.*, 2019, p. 23-24).

Diante desse protagonismo de mulheres Kalunga na LEdoC/FUP, e como foi apresentado anteriormente, devido a expressividade de elementos contidos nas narrativas autobiográficas das licenciandas, os quais nos dão pistas de suas jornadas formativas na Educação Básica e na graduação, bem como suas relações com o território e suas ancestralidades, buscamos as pistas dos saberes e fazeres socioambientais dessas mulheres percorrendo os fios narrativos de suas memórias bioculturais. É a partir dessa perspectiva que buscamos nesta pesquisa caminhos para refletirmos sobre algumas possibilidades de propostas de Educação Ambiental Quilombola.

3. SABERES E CONTRASSABERES: CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

“[...] é preciso, contra o saber, criar saberes e, contra os saberes, contrassaberes.” (SANTOS, 2013, p. 135).

Existem tantos outros mundos possíveis sendo revelados e, quais sejam, há tantas outras maneiras de enxergarmos esses mundos que se revelam diante de nossos olhos. Cabe a nós decidirmos quais lentes usaremos para nos ajudarem a mirar nas infinitas possibilidades de *saberes* e *contrassaberes* desde mundos-outros possíveis.

Para sistematizarmos e escrevermos sobre conhecimentos e saberes aos moldes academicistas, precisamos pedir emprestadas lentes diversas que, quando sobrepostas e/ou justapostas, formam diferentes arranjos que nos ajudarão no processo de tentarmos compreender esses mundos-outros e saberes possíveis.

Nesse movimento laborioso de garimpo de lentes-ideias – não no sentido da extração de um minério que é explorado, mas sim, que procura por gemas a serem lapidadas –, vamos caminhando nas trilhas da pesquisa acadêmica. Algumas dessas lentes-ideias foram forjadas a partir das pedras encontradas nesses caminhos. Mas cuidado! Elas podem ofuscar nosso olhar ou, até mesmo, causar uma cegueira, a ponto de não mais conseguirmos enxergar a lente-ideia que esteve o tempo todo à nossa frente.

Trazer essas metáforas para a escrita acadêmica é uma tentativa de ilustrar os tipos de lentes-ideias que usamos para podermos dialogar com os saberes e fazeres socioambientais quilombolas. Como já abordado na Introdução, temos trabalhado usando as lentes-ideias do *pensamento decolonial latino-americano*, do *diálogo de saberes* e da *pesquisa participante*. Em caráter ainda embrionário, em fase de pré-projeto, intencionávamos usar a Etnoecologia para fazermos um relatório (ou seria catálogo?) de *conhecimentos ecológicos tradicionais* de uma comunidade Kalunga, localizada no interior do norte do estado de Goiás.

No entanto, sob a perspectiva dos estudos das decolonialidades, percebemos a necessidade de mudarmos as posições de nossas lentes-ideias. Se antes eram lentes sobrepostas, agora são justapostas. Se organizavam-se paralelamente, agora estão atravessadas. São lentes em mosaico, formando um verdadeiro caleidoscópio de ideias, conhecimentos, saberes e fazeres.

Essa irradiação de olhares, antes era *sobre* os saberes e fazeres socioambientais quilombolas, agora é *com* eles e *por* eles. Portanto, este trabalho tem se metamorfoseado consideravelmente desde seu estágio inicial, e esse processo aconteceu de uma maneira não muito pacífica.

Foram vários os enclaves teóricos, metodológicos e cosmológicos, onde, nessas regiões de conflitos e encruzilhadas epistêmicas, alguns conceitos e métodos se apresentavam como pedras no meio do caminho. Por vezes, não sabíamos se as pedras eram obstáculos que nos obrigavam a mudar a rota, ou se eram pedras a serem lapidadas e utilizadas como uma ferramenta auxiliar, ou apenas para embelezarem algumas de nossas trilhas teórico-metodológicas.

A partir do momento em que passamos a considerar que vários desses conflitos epistemológicos, na verdade, eram disputas entre os territórios das linhas de pesquisa e que elas pouco contribuiriam para o debate, nosso trabalho começou a tomar uma outra dimensão.

Com essa percepção, em vez de desconsiderarmos algumas dessas lentes-ideias, começamos a buscar outros sentidos para elas. No caso da Etnoecologia, buscamos ideias que pudessem contribuir para ampliar os debates acerca dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas. Pensando no garimpo de ideias (ou de sentidos) dentro dessa área do saber, encontramos movimentos e experiências etnoecológicas que possuem elementos teórico-metodológicos, por assim dizermos, *decoloniais*. Algumas dessas experiências, inclusive, reivindicam suas ações e processos enquanto uma Etnoecologia Decolonial.

Sendo assim, apresentamos neste capítulo teórico as contribuições de estudiosas/os do pensamento decolonial latino-americano, representantes do Grupo Modernidade/Colonialidade, no sentido de provocar tensionamentos entre a maneira como a Etnoecologia é concebida, enquanto ciência moderna, e seus modelos de racionalidade canônicos das etnociências.

Em contrapartida, apresentamos também algumas das experiências em movimento dentro da Etnoecologia que fazem uso de metodologias participativas e que se abrem ao diálogo com as comunidades e povos tradicionais. Portanto, são experiências da dialogicidade, do *diálogo de saberes*, as quais, por decisões políticas e metodológicas, usam da decolonialidade para promover interlocuções entre formas distintas de conhecimentos, saberes e fazeres. Estas apresentam em

seu escopo a interculturalidade, a relação horizontal e contra-hegemônica entre os saberes.

Nesse sentido, este capítulo se dedica a desenvolver reflexões teóricas, no contexto da Educação do Campo, acerca dos saberes e fazeres socioambientais e da memória biocultural Kalunga e suas implicações na Etnoecologia. Por meio da perspectiva decolonial, problematizamos as relações dessa ciência com os conhecimentos de povos e comunidades tradicionais¹⁰ e suas implicações sobre o conceito de *sociobiodiversidade*. Essas reflexões são relevantes para pensarmos as questões socioambientais e os saberes e fazeres que emergem das relações entre natureza e cultura em territórios de contextos culturais tradicionais. Para tais reflexões, partimos das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, as quais nos permitem desenvolver considerações significativas sobre as diferentes possibilidades para se pensar os processos educativos e emancipatórios destas comunidades.

3.1 Saberes e fazeres socioambientais quilombolas: de uma etnoecologia para uma ecologia de saberes

“A contribuição do ecofeminismo para o diálogo entre os saberes do Norte e do Sul terá, assim, de passar pela articulação de uma teoria da prática inclusiva e orientada para a luta por uma sociedade e um ambiente em que mulheres e homens, adultos e crianças, todos os grupos étnicos e culturas, possam ser reconhecidos como sujeitos da justiça social e ambiental” (SANTOS, 2005, p. 52).

As ideias do sociólogo Boaventura de Sousa Santos possibilitam que façamos diferentes conexões com a temática da Etnoecologia, como também com a proposta de uma Educação do Campo que dialogue com outras ciências, como a da sociobiodiversidade, a memória biocultural e os processos que vislumbram a emancipação dos povos e comunidades tradicionais. Pois, como afirma Candau (2016, p. 23),

¹⁰ Diegues *et al.* (2001, p. 17) descrevem as comunidades tradicionais como: “povos que vivem em áreas geográficas particulares que demonstram, em vários graus, as seguintes características comumente aceitas: ligação intensa com os territórios ancestrais; autoidentificação e identificação pelos outros como grupos culturais distintos; linguagem própria, muitas vezes não a nacional; presença de instituições sociais e políticas próprias e tradicionais e sistemas de produção principalmente voltados para a subsistência”. Portanto, os povos camponeses estão inseridos neste escopo.

[os textos de Boaventura] aprofundam aspectos como a questão do universalismo, os diferentes tipos de globalização, a relação entre direitos humanos e multiculturalismo, a articulação entre igualdade e diferença, a sociologia das ausências e das emergências, a ecologia de saberes e a formação de subjetividades.

Deste modo, partiremos dos campos teóricos utilizados pelas *etnociências*, principalmente aqueles da Etnoecologia, na tentativa de propor diálogos e interseções com os estudos da perspectiva decolonial, com o intuito de trazer contribuições para se pensar a sociobiodiversidade. No entanto, ao interpelarmos a Etnoecologia enquanto uma ciência decolonial, não temos a intencionalidade de construir um panorama epistemológico que, ao final, revele a leitoras e leitores uma resolução para esta proposição.

A proposta é que possamos refletir sobre os mecanismos e caminhos teórico-metodológicos desta ciência, a respeito dos saberes tradicionais, e como eles repercutem sobre os conceitos da sociobiodiversidade. Dessa maneira, apresentamos possibilidades para (re)pensar o processo etnocêntrico de categorização desses saberes, o qual implica no empobrecimento das discussões sobre a sociobiodiversidade. “O etnocentrismo desqualifica os membros da outra cultura porque são definidos de saída como inferiores e, portanto, incapazes de argumentação” (AVANZI, 2005, p. 114).

Em oposição a esse processo de desqualificação do Outro, buscamos problematizar se esta categorização reproduz uma visão paradigmática¹¹ da ciência, a qual perpetua a hegemonia do modelo de racionalidade científica eurocentrado. Nesse sentido, se faz necessário decolonizar e questionar o *status quo* metodológico das chamadas *etnociências* que, muitas vezes, acaba reproduzindo as relações de poder do colonialismo vivido por esses povos que foram e são subalternizados ao longo da história da humanidade.

Assim sendo, o intuito deste capítulo é questionar a utilização do termo Etnoecologia (no contexto dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas) e priorizar o que Boaventura (2010) chama de “ecologia dos saberes”, campo no qual a ciência dialoga e articula-se com outras formas de saber, outras epistemologias, as quais proporcionam novas configurações de conhecimentos (SANTOS, 2010).

¹¹ Adotamos aqui a noção de “paradigma dominante” pensada por Boaventura de Sousa Santos. Ao tratar do modelo global de racionalidade da ciência moderna, o autor afirma que este “é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.” (SANTOS, 2005, p. 21).

Por assim dizer, o autor parte da ideia de que “a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2010, p.11).

Portanto, nosso foco tem sido explorar estas reflexões na tentativa de desconstruir oposições binárias arraigadas na “ciência moderna ocidental”, e conseqüentemente nas *etnociências*, tais como: conhecimento tácito/conhecimento científico, saber popular/saber universal, conhecimento indígena/conhecimento ocidental, conhecimento tradicional/conhecimento moderno, pois a própria concepção de “saber local” deve ser questionada, uma vez que “o saber é uma construção híbrida” (SANTOS, 2005, p. 33).

Estes saberes considerados locais ou tradicionais foram subestimados e subalternizados nas relações coloniais, portanto, foram dominados pelos conquistadores ou mesmo extintos e apagados, sob o pretexto de que somente a cultura europeia produzia “sujeitos”; os demais, não considerados racionais, foram tratados como “objetos” e inferiores por natureza. Desta forma, ciências como a Etnologia e a Antropologia têm historicamente reproduzido e demonstrado essa relação sujeito-objeto ou “cultura ocidental” e as “outras culturas”, tratadas como objeto de estudo (QUIJANO, 1992).

Partindo desses primeiros apontamentos, propomos uma reflexão teórico-crítica sobre este modelo de racionalidade científica, considerando que tratar saberes-fazeres e cosmologias de povos campestres como *conhecimentos etnoecológicos* implicaria no empobrecimento do debate acerca da sociobiodiversidade.

3.2 Buscando caminhos para decolonizar a Etnoecologia

Na tentativa de contextualizar as reflexões sobre a Etnoecologia dentro de um estudo que estabeleça diálogos entre saberes e fazeres socioambientais quilombolas na Educação do Campo, bem como seus processos de transformação social, vislumbramos a possibilidade de buscar aproximações dessa ciência aos estudos da perspectiva decolonial.

Esta nova forma de pensar o modelo de racionalidade científica foi constituída no final dos anos de 1990 por um coletivo de intelectuais, em diversas universidades

da América Latina, buscando promover um movimento epistemológico de crítica às Ciências Sociais. Para isso, o grupo chamado de “Modernidade/Colonialidade” problematiza em seus estudos “a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

O giro reivindicado pelos representantes desse grupo representa “um rompimento com o ocidental-centrismo e seus reflexos no saber, uma demanda que surge pela expansão do argumento pós-colonialidade e dos estudos subalternos”. (AGUIAR, 2016, p. 274). Historicamente, o marco desse movimento, o “giro decolonial”, foi a publicação do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992): *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Em sua obra, Quijano (1992) apresenta os argumentos históricos, sociais e políticos sobre como esse projeto do ocidental-centrismo (formado a partir dos processos do colonialismo e, mais tarde, do imperialismo) repercute em uma ordem global, ou seja, um modelo global que culmina na divisão do mundo em dois hemisférios: um de dominadores (do Norte; Ocidente); e outro de dominados e explorados (do Sul; Oriente).

Segundo o autor, esses processos de dominação se formaram a partir da estrutura colonial de poder que gerou discriminações sociais e que, posteriormente, foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” e “nacionais”. Em sua análise do sistema-mundo vigente, o da dominação colonial global, a experiência colonial não é apenas política e econômica, pois consiste também em um processo de “colonização do imaginário dos dominados”. Colonizando suas crenças, ideias, imagens, símbolos e conhecimentos, seria possível impor os padrões de expressão e conduta dos dominantes, o que representou um meio eficaz para sistematização do controle social e cultural (QUIJANO, 1992, p. 12).

Dessa maneira, desde o início do colonialismo e também contemporaneamente, a cultura europeia se transformou num “modelo cultural universal” e as tantas outras culturas foram e são estigmatizadas ou subalternizadas. Esse fenômeno se estende aos dias atuais por meio de movimentos e posicionamentos ideológicos neoliberalistas e, por isso, precisa ser debatido não apenas nos meandros das teorias econômicas, pois, segundo Lander (2005, p. 8), o neoliberalismo

[...] deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser

humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e à boa vida.

Para os parâmetros sociais vigentes no “sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2005 *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13), viver bem significa acumular capital, o que, conseqüentemente, implica no acesso à cultura, à saúde e ao conhecimento. O conhecimento que até os dias atuais é privilegiado é aquele construído pelos “grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos” e que “viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX” (SANTOS, 2005a, p. 13-14).

Sendo assim, desde o século 17, a ciência moderna tem se transformado na única forma de conhecimento válido por meio de argumentos de ordem política e econômica, os quais são traduzidos na capacidade que os conhecimentos científicos têm de promover o desenvolvimento tecnológico. Essa “transformação dos critérios de validade do conhecimento em critérios de cientificidade do conhecimento” representa o privilégio alcançado pela ciência moderna em definir o que é ciência, o que é relevante, o que tem valor ou o que não tem (SANTOS, 2005b, p. 22). O autor caracteriza essa hegemonia do conhecimento científico moderno como “cânone epistemológico da ciência moderna”, que, ao incidir sobre outras formas de conhecimento, gerou o que ele chama de “destruição criadora”. Essa destruição se traduz em “epistemicídios”, ou seja, “a morte de conhecimentos alternativos” que, por sua vez, “acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (SANTOS, 2005a, p. 22).

Sob este prisma,

[...] o giro decolonial é, nesse sentido, indissociadamente um movimento teórico, ético e político ao questionar as pretensões de objetividade do conhecimento dito científico dos últimos séculos e, no que nos diz respeito diretamente, das ciências sociais (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 69).

Dessa maneira, propomos um olhar sob a ótica da decolonialidade para o conceito de Etnoecologia, situado na “etnociência clássica”. Previamente, as *etnociências* são associadas aos trabalhos de categorização e nomenclatura de espécies entre populações tradicionais. A partir de uma análise de seus métodos podemos constatar que em suas origens são “encontrados muitos deslizes etnocêntricos” (CAMPOS, 2002, p. 63). No entanto, não é intencionalidade deste capítulo detectar tais “deslizes etnocêntricos” e *a posteriori* desenvolver teorias

críticas acerca destas, mas, sim, estabelecer provocações decoloniais, numa perspectiva contra-hegemônica, sobre a *Etnoecologia* no contexto de saberes e fazeres socioambientais quilombolas na Educação do Campo.

Defendemos que o uso desse termo em pesquisas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais (em nosso trabalho, as comunidades Kalunga), seja na área das ciências da vida e do ambiente, seja na Educação do Campo, requer um olhar crítico aos processos históricos e sociais nos quais essa ciência foi concebida. De antemão, ao analisarmos o sentido e as origens da palavra *etnociência*, constatamos que este campo do saber enfatizou em suas pesquisas “os aspectos linguísticos e taxonômicos relegando a um segundo plano a diversidade e a dinâmica das relações ‘ser humano de determinada cultura/natureza’.” (CAMPOS, 2002, p. 47).

Em seus processos epistemológicos que a constituem, a *etnociência* parte da percepção ambiental e da linguística desenvolvida por determinada população para tentar compreender o conhecimento humano sobre o mundo natural e a maneira como as interações com o meio são estabelecidas (DIEGUES, 1996). É um ramo abrangente e interdisciplinar da ciência no qual estão inseridas subdisciplinas, dentre elas a Etnoecologia, que se configura como uma ciência em busca de compreender o conhecimento ecológico local e tradicional de um povo e as relações entre as espécies e destas com o ambiente (PRADO; MURRIETA, 2015).

Entretanto, para Campos (2002), apesar dessas associações interdisciplinares entre as *Etnociências* e outros campos do saber promoverem uma abertura para as etnografias e para investigações sobre relações entre humanos e natureza, “a adjunção do prefixo etno- às nossas próprias ciências apareceria apenas como ‘boa consciência’, para não dizer algo como populismo em relação a tudo o que não compuser ‘a tradição científica ocidental’.” (CAMPOS, 2002, p. 48).

Nesse sentido, questionamos se ao pensarmos a Etnoecologia enquanto uma ciência que “descreve”, “compreende”, “interpreta” um sistema de conhecimentos e crenças de determinado povo, sob os parâmetros e métodos da tradição científica ocidental, estaríamos praticando uma etnografia ou apenas enxertando o termo *etno* a alguma das ciências consideradas “duras”. Do mesmo modo, usar a terminologia “transdisciplinar” no contexto da Etnoecologia garantiria o devido reconhecimento das cosmologias e crenças das comunidades nas pesquisas? A explicitação da Etnoecologia como um campo de pesquisa científica assegura, de fato, o

reconhecimento e a legitimação de sistemas de saberes tradicionais como conhecimentos válidos?

Propomos estas reflexões a partir de conceitos de *Etnoecologia* encontrados em alguns trabalhos, como neste de Marques (2001, p. 42):

[...] campo de pesquisa (científica) transdisciplinar que estuda os pensamentos (conhecimentos e crenças), sentimentos e comportamentos que intermedeiam as interações entre as populações humanas que os possuem e os demais elementos dos ecossistemas que as incluem, bem como os impactos ambientais daí decorrentes.

Da mesma maneira, pensar a ação de etnoecólogos/os como a apresentada em outros trabalhos deixa margem às reflexões sobre os processos de validação e hierarquização de um conhecimento (real ou verdadeiro, o conhecimento científico) sobre o outro (as outras formas de saber, o conhecimento vulgar):

Os etnoecólogos precisam então interpretar os modelos do mundo natural que possuem os produtores, famílias e comunidades com culturas tradicionais, com o fim de compreender em toda sua complexidade as sabedorias locais. Em paralelo, os etnoecólogos também geram um modelo científico “externo” sobre o mencionado contexto local. O enfoque etnoecológico busca então integrar, comparar e validar ambos os modelos para criar diretrizes que apontem a implementação de propostas de desenvolvimento local endógeno ou sustentável com a plena participação dos atores locais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 41).

Diante dessa ideia, voltamos a questionar se este modelo de Etnoecologia descrito acima e o enfoque dado aos métodos empregados nesta ciência não seriam uma maneira de reproduzir os padrões e métodos dos manuais científicos dos colonizadores que chegavam ao “Novo Mundo”. Não estaríamos perpetuando o modelo de racionalidade científica que estabelece relações de sujeito/objeto, observador/observado?

Pelas reflexões levantadas, a Etnoecologia, se praticada e pensada como foi descrita acima, com pretensão de explicar as sabedorias locais por modelos científicos externos que validam estes conhecimentos, estaria reproduzindo o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna. Esse modelo de racionalidade, segundo Boaventura Santos (2005a, p. 20-21):

[...] constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. [...] é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por vias de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos [...].

Buscando borrar as fronteiras entre conhecimentos científicos e conhecimentos ditos não científicos no âmbito das pesquisas sobre os saberes e fazeres socioambientais de comunidades Kalunga, apresentamos o conceito de *sociobiodiversidade* e suas interfaces com a *Etnoecologia* na perspectiva decolonial.

3.3 Contemplando a sociobiodiversidade: quilombolas e seus saberes e fazeres socioambientais

Polinarski, Dalzotto e Nunes (2010, p. 7) afirmam que, embora os ecólogos atuais atribuam para Ernest Heinrich Haeckel o uso do termo “*Oekologie*”, atual ecologia, outros, anteriormente a Haeckel, já haviam utilizado essa palavra. No entanto, o naturalista alemão, citado por Ricklefs (2011, p. 2) descreve:

Por ecologia, nós queremos dizer o corpo de conhecimento referente à economia da natureza – a investigação das relações totais dos animais tanto com o seu ambiente orgânico quanto com o seu ambiente inorgânico; incluindo, acima de tudo, suas relações amigáveis e não amigáveis com aqueles animais e plantas com os quais vêm direta ou indiretamente a entrar em contato – numa palavra, ecologia é o estudo de todas as inter-relações complexas denominadas por Darwin como as condições da luta pela existência.

A partir desse conceito, pensar a Ecologia como uma ciência que busca compreender a “economia da natureza”, no âmbito dos saberes e fazeres socioambientais de comunidades camponesas, sinaliza uma necessidade de mudança epistemológica na pesquisa etnoecológica. Esta ciência, se pensada a partir do seu núcleo disciplinar, munida de ferramentas metodológicas próprias em busca desse entendimento da “economia da natureza”, pode resultar no silenciamento dos saberes ditos tradicionais. Assim como afirma Macedo (2010, p. 10), “os atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram”. Essa noção de que os atores sociais das comunidades envolvidas na “etnopesquisa” são os sujeitos da pesquisa, e não objetos, vem trazendo novas configurações epistemológicas necessárias.

Desta maneira, as inúmeras transformações históricas e sociais resultaram, também, em transformações dos paradigmas da ecologia e das *etnociências*. Apesar de estarmos vivenciando esse momento de transição de paradigmas científicos e vislumbrarmos a possibilidade de um fim do ciclo de hegemonia de uma

certa ordem científica, no campo das ciências naturais, como na Ecologia, a ciência do passado ainda é a base do campo teórico e metodológico (SANTOS, 2005a).

Pensando nos novos paradigmas que emergem das transformações sociais e científicas, Santos (2005a) faz uma crítica a este modelo dominante que acaba criando “desigualdades epistemológicas”. Estas podem ser caracterizadas pelo processo de hierarquização e validação a partir dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Naturais em detrimento daqueles produzidos pelas Ciências Sociais.

Neste processo de supervalorização das ciências naturais, pautadas pela ciência moderna, ocidental e eurocentrada, os conhecimentos advindos do “senso comum” começaram a ser categorizados enquanto “conhecimento local”, “conhecimento indígena” e “conhecimento tradicional” (SANTOS, 2005b). A partir deste projeto civilizador dos saberes, ainda nos tempos das invasões de territórios por parte dos colonizadores europeus, “um dos acontecimentos mais importantes [...] foi a invenção do selvagem como ser inferior e a imposição da ideia de progresso científico e tecnológico como imperativo para atingir o estágio supremo do desenvolvimento – a civilização ocidental”. (SANTOS, 2005b, p. 28).

Neste contexto, ao pensarmos a tradição das pesquisas nas *etnociências*, os sujeitos do estudo eram considerados “um produto descartável de valor meramente utilitarista”. (MACEDO, 2010, p. 10). Do ponto de vista da tradição epistemológica da Ecologia, suas diretrizes metodológicas e suas relações com as ciências sociais, campo em que surge a Etnoecologia, Giuliani (1998, p. 9) aponta:

A ecologia na sua abertura para as ciências humanas nos dá a consciência dos perigos da destruição e, ao mesmo tempo, a esperança de que as soluções para resolvê-los são possíveis. Por outro lado, assim como a maioria das outras ciências, está exposta a duas condições que produzem tensões inter e intradisciplinares: a primeira, e mais geral, é a necessidade de ter que confrontar, de forma similar à sociologia, a questão da relação de seus conhecimentos com os valores morais e as culturas; a segunda, refere-se às tensões entre a globalização e a especialização, ou regionalização, do conhecimento.

No que diz respeito à sua relação com os valores, já observamos como a dominação dos homens sobre as plantas e os animais, desde sempre, tem-se estendido à dominação sobre os próprios homens: dos civilizados sobre os primitivos, dos homens sobre as mulheres, dos donos sobre os não donos. Desde sempre, também, os homens se relacionam com a natureza, e em particular com seus ecossistemas, com base em suas culturas e crenças religiosas.

Partindo dessas aproximações e confrontos entre a Ecologia e as Ciências Humanas, é possível questionar se a primeira, ao ser pensada no rol das *etnociências*, possibilitará desvencilhar-se das proposições iniciais de Haeckel

acerca da “economia da natureza”. Isto, pois, para pensarmos a *etnoecologia* no contexto de comunidades quilombolas, esta racionalização matemática e a visão utilitarista dos “recursos naturais” perdem força e potência em seu uso enquanto prática epistêmica. Para o entendimento dos complexos conceitos que envolvem a sociobiodiversidade e seus dispositivos característicos de cada comunidade, faz-se necessária a ampliação da inter-relação entre vários outros campos dos saberes que levem em consideração suas cosmologias, saberes, práticas e demais especificidades.

Desta maneira, caberia ressignificar conceitos tão arraigados nas ciências naturais, como o de “biodiversidade”, ampliando a compreensão de “diversidade biológica” para incorporar a perspectiva da sociobiodiversidade. Para Diegues *et al.* (2000, p. 1):

[...] não é simplesmente um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social. As espécies são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas.

Para as/os autoras/es, as populações tradicionais, cujo território está situado em áreas destinadas à preservação ambiental, sofrem constantes ameaças de movimentos preservacionistas/conservacionistas e das políticas neoliberalistas, as quais reforçam a ideia de que a natureza é um recurso que deve ser preservado, para depois ser explorado. Desse modo, este é um “modelo atual dominante das áreas protegidas uma vez que, tendo sido este criado no contexto ecológico e cultural norte-americano de meados do século passado, não se aplica ao contexto dos países tropicais do sul” (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 4).

Essa visão de que uma área para ser protegida precisa estar isolada e sem residentes, “mesmo quando se trata de comunidades tradicionais presentes há muitas gerações, parte do princípio de que toda relação entre sociedade e natureza é degradadora e destruidora do mundo natural e selvagem” (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 5). Buscando pensar as comunidades quilombolas e seus conhecimentos sobre o ambiente, no contexto da Etnoecologia, a sociobiodiversidade pode representar uma nova maneira de olhar para esses povos e seus saberes e fazeres socioambientais. Esses conhecimentos e práticas são concebidos em seus territórios, onde homens e mulheres, adultos e crianças, constituem, de maneira orgânica, interações recíprocas que garantem o funcionamento dos agroecossistemas e a manutenção da diversidade das mais variadas formas de vida.

Portanto, como afirma Sarmiento (2014, p. 23-24), “o conceito de sociobiodiversidade busca integrar a conservação da natureza com o enfoque cultural. Por isso mesmo engloba produtos, saberes, hábitos e tradições próprias de determinado lugar ou território.” Essa dimensão cultural sobre a biodiversidade está diretamente ligada aos aspectos sociais que foram se construindo numa relação sustentável com a natureza em seus territórios, ao longo de gerações. Sendo assim, o termo “tradicional” ligado a estas comunidades também se relaciona à dimensão ancestral, política e histórica desses grupos culturais que resistiram e ainda resistem fortemente aos processos civilizatórios do colonialismo. Para estes povos, a relação entre natureza e cultura se configura de diversas maneiras e é esta configuração que fundamenta a construção dos conhecimentos tradicionais que, para Alonso (2005, p. 296), “são conjuntos complexos que se apoiam na tradição, na observação e na utilização dos processos e recursos biológicos”.

Estes processos de resistência e de construção do conhecimento obrigaram o saber científico moderno a reconhecer a existência de “outros saberes”, e, por isso, as *etnociências* os circunscreveram em determinado espaço-tempo, delimitando-os enquanto “conhecimentos locais” (SANTOS, 2005b). Estes saberes e práticas sociais resistiram aos genocídios e também aos epistemicídios que ocorreram “sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista”. (SANTOS, 2013, p. 343). Nesse sentido, pensar a *etnoecologia* sob a perspectiva decolonial nos leva a pensar em um novo paradigma que emerge das ciências sociais e converge para as *etnociências*, o qual “propõe-se revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial” (SANTOS, 2013, p. 343).

A partir dessa revalorização dos saberes e práticas desenvolvidas entre povos e comunidades tradicionais, o que se pretende é a possibilidade de uma relação horizontal entre estes conhecimentos e a “emergência de ecologias de saberes em que a ciência possa dialogar e articular-se com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimentos” (SANTOS, 2005b, p. 24).

Sendo assim, pensar no modo de interação cultura-natureza dos povos e comunidades tradicionais no âmbito da Etnoecologia nos remete aos primórdios da

Ecologia enquanto disciplina científica. Aquilo que essa ciência colonialista denomina de “recurso natural” se expressa, nessas comunidades, como um complexo sistema de conhecimentos compartilhados entre gerações, que estão enredados à convivência comunitária *com* e *na* natureza. Promover processos educativos pautados pela ecologia de saberes pressupõe o reconhecimento da relação indissociável entre prática social, cultura e ambiente, que marca a existência desses povos. Dissociar os elementos dessa relação para produção de conhecimentos científicos ou de alternativas de desenvolvimento sustentável seria, em nosso entendimento, reproduzir uma postura epistemicida e, conseqüentemente, empobrecedora da sociobiodiversidade. Por outro lado, desde uma perspectiva de abertura à complexidade desses outros sistemas de conhecimentos e práticas sociais, podemos cocriar sociedades sustentáveis que resultem de encontros comunicativos entre conhecimentos plurais.

3.4 Entre a Etnoecologia e a memória biocultural quilombola: a importância dos saberes e fazeres socioambientais Kalunga

“São essas coisas que a gente grava e presta atenção. Então, quando vai aparecer chuva, que o tempo vai mudar, o carreiro me diz que faz parte da natureza. São essas coisas que a gente observa e que não estão na metodologia. Os cientistas não olham para isso, eles estudam por outra maneira. Eu estudo diferente, estudo observando a natureza. Mas é preciso saber ler a natureza.” (SILVA, 2015, p. 31).

Ao longo de nossos escritos apresentados até aqui, trouxemos pistas dos aportes teóricos que cerceiam a construção do conceito de *memória biocultural* apresentado por Toledo e Barrera-Bassols (2015). Uma vez que o tema central de nosso trabalho emerge dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas, especificamente da comunidade Kalunga, pensar a memória biocultural quilombola nos remete ao que Antônio Bispo dos Santos (2019), o Nêgo Bispo, chamou de “transfluência”.

Esse autor é um intelectual piauiense, “morador do Quilombo do Saco-Cortume (São João do Piauí/PI). Ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra” (MELO, 2019, p. 15). Ao evocarmos a memória biocultural quilombola, temos como referência aquilo que Nêgo Bispo chamou de “transfluência” ao tratar das “fronteiras entre o saber

orgânico e o saber sintético” (SANTOS, 2019, p. 23). Dessa maneira, o autor nos convida a pensar possibilidades para transfluirmos as fronteiras entre saberes ditos tradicionais (orgânicos) e aqueles reconhecidos enquanto saberes científicos (sintéticos). E como as/os quilombolas fazem isso? Nêgo Bispo responde: “O nosso olhar está voltado para a beleza. Nós transfluímos, através da cultura, a imposição colonialista. Assim como a água transflui, por baixo da terra ou pelo ar, nós transfluímos pela cosmologia e pela cultura” (SANTOS, 2019, p. 24).

Alinhadas ao pensamento deste intelectual quilombola, em nossos escritos, buscamos *transfluir* as fronteiras entre os saberes, tendo como referência o diálogo entre saberes e a *ecologia de saberes* pensada por Boaventura de Sousa Santos como apresentamos na seção introdutória deste capítulo. Utilizamos a perspectiva da decolonialidade para elucidarmos a horizontalidade presente na relação entre os conhecimentos construídos por povos e comunidades tradicionais e aqueles construídos desde a academia.

No entanto, é preciso apresentar uma outra perspectiva, uma perspectiva orgânica e genuinamente quilombola quando tratamos de saberes e fazeres socioambientais Kalunga. Mais uma vez, trazemos as reflexões e provocações de Nêgo Bispo sobre as transfluências de saberes, pois é a base fundamental para compreendermos como o conceito de decolonialidade é acessado por quilombolas:

Se qualquer um de vocês chegar em um quilombo e falar de decolonialidade, nosso povo não entenderá. Mas se disser “contra-colonialismo”, nosso povo entende. Por que nosso povo entende o contracolonialismo, mas não entende a decolonialidade? (SANTOS, 2019, p. 24).

Para responder a esse questionamento, o autor cita sua experiência a partir de uma “pedagogia do desmanchar”, pois, para os mais velhos quilombolas, essa atividade é cheia de aprendizado. “Todas as coisas que nossos mais velhos não precisavam mais, eles mandavam que nós desmanchássemos e refizéssemos. Porque é também desmanchando que a gente aprende a fazer” (SANTOS, 2019, p. 24).

Com essa poética do desmanchar, Nêgo Bispo traz à tona um importante aspecto do processo de colonialismo enfrentado pelas comunidades quilombolas, abordando que, para suas resistências, a colonização foi apenas um processo histórico. Portanto, mulheres e homens quilombolas não perderam essa luta, pois existem, persistem e resistem ao longo da História. “Então, como é que vou

desmanchar o que ainda não foi feito? Eu vou impedir que seja feito. [...] Quem deve desmanchar o colonialismo é quem tentou colonizar.” (SANTOS, 2019, p. 24).

A Universidade é um espaço de colonização dos saberes, como já discutimos, pois ela é historicamente regida por uma epistemologia única, racional, moderna e eurocentrada. Apesar de buscarmos diálogos horizontais e contra-hegemônicos em nosso referencial teórico-metodológico, Nêgo Bispo nos provoca a pensar se o estamos fazendo no lugar certo e também da maneira correta. Acessamos autoras e autores do Grupo Modernidade/Colonialidade para construirmos nosso referencial teórico, principalmente Boaventura de Sousa Santos. Apesar das importantes contribuições epistemológicas desse Grupo, quando se trata de trabalhos acadêmicos junto a povos e comunidades tradicionais, apresentar a perspectiva territorializada é um cenário extremamente necessário. Nesse sentido, Nêgo Bispo nos provoca a pensar que: “Boaventura Santos está certo em discutir a descolonização. Mas está discutindo no lugar errado. Ele tem que discutir em Portugal. E dizer ao povo dele para deixar de colonizar. Aqui, nós discutimos” (SANTOS, 2019, p. 25).

Com esta provocação, o intelectual quilombola nos leva a refletir sobre nossa atuação como estudantes, professoras e pesquisadoras e qual o nosso papel enquanto militantes e parceiras nas lutas do movimento antirracista e na defesa de uma Universidade que promova a transfluência de saberes e não apenas o diálogo de saberes. “Então devemos contracolonizar: impedi-los de fazer. [...] Temos de triturar o colonialismo, para não sobrar um pedaço que se aproveite” (SANTOS, 2019, p. 25).

A partir dessas reflexões, reconhecemos as limitações contracoloniais de um trabalho que se proponha a apresentar narrativas quilombolas como cerne para reflexões sobre saberes e fazeres socioambientais Kalunga, pois corremos o risco de reproduzirmos atitudes colonialistas dos invasores e exploradores europeus quando estes chegaram em África e Américas. Segundo Bispo, “o colonialista gosta de denominar. Uma das armas do colonialista é dar nome. [...] E eles usam uma palavra vazia. Uma palavra sem vida, que é para nos enfraquecer” (SANTOS, 2019, p. 25).

Ao propormos um trabalho sobre a memória biocultural quilombola, não intentamos apresentar categorias de análise sobre os saberes e fazeres socioambientais que venham a emergir das narrativas de nossas interlocutoras

Kalunga. O objetivo não é dar nomes e classificar os conhecimentos quilombolas e, ao final, apresentá-los em forma de catálogo ou portfólio, como parte de uma metodologia ainda bastante utilizada em trabalhos de Etnobiologia e Etnoecologia.

Esta última ciência, a qual foi apresentada na seção introdutória deste capítulo, historicamente, tem como parte de seus métodos coletar e classificar os conhecimentos sobre o ambiente natural de uma determinada cultura. Todavia, atualmente, muitos estudos têm focado no conhecimento ecológico tradicional em uma abordagem holística, sendo parte de um patrimônio cultural embebido de história e cosmologia (RUIZ-MALLÉN *et al.*, 2012).

É nessa perspectiva que, ao pensarmos em memória biocultural quilombola, considerar a tradição oral, o patrimônio material e imaterial constituído por mulheres e homens que foram arrancados de seus territórios em África para serem escravizadas/os nas colônias europeias, é primordial e insurgente em trabalhos que abordem essa temática. São, portanto, memórias e conhecimentos ancestrais repletos de história, tradição, de crenças e de vida. Dessa maneira, pode ser que os métodos das pesquisas etnoecológicas não consigam abranger de maneira holística todos os elementos presentes na constituição de seus saberes e fazeres socioambientais quilombolas.

A memória biocultural Kalunga é rica em saberes orgânicos, como apresentou Nêgo Bispo, portanto, rica em conhecimentos construídos por “*intelectuais da tradição*”. Eles são os artistas do pensamento que, distantes dos bancos escolares e universidades desenvolvem a arte e um método para ouvir e ler a natureza à sua volta.” (ALMEIDA, 2015, p.14-15, grifo da autora). Diferentemente do conceito de intelectual tão caro à academia, aquele que se faz dentro do ambiente universitário e dos laboratórios, a autora apresenta que o intelectual é aquele “que faz da tarefa de transformar informações em conhecimento uma prática sistemática, permanente, cotidiana” (ALMEIDA, 2015, p.14).

As mulheres e homens quilombolas são intelectuais da tradição, ou intelectuais orgânicos, pois vivem cotidianamente construindo conhecimentos acerca do ambiente natural, em suas práticas de cultivo, de coleta, de cuidados e em todos os outros aspectos de suas existências. Tais conhecimentos não foram construídos em ambientes e práticas escolarizadas, por isso, como afirma Almeida (2015, p. 18).

Por conviver com intimidade com outros sistemas leitores do mundo, por desenvolver uma escuta e uma visão apuradas dos fenômenos físicos, do

comportamento dos animais e plantas e das dinâmicas climáticas, os intelectuais da tradição parecem perceber com mais facilidade e nitidez a dialógica entre a diversidade da natureza e a unidade do padrão que interliga.

Sendo assim, ao refletirmos sobre os saberes e fazeres socioambientais quilombolas é preciso compreender que o saber e o fazer são imperativos indissociáveis, assim como cultura e natureza. Portanto, não caberia pensarmos apenas em meio ambiente, mas, sim, em um socioambiente e, de mesmo modo, não somente em diversidade biológica ou biodiversidade, e, sim, em sociobiodiversidade, pois, como afirmam Diegues *et al.* (2000, p. 1):

A diversidade biológica, no entanto, não é simplesmente um conceito pertencente ao mundo natural. É também uma construção cultural e social. As espécies são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas.

É por esse viés que etnobiólogos/os e etnoecólogos/os têm construído as pesquisas nessas áreas do saber, construindo pontes de diálogo entre a Antropologia, as Ciências Sociais e as Ciências Biológicas, estruturando assim um outro tipo de ciência “que pode ser chamada de *ecologia social* ou *ecologia dos movimentos sociais*” (DIEGUES *et al.*, 2000, p. 7, grifos dos autores). Logo, a Etnoecologia se relaciona à ecologia social e tem como objeto de estudo a memória biocultural de povos e comunidades tradicionais, por se tratar de uma ciência que explora as diferentes maneiras como grupos humanos diversos percebem ou representam os sistemas ecológicos em suas memórias, imaginários, crenças e práticas. Essa ciência se estabeleceu de maneira mais categórica a partir de trabalhos que tinham como objeto o conhecimento ecológico de populações indígenas (TOLEDO, 2002).

Do mesmo modo, o conceito de memória biocultural se constitui com base nos estudos da Etnoecologia, nos quais as contribuições de Victor Toledo e Narciso Barrera-Bassols (2009) ganham destaque ao afirmarem que esta é uma ciência que valoriza os conhecimentos milenares, sobre a natureza, dos povos indígenas e comunidades rurais do planeta, uma disciplina híbrida, transdisciplinar e pós-normal:

A nós, os pesquisadores treinados nos recintos acadêmicos da ciência moderna, ensinaram a entender as técnicas, a inventariar as espécies utilizadas, e a descobrir os sistemas de produção, energia e abastecimento por meio dos quais os grupos humanos se apropriam da natureza. Poucas vezes nos ensinaram a reconhecer a existência de uma experiência, de certa sabedoria, nas mentes de milhões de homens e mulheres que dia

após dia trabalham a natureza precisamente mediante essas técnicas, essas espécies e esses sistemas. Hoje, no alvorecer de um novo século, esses homens e mulheres formam ainda a maior parte da população dedicada a apropriar-se dos ecossistemas do planeta. E é justamente esse esquecimento da investigação científica o que fez com que a civilização industrial fracassasse em suas tentativas de realizar um manejo adequado da natureza (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 32).

Apesar de estarmos alinhadas à ideia de memória biocultural proposta pelos autores supracitados, é preciso ter ressalvas quanto à visão romantizada de que povos e comunidades tradicionais guardam em seus saberes ancestrais os meios para manejar “adequadamente” a natureza, caindo na armadilha da ideia de sustentabilidade ecológica difundida pela civilização industrial. Existe uma expectativa quanto ao uso dos saberes e fazeres socioambientais de povos e comunidades tradicionais, no sentido de garantir a manutenção da sociobiodiversidade de um determinado bioma ou região; mas existem também os interesses mercadológicos que buscam explorar esses conhecimentos transformando-os em mercadorias, como acontece nas indústrias farmacêuticas e de bioprospecção. Nesse sentido, como apresentam Diegues *et al.* (2000, p. 20):

Um aspecto relevante na definição dessas culturas tradicionais é a existência de sistema de manejo dos recursos naturais marcados pelo respeito aos ciclos naturais, e pela sua exploração dentro da capacidade de recuperação das espécies de animais e plantas utilizadas. Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais.

Diferentemente de uma visão ingênua que ainda possa existir, a de que a memória biocultural quilombola e de outras comunidades tradicionais salvaguardam as atitudes conservacionistas e preservacionistas por meio de seus saberes e fazeres socioambientais, buscamos uma racionalidade “outra”, conhecimentos “outros”, os quais estejam em uma perspectiva da ecologia de saberes que permita superar a monocultura do saber científico “por meio de trabalhos de identificação de contextos e práticas sociais em que diferentes saberes se tornam operantes revertendo assim à lógica do saber formal” (MELO, 2019, p. 4). Isto, pois, como afirma Almeida (2015, p. 20):

O diálogo e a complementaridade entre saberes acadêmicos e saberes da tradição facilita uma ecologia das ideias e da ação. [...] Mesmo que os intelectuais acadêmicos e os intelectuais da tradição pensem por estratégias distintas, mesmo que compreendam um mesmo fenômeno de

forma diferente e, por isso mesmo, precisamos fazer dialogar saberes distintos e procurar os campos de vizinhança entre esses modos de conhecer.

Sob esse ponto de vista, a Etnoecologia, com seu enfoque holístico e transdisciplinar, nos ajuda a compreender a memória biocultural à medida que esta ciência se relaciona às dimensões distintas do processo cognitivo humano: “pelo sistema de crenças (*kosmos*), o conjunto de conhecimentos (*corpus*) e de práticas produtivas (*práxis*).” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 42). Portanto, ao criarmos possibilidades de diálogos entre saberes onde a memória biocultural quilombola seja o cerne dos processos investigativos, não pretendemos reverter os saberes e fazeres contidos nessa memória à lógica do saber ecológico científico, a fim de categorizá-los ou de criar meios para validá-los. Buscamos compreender a memória biocultural em seu conjunto complexo de significados “*kosmos-corpus-praxis*”, considerando os aspectos relacionados aos espaços-tempos, territorialidades e ancestralidades, pois, como afirmam Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 27):

Nós, humanos, somos essencialmente seres sociais que continuam existindo não apenas por seus vínculos societários, mas também por seus vínculos com a natureza, uma dependência que é tão universal quanto eterna. Na perspectiva do tempo geológico, que se mede em períodos de milhões de anos, toda espécie sobrevive em função de sua capacidade de continuar a aprender com a sua experiência adquirida ao longo do tempo.

Enquanto humanos, aprendemos não somente com a memória individual, mas principalmente com a memória coletiva, a memória do grupo social. Halbwachs (1990) evidencia esse caráter coletivo da memória, assentada nas narrativas transgeracionais, que cimentam determinadas imagens e esmaecem outras, conforme a imagem que cada grupo ou comunidade tem de si, as vivências das pessoas que a compõem, sua identidade, seus valores. Nesse sentido, a memória biocultural é uma categoria que se

[...] refere a saberes e fazeres necessários para garantir a autonomia das comunidades locais, inscritos em sabedorias compartilhadas pelos grupos sociais em projetos comunitários históricos que orientam ações coletivas no sentido de auxiliar na conservação da vida (MELO, 2019, p. 7).

Se a memória individual está intimamente ligada à formação e consciência do indivíduo, a memória biocultural está vinculada a, pelo menos, três aspectos: o genético, o cognitivo e o linguístico. A memória genética está registrada na diversidade de tipos humanos e expressa em nossa presença em praticamente

todos os hábitats do Planeta e em nossa diversidade étnica. A cognitiva implica miríades de formas de relação, adaptação aos ambientes e produção de saberes, num processo de coevolução, onde tanto o humano quanto o espaço natural se transformam. A linguística dá conta do registro e perpetuação desses saberes. Cada língua tem suas características singulares e de intercomunicação, e são o reflexo do processo de registro e transmissão dos conhecimentos locais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Nessa abordagem, a memória é biocultural porque a dimensão sociocultural não substitui ou supera a biológica. A nossa presença por quase todo o globo terrestre se dá pela capacidade de aprender com a experiência, acumulá-la e transmiti-la. Ela tem, portanto, como característica principal, a diversidade, entendida aqui como a forma ou qualidade de certos elementos que potencializam a variedade de uma determinada realidade. Dizem os autores supracitados que “a diversidade exalta a variedade, a heterogeneidade e a multiplicidade, sendo o oposto de uniformidade” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 29).

A diversidade biocultural é o efeito do “complexo biológico-cultural originado historicamente e que é o produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 39). Pode-se reconhecer essa diversidade biológica e cultural, fruto da memória do planeta, na diversidade agrícola e paisagística, genética, linguística e cognitiva (efeitos da ação humana), e nas paisagens naturais, nos *habitats*, nas espécies e nos genomas (ação do tempo e da natureza).

É nessa ampla e complexa coleção de sabedorias locais, de cuja análise em conjunto devemos obter recordações-chave e identificar eventos que tiveram uma influência profunda e duradoura sobre toda a espécie, que se encontra a memória da espécie humana, ou o que ainda resta dela. Essas sabedorias localizadas, que existem como consciências históricas comunitárias, uma vez totalmente conjugadas, operam como a sede principal das lembranças da espécie (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 41).

Assim, da mesma forma que o cérebro humano é o resultado de milênios de evolução, e as conexões neuronais guardam a memória da vida individual, os povos originários ou tradicionais conseguiram manter e atualizar saberes e relações singulares com o seu território; e mesmo com a urbanização e industrialização acentuados dos últimos séculos, ainda é possível vislumbrar culturas locais em seus

ecobiossistemas, resultado de complexas e perenes interações, identificadas como consciências históricas.

Neste contexto, os autores abordam que o saber dos povos tradicionais foi, durante muito tempo, negligenciado ou estudado de forma equivocada pela ciência moderna. A partir de uma visão analítica, buscava-se compreender separadamente práticas e juízos sobre o mundo. Corpo de conhecimentos e práticas aplicadas, no saber tradicional, estão intimamente ligados. A forma pela qual esses saberes são transmitidos são a oralidade e a prática, ensinadas de pai para filho, dos mais velhos para os mais novos. Assim, a ciência, até a década de 1950, não reconhecia saberes tradicionais como um sistema cognitivo complexo (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Esse saber não é simplesmente reproduzido pelas novas gerações, mas incrementado, testado, transformado. Ele é “local, coletivo, diacrônico e holístico” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 92). Sua dimensão se projeta do indivíduo às suas segmentaridades sociais (família nuclear, proximal, núcleo comunitário, comunidade, etnia), devolvendo-lhe, ao mesmo tempo, a condição de ser local e viver o local. Ainda segundo os autores, o saber tradicional referente a um povo constitui sujeitos, engendra a subjetividade local, numa relação retroalimentar. Eles são, concomitantemente, a transformação/atualização desses saberes e repositório vivo de toda a memória biocultural daquele povo.

Não é possível, portanto, compreender separadamente as condições de atualização desses saberes e seu conjunto. *Falar* e *fazer* não são atividades independentes nessa tradição da oralidade. Os sistemas classificatórios e repertórios de saberes sobre taxonomias, padrões e processos são dinâmicos e não respondem a um pressuposto universalizante, como faz a epistemologia ocidental, que buscou outrora na ideia de Deus, e hoje na razão teórico instrumental, seu fundamento. A natureza, para os povos tradicionais, não é um “fora”, um Outro, e sim, parte deles. Nesse sentido, ele não se reduz a um conhecimento estruturado em si. Ainda que estes sujeitos sejam capazes de construir complexos sistemas classificatórios (identificar, nomear, classificar, hierarquizar), tais sistemas não se fecham em si como uma verdade ou ideia universal do todo. Longe disso, esses saberes estão vinculados de forma radical ao saber histórico local e à dinâmica temporal da memória coletiva. Ao mesmo tempo, fazem parte de uma lógica utilitária que não se desvincula de um aspecto espiritual. Os entes têm vida, e se deles se faz

um juízo (saber), não é para dominá-lo, mas para compreendê-lo. Os entes falam de si, revelam seus segredos, se dão aos sujeitos numa relação de reciprocidade. Não por acaso, muitos povos tradicionais de etnias indígenas possuem rituais de caça e/ou de coleta, para reverenciar ou pedir aos entes e deuses a vênica quanto a tirar a vida de um animal para que possa servir de alimento (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Os autores, ao caracterizarem ciência e sabedoria, trazem a ideia de que “como arquétipo de conhecimento, a ciência é societária, universal, geral, impessoal, abstrata, teórica e especializada; em contrapartida, a sabedoria é individual, local, particular (ou singular), pessoal, concreta, globalizante e prática” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 126). Cabe ponderar que a ciência é também parte da condição histórica do Ocidente, constituída de um *corpus* de conhecimento e de uma *práxis* específica, portanto, tem seu modo próprio de enxergar o mundo. Em uma perspectiva decolonial, se faz necessária uma problematização desse lugar de produção de conhecimentos, renomeando inclusive esses saberes como “ciência nativa” para disputar o sentido de ciências.

Nesse sentido, nosso trabalho se alinha à ideia de saberes e fazeres socioambientais quilombolas, objetivando conhecer a sociobiodiversidade Kalunga por meio da memória biocultural, de modo que esses conhecimentos sejam entendidos para além dos conceitos biologicistas que envolvem os conceitos de biodiversidade e a relação dicotômica cultura *versus* natureza, pois buscamos, assim como Melo (2019, p. 28), apresentar

[...] um conceito de biodiversidade que rompa com essa colonialidade, conformada no eurocentrismo, defendendo a possibilidade de entender a biodiversidade somada a uma produção cultural regional dos territórios, valorizando a cultura material e imaterial das comunidades locais e que busque criar empatia com os modos de viver dessas comunidades, demonstrando que a biodiversidade não é apenas um produto da natureza, mas é também produto da ação das sociedades e culturas humanas, em particular, das sociedades tradicionais.

Toda essa ação *na* e *com* a natureza, sendo os humanos e suas memórias bioculturais como integrantes indissociáveis, compreende o objeto de estudo da Etnoecologia, como já foi exposto acima. Portanto, ter a memória biocultural Kalunga como recorte, implica pensarmos em importantes categorias para o estudo dessas relações, seja entre moradoras/es dos quilombos que compõem essa comunidade, seja nas interações com os ecossistemas que constituem seus territórios.

Desta forma, Givânia Maria da Silva, uma expoente voz feminina e liderança quilombola, aborda as ameaças que as territorialidades quilombolas sofrem histórica e cotidianamente pelas colonialidades do ser, do saber e do poder:

Constituídos como espaços de lutas e resistências do povo negro no Brasil para romper com a escravidão, os quilombos implodiram o sistema escravista e hoje ameaçam o projeto colonial-moderno ao tentarem resistir/existir para se manterem em seus territórios. São territórios disputados por várias forças, que vão desde grandes empreendimentos, monocultura, bases militares, e a sobreposição de áreas de preservação ambientais feitas sem estudos ou consultas a esses povos. Isso quer dizer que os quilombos estão submetidos a todos os tipos de pressão, repressão e opressão que não se limitam apenas às questões geográficas e ambientais, mas, sobretudo, aos aspectos históricos-patrimoniais, materiais e imateriais (SILVA, 2019, p. 66).

A intelectual quilombola aborda, ainda, que “uma das estratégias utilizadas pelo projeto colonial-moderno é o silenciamento das vozes”. Portanto, ao silenciar essas vozes que ecoam dos quilombos causa aquilo que Boaventura chamou de “epistemicídios”, e, além do genocídio de vidas humanas causadas pelos conflitos rurais, temos ainda o apagamento de seus saberes e fazeres socioambientais e, por conseguinte, da memória biocultural quilombola. Esse silenciamento elimina vidas humanas e não humanas que, para as comunidades quilombolas, fazem parte de toda a “estrutura territorial (animais, florestas, águas, lugares sagrados, saberes, etc.)” (SILVA, 2019, p. 66), pois para elas e eles, seus territórios possuem, “além do que a percepção visual alcança, valores e significados que só pelo ato de pertencer ao grupo se fazem visíveis” (SILVA, 2019, p. 67).

É possível compreender que para as comunidades quilombolas o território é muito além de uma categoria geográfica e espacial, pois ele ganha uma dimensão cosmogônica e imaterial, muito além do espaço físico, alcançando o plano metafísico. O território está em seus corpos e suas memórias individuais e coletivas. Seus saberes e fazeres se constituem não somente no uso da terra, a qual é vista como “lugar da vida, da partilha e do saber coletivo” (SILVA, 2019, p. 71).

Por essa perspectiva, podemos pensar o território quilombola composto por locais diversos, terras e terrenos onde a vida acontece, onde os processos pedagógicos são realizados, onde os saberes e fazeres são construídos e a memória biocultural é transformada e ressignificada ao longo das gerações. Seja nas águas, seja nas florestas, nas roças ou nos quintais de suas casas, as identidades quilombolas vão sendo tecidas e as memórias, apreendidas. Assim sendo, Amaral afirma:

Por entender que os sistemas produtivos dos agricultores tradicionais, são constituídos por dois subsistemas, as roças em diferentes estágios de sucessão, e os quintais. Estes últimos foram tratados como os espaços privilegiados de estudos, os quais se constituem um importante campo de estudo no âmbito da etnoecologia, onde a multifuncionalidade da agricultura se expressa, e acontecem as relações homem-natureza, local de vivência e manifestação dos saberes acumulado e transformado através de gerações. Um espaço social, laboral, cultural, de lazer, de manutenção da agrobiodiversidade, e de aproximação com a natureza (AMARAL, 2014, p. 62).

Nesse sentido, buscamos conhecer as sabedorias presentes na memória biocultural Kalunga, as quais revelem a riqueza de suas gentes, de suas matas, de suas águas, de suas roças e de seus quintais. Pois são esses espaços que engendram a sociobiodiversidade dos quilombos Kalunga, daí emergem os saberes e fazeres socioambientais de maneira orgânica e não pela lente da racionalidade da ciência moderna eurocentrada. A esse respeito, a memória biocultural Kalunga não é cristalizada, ela é viva, se constrói e reconstrói ao longo do tempo e se revela no momento lúdico, na brincadeira de uma criança no quintal, ou na observação dos astros por um adulto que pensa na colheita ao adentrar a roça. Os quintais, por exemplo, representam inúmeras funções, como foi apresentado por Amaral (2014): função socioeconômica e de manutenção dos modos de vida dos agricultores tradicionais; função de conservação da agrobiodiversidade e do Cerrado; função de promoção da segurança alimentar das comunidades rurais. Para Amaral (2014, p. 68):

Os quintais são locais onde as mais diferentes situações cotidianas se manifestam, pode representar um espaço de trabalho para as mães e os filhos menores que se ocupam na produção para autoconsumo da família, ou ainda o lugar onde membros se reúnem para uma simples refeição, conversa e descontração, ou mesmo para a realização de uma festa entre amigos.

São nesses momentos simples da refeição, da roda de conversa, dos festejos, das brincadeiras nos quintais que esperamos encontrar riquezas e sutilezas da memória biocultural Kalunga. Portanto, não faz sentido pensar em métricas e parâmetros metodológicos/catalográficos para saberes e fazeres socioambientais quilombolas, pois como bem nos apresentou o Sr. Francisco Lucas da Silva (2015, p. 31), em *Um sábio na natureza*, referenciado na epígrafe desta seção: “São essas coisas que a gente observa e que não estão na metodologia. Os cientistas não olham para isso, eles estudam por outra maneira”. Esperamos não reproduzir este tipo de ciência, Seu “Chico Lucas”.

3.5 Buscando caminhos epistemológicos na Educação do Campo

“Fomos aos poucos descobrindo que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro, ou que seja revolucionário em si mesmo. Trata-se é de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento*, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como as Sem Terrinha. E ao acolhê-los, eles aos poucos a vão transformando e ela a eles. *Um mexe com o outro*, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias...” (CALDART, 2003, p. 63, grifos da autora).

A Educação do Campo nasce da luta coletiva dos sujeitos do campo para garantir educação pública de qualidade por meio de escolas do campo inseridas em suas comunidades, mediante o princípio da organicidade, ou seja, que estas instituições de ensino se relacionem às realidades e especificidades de cada povo campesino (SÁ; MOLINA, 2012).

Traçando um breve histórico dessas lutas, o que nos remete à Ditadura Militar de 1964, período em que todos os movimentos sociais, sindicatos e lideranças populares foram alvo de perseguição e ameaças, e, deste modo, reprimidos, temos que inúmeros direitos foram excluídos. Desta forma, instaurou-se um modelo agrário que fortaleceu a exploração da classe trabalhadora, impulsionando a modernização da agricultura e o uso de agrotóxicos e beneficiando os latifundiários. Como forma de evitar supostas mobilizações, foi criada a primeira Lei de Reforma Agrária (Lei nº 8.629/1993) no país, e o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/1964), com o intuito da distribuição de terras e evitar futuras revoluções. A lei estabeleceu regras para o latifúndio e definiu a função social da terra. Também foi criado o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o qual ficou responsável pela questão agrária no país (FERNANDES, 2012).

No entanto, de acordo com Morissawa (2001, p. 100), “o Estatuto da Terra escancarou-se, então, como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra. As únicas e pouquíssimas desapropriações serviram apenas para diminuir os conflitos ou realizar projetos de colonização”. Deste modo, o Estatuto da Terra não foi implantado, sendo mais uma farsa, que beneficiou os grandes latifundiários, e como sempre, enganou trabalhadores.

Nesse sentido, buscando mudar essa realidade, as reivindicações do Movimento da Educação do Campo fortaleceram o debate sobre as políticas públicas específicas para a Educação *do* e *no* Campo, buscando para os povos camponeses não apenas o direito à escola, como também que os projetos político-pedagógicos dessas instituições estivessem atrelados aos conhecimentos das comunidades camponesas (CALDART, 2009), aqui chamados de saberes e fazeres socioambientais camponeses.

Desde a realização da I Conferência por uma Educação do Campo, esse debate tem trilhado um caminho na perspectiva da consolidação do paradigma do campo em oposição ao paradigma rural. A discussão sobre a utilização do termo “campo” e não mais “rural” se deu naquele encontro, ocorrido no ano de 1998, em Luziânia-GO, promovida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e UnB. Nessa conferência, houve o entendimento sobre a importância das lutas e processos de resistência de camponeses e camponesas para a articulação das agendas dos movimentos do campo, inclusive para a reivindicação de escolas do campo, conceituadas como:

Aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 1999, p. 63).

Entender os objetivos e pedagogias das escolas do campo perpassa o entendimento das diferenças estruturais e epistemológicas entre Educação do Campo e Educação Rural. Nesse contexto, Hage (2005) estabelece as características e as distinções entre essas duas modalidades de ensino:

Educação do Campo:

- a) A Educação do Campo é definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, e se realiza *com* eles, e não *para* eles. Os sujeitos do campo são protagonistas de sua educação.
- b) É compreendida não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade: Includente, Democrática e Plural.
- c) Pautada na pluralidade de sujeitos que podem viver numa relação dialógica e fraterna.

- d) Uma educação que contribui com a construção de outra relação entre o campo e cidade, enfrentando a hierarquia e a desigualdade atualmente existentes.
- e) Uma educação que se realiza no conjunto dos movimentos sociais, das lutas e organizações do povo do campo. Na luta pela terra e por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade (HAGE, 2005, p. 1-3).

Educação Rural:

- a) É uma educação que fortalece a dicotomia campo-cidade veiculando uma concepção “urbano-cêntrica” de vida e desenvolvimento, propagando a ideia de superioridade do urbano em relação ao rural. Sendo a cidade o lócus do desenvolvimento, da tecnologia, do bem-estar, e o campo o lócus da pobreza, do atraso, da ignorância.
- b) Os defensores dessa concepção afirmam ainda que a diferenciação entre o rural e o urbano não faz mais sentido, uma vez que o modo de vida do camponês está em processo de extinção, e a única possibilidade de sobrevivência das populações do campo será a sua integração ao modelo de vida da cidade, à agroindústria de grande porte e a sua subordinação às exigências mercadológicas da agricultura capitalista – o Agronegócio.
- c) Uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e de suas famílias;
- d) Uma educação que desvaloriza a vida do campo, diminuindo a autoestima dos alunos e descaracterizando suas identidades;
- e) Uma educação que fortalece o ciclo vicioso que os sujeitos do campo realizam: “de estudar para sair do campo” ou “de sair do campo para estudar”, fortalecendo o processo de migração campo-cidade;
- f) Uma educação que se constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludentes (HAGE, 2005, p. 1-3).

Portanto, o projeto de Educação do Campo que tem sido debatido e defendido pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas, se relaciona às experiências históricas, políticas e sociais vividas pelos povos do campo em seus territórios:

É este o caso dos agricultores sem-terra, indivíduos desterritorializados que constroem uma identidade social comum chamada de MST. Cabe lembrar que o próprio Movimento Sem Terra, enquanto sujeito coletivo possui uma dimensão territorial, e isso não pode ser dissociado dos processos que desenvolve, dos espaços/territórios que constrói e dos que domina (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 66).

Assim sendo, esse projeto forjado por meio das lutas dos movimentos sociais do campo parte de uma organização popular que visa o desenvolvimento dos territórios camponeses de modo que os conhecimentos historicamente produzidos sejam sistematizados e integrem práticas em Educação do Campo, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. A partir de estudos dos contextos históricos, políticos e sociais no meio rural, será possível promover a formação de uma consciência crítica e, conseqüentemente, a transformação da realidade,

garantindo a manutenção de seus modos de vida de maneira digna (SAVIANI, 2016).

Para que isso ocorra, há uma profunda relação entre educação popular e Educação do Campo e, para compreendê-la, é preciso considerar “o movimento de luta e resistência que marca a identidade camponesa no seu fazer-se do dia a dia [...] Esta luta é uma sementeira. Plantamos nos campos dos desafios as esperanças e as resistências” (FERNANDES, 2012, p. 16).

Para pensarmos a organicidade e as especificidades de cada comunidade camponesa, as quais se fazem presentes nos processos pedagógicos da Educação do Campo, faz-se necessário apresentar os dois princípios que estruturam o seu *Paradigma Originário*:

Um é a luta contra os velhos e novos gigantes. Nos latifundiários e nas corporações transnacionais e nacionais do agronegócio, temos cravada a marca da expropriação, da exploração, da subordinação, da destruição dos territórios camponeses. Este é um bom exemplo para entendermos a relação entre luta de classes e território. Para os capitalistas se expandirem, eles necessitam destruir o território camponês. A territorialização do agronegócio significa necessariamente a desterritorialização do campesinato. Este processo tem se manifestado de diferentes formas: êxodo rural, miséria, fechamento das escolas do campo.

Outro princípio deste paradigma é o desenvolvimento dos territórios camponeses. E como este princípio é indissociável do primeiro, desenvolver significa conflitar. A conflitualidade é a marca do desenvolvimento territorial no campo brasileiro, porque o paradigma do capitalismo agrário tenta convencer os incautos de que a agricultura camponesa/familiar é parte do agronegócio. Esta pretensão anula a luta de classes e, portanto, as diferenças entre os territórios. Os modelos de desenvolvimento, as relações sociais e os territórios do campesinato e do agronegócio são opostos e conflitantes, portanto é impossível querer uni-los, a não ser que se aceitem as condições de subordinação e de expropriação do campesinato ao agronegócio (FERNANDES, 2012, p. 16-17).

Um outro princípio fundamental para a constituição da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia surgiu como uma tentativa de substituir o ensino tradicional e se configurou como uma proposta educacional que mudou o tempo e o espaço da aprendizagem escolar e os momentos de formação de uma comunidade estudantil. Essa articulação se dá por meio da apropriação do conhecimento no espaço escolar e da realização de pesquisas de campo, o que facilita a relação entre teoria e prática no processo de formação das/os estudantes. Desde o início, uma escola de cunho familiar foi defendida e realizada por famílias do campo, com propostas de contextualização da educação aliando teoria e prática, sendo dividida em dois espaços-tempos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade (HUDLER, 2015).

Nesse sentido, as lutas contra os processos de desterritorialização, as esperanças e resistências do povo do campo são construídas desde os movimentos populares e atravessadas por processos pedagógicos da educação popular, buscando aliar teoria e prática no território camponês. Elas estão alinhadas aos desafios e às perspectivas do paradigma que originou a Educação do Campo, como Fernandes (2012, p. 16) sinaliza:

[...] os desafios estão no horizonte e as soluções estão no nosso caminhar, no nosso plantar, no nosso colher, no nosso trabalho, na nossa luta, na nossa história e na nossa geografia. Quando geografamos, fazemos nossos territórios e construímos nossas histórias. Esta é a Pedagogia da Educação do Campo. A Pedagogia dos sujeitos que fazem de seus territórios os seus pensamentos e os defendem.

Defender os territórios, seus pensamentos, conhecimentos, saberes e fazeres camponeses, implica defender também a Educação do Campo, mas, principalmente, a escola do campo. O espaço escolarizado é o símbolo e objeto central das lutas dos movimentos sociais do campo, como o MST, as Associações de Quilombolas, Ribeirinhos, dentre outras comunidades camponesas, pois é lá que as reflexões pedagógicas acontecem, os conhecimentos tradicionalmente orientados são sistematizados, os debates são formados e a vida do campo ganha força e potência. É a partir da escola do campo que acontecem as plenárias, as mesas-redondas, místicas, metodologias participativas, manifestações culturais e demais dinâmicas que engendram as práticas em Educação do Campo forjadas *no e pelo* movimento social, entre moradoras/es da comunidade. Deste modo, é um espaço para uma formação que atenda às/aos trabalhadoras/es do campo em suas especificidades (CALDART; MOLINA; SÁ, 2012).

Sob esta perspectiva, Molina (2017) argumenta que a Educação do Campo é uma construção coletiva, uma prática de diálogo emancipatório, em que estudantes e professores são construídos como sujeitos históricos autônomos, capazes de ler o mundo. Nesse contexto, os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da cultura, na formação disciplinar e na organização política e social. No campo, falar de Educação significa não apenas lutar por espaço físico para as escolas, mas também pela valorização do campo, e um espaço para que os envolvidos se posicionem criticamente e se tornem sujeitos críticos da sociedade capitalista, compreendam sua história e os temas coletivos relacionados à luta social.

O Programa de Licenciatura em Educação do Campo é uma proposta pedagógica que concretiza a política de Educação do Campo como um direito humano e como uma ferramenta de desenvolvimento social e visa formar educadoras/es qualificadas/os para a gestão do processo educacional nas escolas do campo. Além disso, o Programa desenvolve políticas voltadas às ações docentes que moldam os temas a partir de uma perspectiva crítica para que as/os estudantes possam enfrentar problemas inerentes à realidade de suas vidas (SILVA *et al.*, 2020).

Uma análise desse contexto nos leva a entender a Educação do Campo como direito do sujeito camponês e dever do Estado, e essa situação se consolida por meio de diversas políticas públicas, com foco na formação inicial e continuada de professoras/es, sendo esse processo intermediário entre os conhecimentos campesinos e acadêmicos. A partir dessas práticas político-pedagógicas, existe a possibilidade de se promover a transformação social e desenvolver com as/os educandas/os o entendimento de que o campo é lugar de cultura, existência, resistência e vida produtiva.

No entanto, diante das mudanças políticas e sociais que estão ocorrendo na sociedade brasileira e da reconfiguração do ensino nessas escolas, como também no Ensino Superior público, a formação de professoras/es para atuar nas escolas do campo, a oferta de vagas de emprego e a qualidade do ensino, tem sido um desafio. Esse cenário de luta e resistência reflete a importância do diálogo e da interação profícua entre universidades, movimentos sociais e populações rurais para proporcionar uma educação pública, laica e de qualidade para quem trabalha e vive na terra, acessando também conhecimentos acadêmicos e assuntos jurídicos (SILVA *et al.*, 2020).

Do mesmo modo, faz-se necessário buscar caminhos epistemológicos na Educação do Campo, os quais estejam associados aos saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural de povos do campo, como os quilombolas. Os conhecimentos campesinos nos remetem às relações desse campo do saber com a Agroecologia. Embora a Agroecologia e a Educação do Campo tenham caminhos distintos em suas constituições enquanto campos do saber, podemos afirmar que a partir da década de 1990 passam a ter trajetórias compartilhadas, pois têm seus objetos de pesquisa de origem no campo. Nesse processo, camponesas e camponeses repensam as abordagens ecológicas,

políticas, econômicas, sociais e culturais presentes nas relações entre suas comunidades e a natureza (ALTIERI; TOLEDO, 2011).

Da mesma forma a Educação do Campo contribui como sua base pedagógica para a Agroecologia, que, por sua vez, se propõe como caminho epistemológico para a produção do conhecimento, na perspectiva do diálogo entre saberes populares e científicos, fazendo uso de abordagens inter, multi e transdisciplinar, apresentando os diferentes agroecossistemas de forma integral, com suas contradições e transições históricas (ALTIERI; TOLEDO, 2011).

Portanto, pensar a Educação do Campo e as escolas do campo nos remete aos territórios camponeses como espaços que originam a construção dos processos pedagógicos e a formação integral e orgânica de suas/seus educadoras/es. Esses momentos educativos, escolarizados ou não, são parte das vidas das/os sujeitas/os do campo e de suas comunidades; portanto, seus territórios, suas matas, suas águas, seus bichos, suas lutas, culturas, crenças, trabalhos, enfim, todos os aspectos de suas existências compõem o sistema de saberes e fazeres socioambientais, os quais permeiam a memória biocultural de sua gente.

Partindo disso, a Educação do Campo se constitui em processos pedagógicos que visam formar educadoras/es do campo, engajadas/os na continuidade das lutas dos movimentos sociais e que busquem romper com a lógica hegemônica de uma educação pautada pelos moldes da colonialidade/modernidade/capitalista, seja nas escolas do campo, seja nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

3.6 Por uma Educação Ambiental Quilombola

Pensar a EA em tempos de crises políticas, econômicas, ambientais, sanitárias e sociais que a sociedade brasileira enfrenta exige um olhar crítico para o desmantelamento e esvaziamento das políticas públicas, sejam elas de caráter ambiental ou educacional.

Nesse sentido, estudiosas/os desse campo do saber têm apresentado em seus trabalhos as trajetórias do retrocesso no campo ambiental que contribuem para o enfraquecimento da EA no Brasil. Nota-se que esse processo de desmonte das políticas públicas no campo ambiental brasileiro tem início desde o Governo de Dilma Rousseff até o de Michel Temer, em 2018, contribuindo para o esvaziamento

de ações em EA no âmbito dos ministérios da Educação e Cultura e no do Meio Ambiente (ARRAIS; BIZERRIL, 2020).

À medida que esse retrocesso avançou e ganhou força durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), temos observado o quanto as políticas públicas têm negligenciado as crises socioambientais brasileiras, principalmente após o advento da pandemia da Covid-19. Dessa maneira, faz-se necessário que professoras/es e educadoras/es ambientais despertem reflexões críticas para que suas/seus educandas/os se percebam enquanto sujeitas/os que integram a sociobiodiversidade e, também, que estas/es sejam capazes de promover transformações em suas realidades, sejam elas coletivas ou individuais.

Assim sendo, a EA, associada a outras práticas pedagógicas, sejam em contextos de ensino escolarizado ou não, podem subsidiar “a formação de cidadãos que atuem crítica, política e coletivamente diante das ambiguidades vivenciadas em uma sociedade capitalista” (NOBRE-SILVA; ARRAIS, 2020, p. 112). Isto posto, as autoras dissertam sobre a importância da alfabetização científico-tecnológica no desenvolvimento da criticidade das/os cidadãs/ãos para o enfrentamento da crise política e sanitária provocada pelas “(des)informações” veiculadas por representantes do Governo Federal durante a pandemia.

Estas mudanças históricas e políticas experienciadas por nossa sociedade formam a base contextual para a formulação de diretrizes de ensino e planejamento de ações educativas em EA, as quais objetivam ser efetivamente críticas e transformadoras. Para tanto, é preciso reconhecer o caráter multifacetado da EA, na qual se espera que haja a participação de diferentes atores e setores da sociedade, como instituições de pesquisa, empresas, Organizações não Governamentais, dentre outras. Nesse contexto, Layrargues (2018, p. 3-4) aponta que

Articular o debate ambiental com os fatores econômicos, políticos, legais e ideológicos, permite que se visualize outra ordem de “problemas ambientais”, agora localizados nas relações de poder no âmbito institucional: a desqualificação discursiva do *ethos* ecologista preservacionista e crítico, a alteração de marcos regulatórios, o afrouxamento da legislação ambiental, o sucateamento do aparato político-administrativo da gestão ambiental pública, a violência simbólica e física contra lideranças ambientalistas e povos tradicionais, os conflitos e a injustiça socioambientais.

Corroborando com o que foi exposto até aqui, Layrargues e Lima (2014) afirmam que, diferentemente das macrotendências da Educação Ambiental Conservacionista e Pragmática, a EA Crítica considera as dimensões políticas,

sociais, culturais e históricas no debate ambiental. Nesse sentido, Carvalho (2006) aponta as três dimensões que constituem a chamada Educação Ambiental Transformadora, e que, por conseguinte, também se relacionam à constituição da EA Crítica: 1) Dimensão do conhecimento objetivo e subjetivo sobre os aspectos naturais, históricos e culturais; 2) Dimensão dos valores éticos e estéticos que vão além dos valores cognitivos; e 3) a Dimensão de participação e cidadania que está relacionada ao reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico.

Apesar de observarmos pontos convergentes entre as concepções da EA, a atuação de professoras/es e educadoras/es ambientais precisa passar por indagações que permitam pensar os processos educativos a partir do contexto e dos princípios que permeiam a EA Crítica. Dessa maneira, Arrais e Bizerril (2020) apontam que a EA Crítica, a partir da perspectiva freireana, é pautada no diálogo, considerando as construções históricas, sociais e culturais do indivíduo inserido em um socioambiente. Além do diálogo, nessa perspectiva, a EA é orientada por uma “educação problematizadora e libertadora, o processo de conscientização, os temas geradores, a relação horizontal entre educando-educador, a ação-reflexão-ação e o desvelamento da realidade” (ARRAIS; BIZERRIL, 2020, p. 150). Embasada nesses aspectos, a EA Crítica visa contribuir para a participação cidadã ativa e protagonista na transformação da realidade socioambiental.

É esperado que, a partir da perspectiva crítica freireana, a EA promova nos indivíduos e na comunidade a construção de conhecimentos, valores e habilidades que os tornem aptos a agir diante de crises socioambientais, como as que enfrentamos atualmente. Esse pensamento crítico vislumbra a possibilidade de combatermos as tentativas de desacreditar e deslegitimar ideias progressistas na educação como um todo.

Seguindo essa lógica, o professor Marcelo Bizerril¹² apresenta três verbos elementares para o fazer da EA: o *saber*, relacionado aos conhecimentos sobre os sistemas naturais e humanos e as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; o *sentir*, relacionado aos sentimentos de cuidado, humildade, empatia, pertencimento e solidariedade/cooperação; o *agir*, relacionado aos processos de

¹² O professor Marcelo Bizerril apresentou a proposta dos verbos elementares sobre “o fazer da EA”, no âmbito da disciplina oferecida por ele no PPEGEduc/UnB: EA e Ensino de Ciências. Ao ministrar sua aula expositiva-dialogada no semestre de 2020/2, apresentou essa reflexão em um de seus slides, portanto, ainda não há uma publicação de sua autoria sobre o tema.

transformação e emancipação e ao desenvolvimento da percepção de que é possível mudar e de que isso perpassa o trabalho coletivo.

Essa abordagem sobre “o fazer da EA” apresentada por Bizerril é fundamentada na “pedagogia crítica” de Paulo Freire, pois articula-se com o pensamento reflexivo-dialético (ação-reflexão-ação) e representa a materialização da EA Crítica em apenas três palavras/verbos: *saber*, *sentir* e *agir*. Diante dessa significativa contribuição, podemos observar elementos que se relacionam aos conceitos implicados na trajetória da EA Crítica, como a ecologia política, a cidadania ambiental, a democracia participativa, a interdisciplinaridade, o socioambientalismo e as sociedades sustentáveis (LIMA, 2009). Para o autor, a ecologia política trouxe a contribuição das Ciências Humanas e Sociais para a reflexão e debate ecológico que até então eram pautados por leituras biologicistas. Do mesmo modo, a educação popular contribuiu para a construção de uma alternativa político-pedagógica aos projetos educativos tradicionais dominantes (LIMA, 2009).

Assim sendo, para o desenvolvimento de processos educativos ambientais que se pautem na concepção da pedagogia crítica de Paulo Freire, é necessário trabalhar os conceitos de forma intencional e sistematizada, como estratégia política para a transformação da sociedade e da problemática ambiental (TEIXEIRA; TALAMONI; TOZZONI-REIS, 2013). Para tanto, a EA Crítica propõe práticas problematizadoras sobre a realidade de estudantes e suas comunidades, promovendo a articulação dialética entre a teoria e a prática. Desta maneira, “é imprescindível em qualquer processo educativo ambiental que coloque, em seu horizonte, a estratégia política como possibilidade de superação dos problemas socioambientais” (TEIXEIRA; TALAMONI; TOZZONI-REIS, 2013, p. 675).

Apesar de termos consolidado a concepção de EA Crítica ao longo das últimas décadas, ainda estamos legitimando as escolhas pedagógicas sobre o “fazer da EA” como parte de nossas decisões políticas, seja enquanto professoras/es, seja enquanto cidadãos/os brasileiras/os. Portanto, é uma abordagem que ainda está em construção em conformidade com as transformações econômicas, sociais, políticas e ambientais, pois, como bem disse nosso mestre Paulo Freire: “o mundo não é, ele está sendo.”

Do mesmo modo, partimos da concepção de EA Crítica para pensarmos uma proposta de EA Quilombola que *está sendo* construída, como propõe Freire. Não

existe um modelo ou projeto de EA Quilombola, pois, se partirmos dos princípios e do “Paradigma Originário da Educação do Campo”, como já foi apresentado, existiriam inúmeras EA’s Quilombolas. A saber, seria uma EA condizente com as especificidades e organicidades de cada comunidade quilombola existente em nosso país.

Partindo dessa premissa, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui, junto ao MEC, diretrizes que constituem a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, apresentando no artigo 2º, em seu primeiro inciso, importantes características da organização dessa modalidade de ensino, as quais estão relacionadas ao “Paradigma Originário da Educação do Campo” e também à EA Crítica:

§ 2º A Educação Escolar Quilombola:

I – organiza-se precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, mas fundamenta-se, informa-se e alimenta-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; (BRASIL, 2012, p. 26).

Conforme apresentado no documento, reivindica-se que, nas comunidades quilombolas, as bases do processo escolarizado de ensino e aprendizagem estejam ancoradas na memória biocultural e em seus saberes e fazeres socioambientais. Portanto, ao pensarmos uma EA Quilombola, compreendemos que as ações educativas que acontecem nas escolas do campo em territórios quilombolas envolvem ecologia de saberes e práticas interculturais, entre os conhecimentos tradicionais (orgânicos) e os conhecimentos escolares/curriculares (sintéticos) de diversas áreas.

Para promover a interculturalidade e os diálogos interepistêmicos em um movimento que busca pensar um projeto de EA que tenha as marcas das identidades quilombolas, faz-se necessário que as instituições de ensino compreendam que é um empreendimento que precisa ser pensado desde dentro da comunidade. Um projeto que precisa ser organizado e desenvolvido por quilombolas para as/os quilombolas.

Posto isso, a interculturalidade é uma importante categoria para colocarmos a EA Quilombola em perspectiva, pois, a partir dessa lente, é possível elencar contextos e reflexões sobre a importância do diálogo entre culturas diversas, sobretudo nos processos educativos. Nesse sentido, Catherine Walsh (2010)

apresenta a interculturalidade em diferentes perspectivas, como a relacional, que parte das interações e intercâmbios entre culturas de maneiras horizontais e igualitárias, portanto, não considera as relações de conflitos e hierarquias entre elas. Uma segunda perspectiva apresentada é a da interculturalidade funcional, pela qual existe o desejo de incluir as diferenças culturais em um modelo social vigente, logo, parte do princípio de que a diversidade existe e é preciso promover o diálogo e a tolerância entre elas. De outro modo, em uma abordagem que questiona a ordem e a estrutura de nossa sociedade, chamada de “interculturalidade crítica”, a autora constata que as diferenças culturais são estruturadas no interior de uma matriz hegemônica e colonial que cria processos de racialização e subalternização de modos “outros” de *ser, estar, pensar, sentir e viver* no mundo.

Sob esta ótica, a EA (re)produzida em contextos escolares urbanos, seja em âmbito da Educação Básica ou Superior, partindo da visão pragmática e conservacionista, acaba por subalternizar conhecimentos “outros”, epistemologias “outras” como aquelas produzidas por povos e comunidades tradicionais. Do mesmo modo, seria possível dizer que as práticas em EA Crítica, na perspectiva da dialogicidade freireana, fazem um exercício de promover a interculturalidade, mas que, por vezes, se esgota nas perspectivas relacional e funcional descritas por Walsh (2010).

Pelo viés da interculturalidade crítica, para se pensar em uma proposta de EA Quilombola, é preciso superar o descrédito às outras maneiras de conhecer o mundo, o que Boaventura Santos (2008) chamou de “sociologia das ausências”, a qual tem como objetivo “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2008, p. 102). Assim, seria possível realizar um trabalho capaz de promover experiências de inteligibilidade mútua em que uma identidade ou cultura não destruísse ou apagasse a outra, pois, para o autor:

Há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartada de um modo irreversível. [...]

Modos de produção de não existência: A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente (SANTOS, 2008, p. 102).

Se pensarmos em grande parte das práticas pedagógicas que temos visto nas instituições escolares, e também de ensino superior, fica evidente que elas se inserem nesse processo de reprodução de ausências, de silenciamentos e apagamentos de epistemologias outras, como os saberes e fazeres socioambientais quilombolas. Essas ausências são as marcas de um “pensamento abissal” que reproduz abismos entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos produzidos por povos e comunidades tradicionais. Portanto, uma proposta de EA Quilombola pensada a partir da dialogicidade freireana, da EA Crítica e de pedagogias outras, interculturais, interepistêmicas e contra-hegemônicas, produziriam práticas e ações educativas capazes de diminuir esse abismo entre os saberes e viabilizando espaços de aprendizagem mútua, uma “copresença” de conhecimentos na EA, na Educação Básica e no Ensino Superior, pois, como aponta Boaventura Santos (2007, p. 2):

Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialéctica.

Ao contrário, se buscarmos a copresença de conhecimentos, construindo pontes de diálogos interepistêmicos, numa perspectiva da interculturalidade crítica e da ecologia de saberes na elaboração de práticas de EA Quilombola, estaremos promovendo “a utopia do interconhecimento (*que*) consiste em apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios. É esta a ideia de prudência que subjaz à ecologia dos saberes” (SANTOS, 2008, p. 106 – grifo do autor).

Diante desse contexto, para a construção de pontes de diálogos entre saberes na formulação de uma EA Quilombola, não se espera que esse processo aconteça apenas em escolas localizadas nos territórios quilombolas, cada qual com suas especificidades e organicidades de acordo com as demandas de cada comunidade. Não se espera, também, que esses diálogos só sejam estabelecidos em instituições escolares de contextos urbanos durante datas comemorativas, como no Dia da Consciência Negra, ou, ainda, mediante a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira instituída pela Lei nº 10.639/03, pois, como afirma Léo Neto “Caju”:

As distintas tradições de conhecimento separadas entre “conhecimento científico” e “não científico” podem conduzir a descontextualização dos processos de ensino-aprendizagem. Uma vez que as formas de organização e expressão dos conhecimentos são identidades das coletividades, o não reconhecimento desses saberes locais nas práticas pedagógicas consequentemente conduz ao não reconhecimento da pluralidade cultural, das identidades e das inextrincáveis relações entre Ciências, Culturas e Educação (LÉO NETO, 2018, p. 24).

Reconhecer saberes, fazeres, identidades, territorialidades e ancestralidades no âmbito da EA Quilombola implica não somente retomar conceitos-chave apresentados por Lima (2009) para a EA Crítica, tais quais a ecologia política, a cidadania ambiental, a democracia participativa, a interdisciplinaridade, o socioambientalismo e as sociedades sustentáveis, mas para as relações entre Ciências, Culturas e Educação como um todo. Isto, pois, como apresenta Melo (2019, p. 114-115):

A educação quilombola define-se como parte de um todo estruturado de onde emergem histórias, culturas e saberes da tradição quilombola. Para garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos por meio das ciências naturais é necessária a adoção de práticas pedagógicas que provoquem rupturas no modus operandi da ciência enquanto verdade absoluta. Esta modalidade de ensino surge como uma nova forma de pensar conteúdos escolares a partir da percepção que os conteúdos não podem ser compreendidos como receitas a serem ministrados em doses, frações, horários, mas revelar a condição de aprendizagem e ser elaborados a partir da real necessidade dos estudantes de tal forma que ao estudar os conteúdos se sintam participantes do processo de aprendizagem. Neste sentido, a Educação Escolar Quilombola reivindica uma mudança de paradigma que requer a emergência de uma nova postura na formação de professores preocupados com o intercâmbio entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola em consonância com os conteúdos do ensino de ciências.

Compreendemos, portanto, que uma Educação Quilombola, orientada por um modo de coabitar a terra, pode pautar processos educativos ecologicamente sensíveis em outros contextos. Não precisaríamos necessariamente chamar isso de Educação Ambiental. No entanto, por este trabalho ter sido desenvolvido no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências, no eixo de concentração em Educação Ambiental, optamos por trazer reflexões que possam contribuir para o campo da EA, demarcando a EA quilombola como um posicionamento epistemológico, que explicita nossas escolhas teórico-metodológicas dentro de um campo do saber ainda em disputa.

É desse lugar, o da busca de possíveis diálogos entre Educação em Ciências, EA e Educação Quilombola, que este trabalho emergiu. Apresenta-se como

possibilidade para pensarmos movimentos de dialogicidade e troca de experiências, uma proposta de EA Quilombola que se desenha no horizonte. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que os saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural quilombola apontem caminhos para a emergência da interculturalidade crítica e da ecologia de saberes como forma de *quilombolizar* a EA e, por conseguinte, a Educação em Ciências e os cursos de formação de professoras/es.

4. NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS KALUNGA NA LEdoC/FUP: TECENDO FIOS DAS MEMÓRIAS BIOCULTURAIS DE MULHERES QUILOMBOLAS

“[...] as narrativas registradas nas comunidades quilombolas são histórias particulares, reveladas por uma ou mais pessoas, mas não são individuais; elas estão muito além dos significados e dos sentidos de um simples discurso descritivo, elas revelam o saber/fazer da comunidade comunitária, construída e reconstruída pelas palavras, os gestos, as danças, as músicas, o silêncio.” (SÃO PAULO, 2017, p. 14).

Em nosso percurso de aproximação epistemológica da EA e das narrativas autobiográficas de mulheres quilombolas, resgatamos a poética do saber/fazer das fiandeiras, bordadeiras e costureiras apresentadas por Maria Rita Avanzi (2005), em sua tese intitulada *Tecido a muitas mãos: experienciando diálogos na Educação Ambiental*. Quando trazemos como título desta seção “Tecendo fios da memória biocultural de mulheres Kalunga”, pretendemos apresentar nosso trabalho coletivo de confecção dessas tramas e fios da memória biocultural quilombola, buscando construir “teias de conhecimentos” (AVANZI, 2005) acerca dos saberes e fazeres socioambientais das discentes da LEdoC/FUP.

Essa construção se dá na perspectiva da ecologia de saberes e da interculturalidade, categorias caras aos estudos que se pretendem decoloniais, mas, muito além disso, são epistemologias outras que nos ajudam a compreender como os conhecimentos de povos e comunidades tradicionais têm sido renegados e silenciados por processos de racialização que acontecem na Universidade, principalmente quando se trata de pesquisas no campo da Educação em Ciências. Projetos que se articulam com a interdisciplinaridade ou com as etnociências, por vezes, promovem a ideia de mestiçagem, sincretismos ou transculturações dos fatos históricos e da natureza, mas continuam negando a existência do racismo, das práticas de racialização e das diferenças vividas por povos indígenas e afrodescendentes (WALSH, 2012).

Portanto, ao nosso ver, usar categorias interculturais e decoloniais para pensar processos de *quilombolizar* a EA, em um programa de pós-graduação em Educação em Ciências, é uma maneira de fazer um movimento, um giro epistemológico, que venha trazer reflexões sobre as possibilidades de se criar “pedagogias insubmissas, rebeldes e transgressoras” (MELGAREJO; SAAVEDRA; LÓPEZ, 2015) nesse campo do saber. Para as autoras, existem formas de

configuração das concepções pedagógicas que podem ser “ativas, emancipadoras e engajadas através de memórias e futuros possíveis” (MELGAREJO; SAAVEDRA; LÓPEZ, p. 30, tradução nossa); outras maneiras de se pensar e fazer propostas e programas pedagógicos, principalmente quando se trata da riqueza de horizontes complexos existentes na “latinoamérica”.

Por eso mismo, la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de condiciones – de saber, ser, poder y de la vida misma –, de sociedad, Estado y país radicalmente distintos. Pero también debe ser entendida como herramienta de accionar; es decir, el interculturalizar como acción deliberada, constante, continua y hasta insurgente, entrelazada y encaminada con la del decolonizar (WALSH, 2012, p. 73).

Nesse contexto, a memória biocultural Kalunga, ao integrar projetos e ações pedagógicas, na Educação Básica ou no Ensino Superior, é uma ferramenta que engendra as práticas que pretendem ser antirracistas e contra-hegemônicas, seja na EA, seja na Educação em Ciências. É, portanto, uma proposta política, social, epistêmica e ética que visa a transformação estrutural e sócio-histórica quando se trata da presença dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas na Universidade e em instituições de ensino.

Deste modo, se faz necessário questionar não apenas as estruturas curriculares ou as práticas pedagógicas, mas também, a atividade docente e, conseqüentemente, a formação inicial de professoras e professores no âmbito das licenciaturas. A impressão que se tem é a de que, no ambiente acadêmico, os saberes e fazeres socioambientais de povos e comunidades tradicionais (PCTs) estejam circunscritos aos cursos específicos, como as LEdoCs e as Licenciaturas Interculturais Indígenas, ou ainda, em momentos pontuais por meio dos cursos de extensão oferecidos por alguns departamentos e grupos de pesquisa. Nesse sentido, vale ressaltar que as decisões pedagógicas e investigativas de professoras/es e pesquisadoras/es, quando se trabalha junto a PCTs, têm

[...] uma dimensão política, historicamente constituída, já que o reconhecimento da existência de uma diversidade de saberes e de sua legitimidade traz consigo a necessidade de questionamento do *status* ocupado pelo conhecimento técnico-científico na relação com outros conhecimentos e práticas sociais (AVANZI, 2014, p. 82).

Essa é a tentativa que temos feito, a de questionar o status do conhecimento técnico-científico como a única forma de se ler e compreender o mundo e seus

processos e relações envolvidas entre sociedades e naturezas, compondo o que Toledo e Barrera-Bassols (2015) chamaram de *culturezas*. Nossa pesquisa tem se desenhado a partir da memória biocultural Kalunga, buscando encontrar essas *culturezas* presentes nas narrativas autobiográficas quilombolas, pois

[...] o argumento central que mobiliza o uso da narrativa (auto)biográfica, enquanto perspectiva de pesquisa, ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 287).

Não haveria de ser diferente trabalharmos com narrativas autobiográficas ao buscarmos tecer fios da memória biocultural Kalunga, uma vez que estamos tratando de histórias de comunidades remanescentes de quilombos; portanto, são povos que resistiram aos processos de dominação do colonialismo formados por filhos e filhas dos processos afrodiaspóricos no continente latino-americano (HALL, 2003). Povos e comunidades que possuem suas ancestralidades ancoradas em matrizes africanas têm a oralidade, tradição oral, como ferramenta de construção e registro de conhecimentos.

Por meio da oralidade é possibilitada a constituição humana fundada na ancestralidade, resistindo à pressão dos processos de dominação da modernidade/colonialidade e da mentalidade escolarizada, de base eurocêntrica. Nessa maneira de educar, formam-se e permanecem as identidades ancestrais, não se perdem da memória o longo caminho de resistência ao colonialismo dos antepassados. Não se desvincula o passado do presente, a educação da vida (BARROS; PEQUENO; PEDERIVA, 2019, p. 19).

O potencial presente na tradição oral quando se trata de construir registros de memórias, pelos quais os saberes e fazeres socioambientais vão sendo construídos, transformados e ressignificados ao longo das gerações em culturas de matriz africana - seja nos quilombos, ou nos terreiros de candomblé, por exemplo - é a força e ancestralidade que está presente na memória biocultural. Em nossa tentativa de tecer fios dessa memória, ao termos contato com as narrativas autobiográficas das licenciandas, alguns elementos e pistas importantes foram emergindo, como a ancestralidade, as relações com o território, os processos formativos e os saberes e fazeres socioambientais.

As várias características que marcam a vivência dos povos tradicionais em seus territórios nos dizem do pertencimento a um lugar, da indissociabilidade entre as dimensões ambiente-trabalho-cultura em seu saber-fazer cotidiano, da relação sujeito-sujeito na atribuição de significados

sobre o mundo, dos mitos e narrativas que sustentam seu saber e do reconhecimento de si como uma comunidade. (AVANZI, 2014, p. 84).

São essas atribuições de significados e sentidos que buscamos encontrar na memória biocultural Kalunga, pois, se partirmos da premissa de que as narrativas concentram as marcas do território, da comunidade e dos indivíduos, estaremos em contato com os processos histórico-sociais vividos por esses povos. É possível também, por meio das narrativas, construir interpretações acerca dos conhecimentos sobre diversos aspectos, físicos e metafísicos, biogeoquímicos e cosmológicos, do bioma e da região onde vivem e, também, como se relacionam às tradições. Essas complexidades podem ser acessadas diante das interpretações que emergem do contato com as narrativas autobiográficas, pois,

Por meio do método (auto)biográfico e, por conseguinte, de suas perspectivas epistêmico-metodológicas, compreende-se a experiência humana e suas (re)significações como estruturas fundantes do processo de narrar. Nesse sentido, a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica, pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 290).

A apreensão e interpretação do vivido constitui não apenas o ato de narrar, mas o conteúdo da narrativa em si, construído a partir da memória individual e coletiva permeadas pelas relações entre os sujeitos, e destes com o socioambiente; e assim se constroem as tradições. “A compreensão se dá no acontecer da tradição, no qual passado e presente estão em constante mediação, estabelecendo os vínculos do intérprete com o mundo. Não há compreender fora de um contexto, de uma cultura.” (AVANZI, 2005, p. 71).

Nesse sentido, a memória biocultural Kalunga vai se construindo ao longo das gerações e da vida do sujeito a partir do momento em que ele começa experimentar e interagir *com* e *no* mundo em processos orgânicos de trocas com os mais velhos da comunidade e nas interações com os ecossistemas dos quais faz parte. É fato que, para que ocorram esses processos formativos, as/os Kalunga contam com a transmissão oral desses saberes e fazeres socioambientais que perfazem a memória biocultural, processo que é indissociado

[...] da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores. O próprio entendimento de saber, [...], traz em si o sentido de algo que está “em”, na pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com o mundo (BARROS; PEQUENO; PEDERIVA, 2019, p. 32).

Para que a transmissão dos conhecimentos tradicionais ocorra, as/os moradoras/es da comunidade se valem da tradição oral, mas ela só é constituída, na prática do narrar, na contação de estórias, no cotidiano, e acontece em todas as fases da vida, em que o sujeito

[...] apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 8, grifo das autoras).

Nesse processo de *biografização* de suas experiências enquanto mulheres quilombolas e graduandas Kalunga no curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao construírem suas narrativas orais e escritas, no âmbito da oficina (Tempo Universidade), a memória biocultural vai se revelando em suas narrativas associada aos afetos e relações com as famílias, o território e as tradições. Como exemplo, as interlocutoras apresentam percepções semelhantes quanto à importância dos saberes e fazeres tradicionais Kalunga no que tange a produção de alimentos e sustento das famílias. Do mesmo modo, é notável que apesar de os territórios serem de regiões diferentes do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, em suas comunidades elas compartilham práticas de cultivo e espécies de interesse alimentício semelhantes, como o uso das roças de toco e manejo do fogo e o plantio de mandioca e milho. No entanto, como destaca Moreira (2013, p. 52):

A percepção e a maneira de olhar e sentir o ambiente também é diferente entre os moradores de um mesmo lugar. Os agricultores percebem seu espaço diferentemente do comerciante, e não obstante, a mulher apresenta uma outra visão do ambiente daquela evidenciada pelos homens. Isso acontece porque o comportamento e atitudes frente ao mundo também são diferentes, em virtude da “bagagem” cultural que cada indivíduo possui, assim como o modo de falar e pensar.

Essa bagagem cultural compreende um arcabouço de saberes e fazeres socioambientais das licenciandas Kalunga, os quais estão atrelados às suas experiências ancestrais e territoriais. A construção desses conhecimentos perpassa as interações e afetos construídos com a terra, com a água e são transmitidos por meio da oralidade, constituindo suas identidades quilombolas. Ocorre que a valorização de suas identidades envolve o sentimento de pertencimento e reconhecimento de “suas memórias, sua ancestralidade e seus saberes tradicionais”

(MELO, 2019, p. 133). Além desse aspecto sobre os saberes e fazeres socioambientais Kalunga,

[...] podemos afirmar que as comunidades quilombolas desempenham hoje um papel fundamental nas ações de promoção da sociobiodiversidade brasileira. O grande número de comunidades e o vasto território requerido por esses grupos os tornam protagonista na busca de novas relações entre conservação e uso dos recursos naturais, no intento de uma definitiva superação dos estigmas socioculturais e ambientais aos quais as populações tradicionais ainda são submetidas. Assim como as demais populações tradicionais, os quilombolas construíram diversificados sistemas de uso conhecimento de seus territórios ao longo de décadas e séculos de ocupação (ALMADA, 2012, p. 41).

Seus sistemas de conhecimentos e significados acerca da sociobiodiversidade estão imbricados às suas crenças e cosmovisões, as quais constituem suas manifestações culturais em seus territórios, muito além do espaço geográfico, mas, também, aspectos subjetivos presentes nas representações sociais, tornando “acessível o sentido dos signos presentes nas práticas e cotidiano das sociedades” (MOREIRA, 2013, p. 55).

São esses signos e cosmovisões relacionadas à sociobiodiversidade, as quais configuram a memória biocultural, que buscamos encontrar nas narrativas autobiográficas das estudantes Kalunga. Por meio dos diálogos construídos com as licenciandas em nossas experiências acadêmicas na LEdoC/FUP, emergiu a realização da oficina durante o Tempo Universidade. Já no Tempo Comunidade, realizamos as entrevistas semiestruturadas utilizando como roteiro as narrativas orais e escritas produzidas na Etapa 2 da pesquisa. Nas próximas seções, apresentamos as experiências vividas pelo pesquisador-participante, e os registros reflexivos feitos em diário de campo, durante seus encontros com as licenciandas no território Kalunga, durante a Etapa 3, no Tempo Comunidade. Apresentaremos, também, os resultados dessa investigação, os fios narrativos dessa trama de memórias, evidenciando como essas narrativas autobiográficas ampliam nossa compreensão sobre a memória biocultural Kalunga e como elas podem inspirar novas práticas pedagógicas e subsidiar os debates acerca de políticas públicas e estratégias de emancipação e fortalecimento das comunidades quilombolas, no contexto da Educação Ambiental Quilombola.

4.1 Caminhos percorridos: experiências compartilhadas no território durante o “Tempo Comunidade”

As estudantes da turma “Gabriela Monteiro” voltaram para seus territórios e se encontravam, em relação à graduação e à Pedagogia da Alternância, em seus processos formativos durante o Tempo Comunidade. Posterior à convivência que tivemos no Tempo Universidade (Etapas 1 e 2), conseguimos manter diálogo, via aplicativo de mensagens, com algumas delas. Por meio dessa ferramenta, combinamos com as estudantes Erlane e Josinete sobre a possibilidade de visitá-las em suas comunidades. Elas concordaram em nos receber e, no dia 17 de setembro de 2022, o pesquisador-participante dirigiu-se ao Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, na Chapada dos Veadeiros, município de Cavalcante-GO (FIG. 15). Por se tratar de uma experiência solitária do pesquisador-participante indo ao território pela primeira vez (no âmbito da pesquisa), buscando diálogos com as interlocutoras de nossa investigação, serão vivências narradas em primeira pessoa do singular a partir deste ponto do texto.

Figura 15 – Registros fotográficos da chegada do pesquisador-participante ao território Kalunga.



Fonte: autor da pesquisa.

Nas primeiras horas da manhã do dia 17, seguindo a localização enviada previamente por Erlane, cheguei até sua residência (FIG. 16), entretanto, ela não se encontrava em casa. Descobri, ao conversar com os moradores que encontrei pelo

caminho, que a maioria das pessoas daquela comunidade, “Vão do Moleque”, e de outras comunidades vizinhas da região estavam reunidas na igreja para as comemorações da Festa do Rosário.

Figura 16 – Registro fotográfico da residência da interlocutora Erlane na comunidade “Vão do Moleque”.



Fonte: autor da pesquisa.

Ao longo desse processo de procura por Erlane, comecei a perceber o quanto a comunidade é acolhedora tendo em vista que as pessoas prontamente informaram-me sobre a licencianda. Muitas/os ainda a referenciavam como “a estudante da UnB”, o que sugere um processo de empoderamento e reconhecimento da comunidade acerca de suas conquistas acadêmicas. A relação de “compadre e comadre” entre as famílias da região também ficou bem evidente nas falas das pessoas que encontrei por esse caminho.

Ao chegar à capela, notei alguns aspectos físicos peculiares ao território, a paisagem Kalunga que se desenhava: uma igreja pequena ao centro de uma área circular de chão batido, de aparência barroca devido às suas paredes de adobe, rodeada por árvores e próxima a um rio. Adjacente a ela tinha um “ranchão” coberto com telhado de palhoça, mas com as laterais abertas, local onde aconteciam as danças, os forrós e demais apresentações culturais; o local estava todo enfeitado com flores de papel e bandeirolas. As comunidades têm as lideranças responsáveis por conduzirem as rezas; as celebrações não são necessariamente organizadas por

um pároco, e, geralmente, acontece um revezamento entre as famílias responsáveis pela organização da festa.

Para facilitar a dinâmica dos períodos de festa, como os meios de transporte da região são, em sua maioria, os “pau-de-arara” (expressão utilizada entre moradoras/es em referência à caçamba do caminhão), motocicletas ou cavalos, muitas famílias optam por ficarem acampadas no entorno da igreja em algumas cabanas de adobe¹³ e telhado de palhoça. Nesse dia, observei muitas pessoas tomando banho de rio, lavando louças e algumas realizando trocas de mercadorias antes de retornarem às suas casas. Presenciei, também, algumas pessoas descarnando um bovino do qual a carne seria utilizada para fazerem trocas entre as famílias e também para a venda. Portanto, apesar da festa ter terminado no dia anterior à minha chegada, a minha observação do espaço físico e também dessa dinâmica de organização do final da festa me permitiram acessar a relevância dos compartilhamentos e do coletivo para a comunidade.

O encontro com Erlane aconteceu em uma dessas cabanas da família (FIG. 17). Em um primeiro momento, ela ficou um pouco tímida, provavelmente, porque como doutorando/pesquisador que a acompanhou no Tempo Universidade em outro espaço-tempo, ela se sentisse mais à vontade entre os colegas estudantes do curso. Já em sua comunidade, além de ser visto como pesquisador e/ou observador (um sujeito que pode carregar um olhar de julgamento) posso também ser interpretado como uma pessoa estranha e alheia às relações de parentesco, de mesmo modo, como homem, branco, *cis* e *gay*. Além disso, ela sinalizou que estava cansada, pois ficou aproveitando a festa à noite toda e que por isso não havia dormido. Devido a esse cansaço e em decorrência do contexto, foi perceptível que durante o nosso diálogo ela não desenvolveu tanto a sua oralidade. No momento da despedida, Dona Isabel, mãe de Erlane, me deu alguns biscoitinhos de polvilho feitos por ela, para que eu os levasse comigo.

A próxima etapa de minha visita seria o encontro com a Josinete, no entanto, fui informado de que ela também esteve na Festa do Rosário, mas que já havia retornado para sua casa no município de Cavalcante-GO. Muitas famílias Kalunga possuem suas residências na comunidade e outra na cidade, porque geralmente

¹³ Adobe é uma técnica de bioconstrução, muito utilizada em casas no interior de Goiás e no meio rural, a qual se baseia na mistura feita com terra, barro ou argila e vegetação seca, geralmente capim; essa base também pode ser utilizada na construção das taipas, dependendo da região e da tecnologia ancestral escolhida pela comunidade.

suas filhas/os fazem o Ensino Fundamental na comunidade e depois precisam ir para Cavalcante para realizarem o Ensino Médio. Elas têm, portanto, casa na cidade, mas suas mães, pais e avós residem no território. Nesse contexto é comum a existência de grupos para compartilhamento de caronas para o transporte entre as comunidades e o município.

Figura 17 – Registro fotográfico do encontro com a interlocutora Erlane e sua mãe.



Fonte: autor da pesquisa.

Ao chegar à cidade, Josinete, sua irmã e seu irmão, me receberam com muito acolhimento e carinho em sua casa. Um lar simples, muito bem organizado e equipado com os eletroeletrônicos usuais da vida urbana. Elas colocaram à mesa e me serviram água, alguns frutos típicos do Cerrado (mangaba e cagaita) e o peixe seco e salgado (típico da cultura Kalunga) para viagem. Elas/es preparam esse peixe seco com uma técnica ancestral de conservação, também me ofereceram farinha e açafão feitos por elas/eles com produtos cultivados no território Kalunga, alimentos de espécies nativas e outras cultivadas em suas roças e quintais. Outro aspecto da cultura que chamou a minha atenção foi a existência de vários objetos com couro de bovinos em sua composição, um vínculo com a ancestralidade de seu povo, da criação de gado livre no Cerrado, tendo em vista a sua importância para o processo de enraizamento/sobrevivência nessa região, para o fornecimento de leite, couro e carne.

A entrevista acabou envolvendo também Ednéia, irmã de Josinete, e o fato de ela ter participado do diálogo foi interessante, pois também é estudante da LEdoC, mas na UFT, da área de Artes. Juntas elas fazem roupas e acessórios de crochê e vendem nas redes sociais (FIG.18), o que representa um processo de empoderamento e busca por empreenderem por meio da associação entre seus saberes e fazeres socioambientais e a formação acadêmica na Licenciatura em Educação do Campo. Elas também fabricam as chamadas “biojóias”, usando o crochê e sementes ou partes de frutos secos do Cerrado, os quais são coletados em seu próprio território.

Figura 18 – Registros fotográficos dos artesanatos feitos pela interlocutora Josinete.



Fonte: perfil @cro.chedasmanas da rede social *Instagram* criado para divulgação e venda dos produtos.

É interessante pontuar que a economia tem por base a agricultura familiar, a criação de gado, produção de farinha, de temperos e ervas, mas também o artesanato e o turismo. Ela gira em prol de uma economia solidária, trocas e também do abastecimento das pessoas no município de Cavalcante. Na região existem casas (FIG. 19) organizadas para a venda dos produtos, elas/eles têm cooperativas e associações Kalunga bem articuladas com instituições como a UnB e às atividades políticas de Cavalcante.

Figura 19 – Registro fotográfico de uma cooperativa para venda de produtos quilombola Kalunga na comunidade de “Engenho II”.



Fonte: autor da pesquisa.

As vivências com a Erlane e a Josinete em seus territórios demonstraram que os saberes e fazeres socioambientais de suas comunidades são presentes e pulsantes. Em síntese, esses saberes ficaram evidentes por meio de suas participações nas manifestações culturais da região, no diálogo permanente com as suas ancestrais e no uso da memória biocultural Kalunga para a produção da farinha, do crochê e da coleta de frutos do Cerrado. Na sequência, eu descreverei um segundo momento de visita, com as memórias que criei ao adentrar nos territórios das estudantes Rosineide, Germana e Almeçi.

4.1.2 Outros encontros: novas experiências no território Kalunga

O segundo momento de visita ao Tempo Comunidade envolveu diálogos com as estudantes Rosineide, Almeçi, Josinete e Germana. A convite delas, no dia 12 de outubro de 2022, dirigi-me ao município de Cavalcante e ali me instalei em uma pousada indicada por uma das estudantes. No dia seguinte, fui ao encontro de Rosineide que, por trabalhar como guia turística na região, convidou-me para juntas realizarmos uma trilha. Nosso destino era o “Complexo do Canjica”, um local situado dentro das terras Kalunga, na propriedade de um ancião da comunidade que cedeu sua casa como “portaria” e base de apoio para os trilheiros e turistas, por isso nós fomos de carro até esse ponto e depois seguimos a pé por algumas trilhas.

O bioma característico da região é o Cerrado de Altitude (FIG. 20). Como algumas comunidades estão localizadas geograficamente entre serras, elas

receberam popularmente o nome “vão”, como por exemplo, o “Vão do Moleque” e o “Vão de Almas”. A trilha que nós percorremos atravessa fronteiras, pois, em determinado ponto dela, nós passamos do Estado de Goiás para o Estado de Tocantins. Ao longo da trilha, Rosineide teceu vários comentários associando os aspectos da vegetação aos saberes e fazeres do povo Kalunga, tornando dessa forma a visita em uma experiência imersiva e interpretativa.

Figura 20 – Registros fotográficos da trilha que leva ao “Complexo do Canjica” no território Kalunga.



Fonte: autor da pesquisa.

Pelo caminho, encontramos diversas plantas usadas na construção, alimentação e medicina Kalunga. Rosineide explicou que da palmeira Buriti (FIG. 20), eles usam tanto as folhas quanto os frutos, as primeiras são utilizadas para cobrir as casas e os segundos para extração de um óleo com propriedades medicinais. As sempre-vivas, típicas do Cerrado, estavam por toda parte.

Pude conhecer uma planta conhecida por elas/eles como “pau-doce”, a qual serviu de alimento aos primeiros Kalunga que chegaram à região, pois ela apresenta uma casca mastigável com sabor adocicado que até hoje é utilizada na produção de garrafadas com propriedades medicinais. Rosineide também me ofereceu o que ela chamou de “chicletinho do Cerrado”, o fruto comestível da mangabeira ainda em amadurecimento. Ao longo da trilha nós ainda nos deparamos com o “arnicão” e plantas utilizadas no tratamento popular de doenças venéreas femininas (FIG. 21).

Essas explicações de Rosineide se conectam aos saberes ancestrais do povo Kalunga no que se refere ao uso adequado da vegetação. Existe, portanto, uma integração entre a comunidade e as espécies nativas da região em prol da sobrevivência de ambas.

Figura 21 – Registros fotográficos da fitofisionomia do Cerrado no território Kalunga.



Fonte: autor da pesquisa.

Figura 22 – Registros fotográficos de algumas espécies nativas do Cerrado: a) “pau-doce”; b) “Chicletinho do Cerrado”; c) “arnicão”.



Fonte: autor da pesquisa.

Ao longo do nosso passeio, algumas memórias bioculturais da infância também foram acessadas por Rosineide, por exemplo, quando explicou sobre uma plantinha chamada “brinco de princesa” em que o fruto seco, por apresentar uma dobra que se encaixa perfeitamente na orelha, era/é usado como um acessório de

beleza pelas meninas Kalunga em meio às brincadeiras. Rosineide colocou em nossas orelhas para que pudéssemos experimentá-lo (FIG. 23). As meninas usam esse objeto fazendo referência aos brincos uma vez que muitas não tinham as orelhas perfuradas na infância. Ela também mostrou uma plantinha conhecida como “cabeleira”, que, quando seca, é usada como bonequinha nas brincadeiras entre as meninas do povo Kalunga.

Figura 23 – Registros fotográficos da interlocutora e guia Kalunga Rosineide demonstrando o uso lúdico do fruto de uma espécie do Cerrado (“brinco de princesa”).



Fonte: autor da pesquisa.

A oportunidade de provar dos frutos e cascas das plantas do Cerrado, seus sabores, seus cheiros e também poder conhecer um pouco da memória biocultural dessa comunidade por meio dos saberes e fazeres socioambientais de Rosineide, tornou essa trilha uma experiência não apenas contemplativa, ou interpretativa, mas cheia de sensações e sentimentos.

No dia seguinte, ao chegarmos à Comunidade Kalunga de Engenho II, pude observar a arquitetura das construções típicas dos saberes e fazeres quilombolas, que são os telhados de palhoça e as paredes de adobe. Pude também conhecer a famosa planta nativa muito utilizada como tempero por elas/eles que é a “pimenta de macaco”. Durante o caminho, também passamos por um muro de pedra feito pelas primeiras comunidades que chegaram ao território.

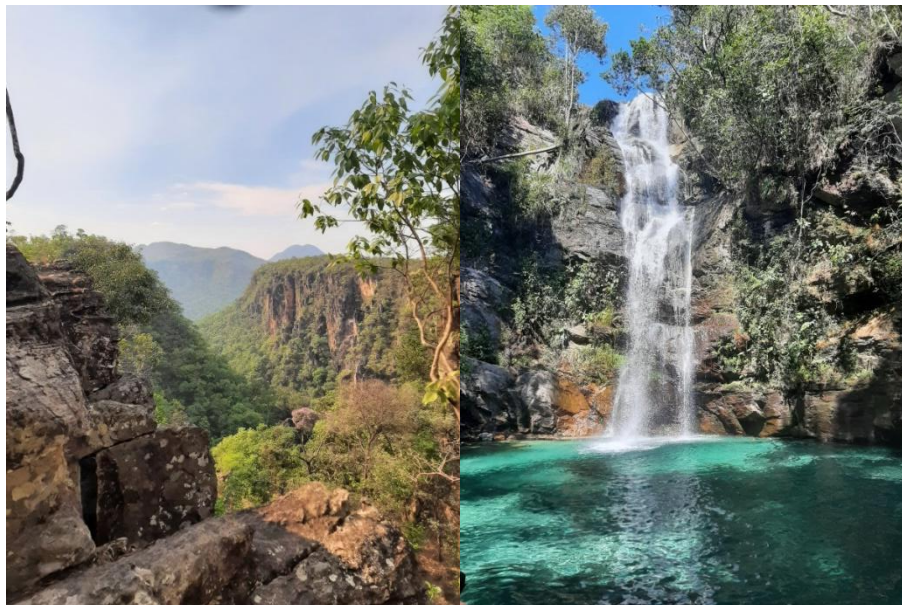
Todos os passeios e trilhas realizadas com Rosineide contaram com a presença de outros de seus clientes/turistas. Desse modo, não intervi ou usei gravadores e caderno de campo, bastei-me de aproveitar os momentos e os

aprendizados, como também de contemplar a natureza, que é de uma beleza exuberante com lindas cachoeiras, tais como a famosa cachoeira de “Santa Bárbara” (FIG. 23), além do incrível mirante com piscina natural no “Complexo do Canjica”, visitado no dia anterior.

Rosineide explicou-me que em outros tempos a visita ao “Complexo do Canjica” não era permitida, mas que a Associação Kalunga conseguiu a autorização para o seu uso pela comunidade e também organizou a formação das/os guias turísticos. Atualmente, o turismo é uma importante fonte de renda e de valorização da região. Apesar de anteriormente ter vivenciado a experiência de fazer trilha em outras regiões do país, foi a primeira vez em que fui orientado por uma guia turística Kalunga, esse fato tornou o passeio rico de sentidos.

Na FUP, pude acompanhar Rosineide enquanto estudante, mas foi a visita ao território, em seu Tempo Comunidade, que permitiu a minha compreensão da Rosineide enquanto mulher Kalunga em seu trabalho cotidiano como guia turística. Os saberes e fazeres socioambientais estão expressos em seu dia a dia.

Figura 24 – Registros fotográficos dos pontos turísticos: a) mirante com piscina natural no “Complexo do Canjica”; b) cachoeira de “Santa Barbara”.



Fonte: autor da pesquisa (2022).

A visita me ofereceu uma dimensão daquilo que Célia Xacriabá chama de corpo território. Essas mulheres quando chegam às escolas da cidade, em sua maioria, sofrem um silenciamento de sua identidade frente a uma necessidade de adequação à cultura urbana. Entretanto, demonstram que as experiências na LEdoC/FUP permitem que elas se apropriem e deem outros significados às suas

memórias bioculturais Kalunga. Na Universidade elas apreendem as ferramentas acadêmicas que poderão ser voltadas para a formação e atuação delas em projetos coletivos e de tomadas de decisões em suas comunidades. A/o estudante retorna para o território com um outro olhar e também passa a ser vista/o pela comunidade com “outros olhos”. Elas retornam para o Tempo Comunidade mais empoderadas (empoderamento social e familiar), aspecto esse que eu pude constatar ao acompanhar o importante trabalho realizado pela guia turística Kalunga Rosineide.

O próximo encontro foi na cidade de Cavalcante, na residência da estudante Almeçi, parente e vizinha de Rosineide. Nossa conversa aconteceu no quintal de sua casa. Ali nós sentamos em cadeiras de fio e observamos a diversidade de plantas cultivadas por ela, com exemplares de espécies alimentícias e também medicinais. Um quintal tipicamente Kalunga, cheio de saberes e fazeres socioambientais (FIG. 25).

Figura 25 – Registros fotográficos do quintal na residência da interlocutora Almeçi.



Fonte: autor da pesquisa.

Almeçi compartilhou alguns aspectos do estágio que ela estava realizando na escola quilombola da região do Vão do Moleque, etapa de formação exigida pela matriz curricular da LEdoC/FUP. Eu perguntei se ela tem conseguido trabalhar alguma atividade relacionada às narrativas e memórias bioculturais em seu estágio, ela explica que ainda não conseguiu porque “não chegou nesse conteúdo ainda”.

Nesse diálogo, pude perceber que mesmo em uma escola quilombola pode existir a linearidade de conteúdos e o engessamento curricular, talvez por uma imposição em decorrência das referências e demandas da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Entretanto, ela expressou o desejo de convidar uma mestra do saber quilombola para ir até a escola, porque ela se interessa pela valorização dos saberes e fazeres das fiandeiras da comunidade, inclusive como possível tema para seu TCC. As mulheres em suas comunidades seriam, portanto, os elos entre a escola quilombola, a LEdoC/FUP e os saberes e fazeres socioambientais do povo Kalunga, buscando processos de valorização e perpetuação da memória biocultural quilombola.

Também aproveitei a oportunidade para retomar o diálogo com a estudante Josinete, tendo em vista que no primeiro dia de visitas ela estava muito cansada por ter participado das celebrações da Festa do Rosário. Combinamos de nos encontrarmos em uma lanchonete da cidade de Cavalcante para tomarmos açaí e conversarmos um pouco.

Ao longo de nosso encontro, Josinete compartilhou que também estava fazendo estágio e que gostaria de combinar com a professora regente a realização de uma oficina, tendo como referência as ações que realizamos em nossos encontros durante o Tempo Universidade na FUP. Entretanto, ela disse que seria algo bem desafiador porque é difícil compartilhar suas histórias com sua própria comunidade, porque é uma exposição por serem pessoas da convivência e por serem estagiárias. Josinete compartilhou em suas redes sociais algumas fotografias em que ela se encontrava no território, na casa de sua mãe, fazendo farinha. Em nosso diálogo, pedi que ela me falasse mais sobre aquelas imagens, momento em que ela relatou algumas técnicas do processo de fabricação das farinhas (polvilho e farinha de mandioca). Segundo ela, todo o processo acontece no território desde o plantio das mandiocas até a fabricação do produto final. As farinhas são usadas para o consumo, venda e também no escambo. Durante os festejos da padroeira Nossa Senhora D'Abadia, a comunidade usa as farinhas no preparo de comidas típicas, tais como, bolos e biscoitos. Esse reencontro com a estudante Josinete foi importante para oportunizar a ela expressar, por meio do diálogo, alguns dos seus saberes e fazeres socioambientais presentes em sua memória biocultural.

Ao retornar para Brasília, encontrei-me com a estudante Germana, ela mora dentro de uma propriedade no setor de mansões Lago Norte, porque seu esposo e ela são “caseiros” e trabalham para os donos da propriedade. O fato de optarem por residir em Brasília decorre de uma busca por facilidade para sua filha acessar a escola e também para Germana estudar na FUP durante seu Tempo Universidade, sem precisar ficar no alojamento da instituição. Entretanto, a família tem casa no território Kalunga (na comunidade do “Vão de Almas”) e em alguns finais de semana e feriados ela/es têm o hábito de visitar sua comunidade.

Ela foi acolhedora e me recebeu com uma mesa cheia de biscoitos e café, conforme o hábito do povo Kalunga. Sentamos em um local tranquilo e tivemos um diálogo incrível. Eu iniciei a conversa comentando sobre a postagem que ela havia feito no *status* de uma rede social, no qual, ela colocou a foto de sua casa no território acompanhada pela seguinte frase “Ainda está na moda essa arte no vão de almas”. Ela fez referência à arte de construir uma casa utilizando técnicas e materiais típicos da região (solo, madeiras e folhas de buriti).

Germana compartilhou suas memórias do processo de construção da casa explicando que é algo coletivo em que elas/eles realizam um mutirão envolvendo várias pessoas da comunidade. Ela ainda detalhou essa construção explicando sobre o processo, que eles chamam de “enchimento” da parede, em que com uso de paus e palhas elas/eles fazem o adobe, afirmando também da necessidade de se ter um fogão a lenha na casa. Ela explicou que a casa, por ser feita com materiais da região, é adequada às mudanças das estações ao longo do ano, porque ela é “fresca” no calor e “quente” no frio.

É possível perceber a importância e o afeto vinculado ao fato de Germana ter a sua casa no território, bem como a sua vontade de voltar a morar nela. Ela faz referência ao seu Tempo Universidade ao citar, bem emocionada, o fato de sua professora Mônica Molina ter conversado com ela sobre a necessidade de retornar ao seu território. Isso porque a formação na LEdoC/FUP não tem apenas o objetivo de formar professoras/es, mas também lideranças de projetos comunitários.

Os festejos em comemoração à nossa Senhora D’Abadia estiveram presentes em nossos diálogos, tendo em vista que em minha cidade de origem (Itaberaí-GO) também existem comemorações dessa data santa, pois temos a mesma padroeira. Ela compartilhou memórias sobre as fogueiras e também dos preparativos com armação de arapucas para caçar bichos selvagens, que são servidos durante a

festa. Além disso, ela abordou a feitura do sabão típico do povo Kalunga em que em seu processo de fabricação elas/eles usam as cinzas da fogueira, esse sabão é utilizado pela comunidade com diversas finalidades de limpeza, inclusive o banho.

Eu a questioneei sobre como ela poderia utilizar esses saberes na construção de uma proposta para o seu estágio ou de repente TCC. Ela relatou algumas possibilidades de diálogo com as/os jovens Kalunga comentando que foi por meio da oficina, que nós realizamos durante o Tempo Universidade, que ela compreendeu melhor sobre o que seriam as memórias bioculturais porque, conforme ela enfatiza, na comunidade “tudo tem uma prática ou um preparo, tem que saber fazer”.

Os diálogos com as interlocutoras durante o Tempo Comunidade permitiram desenvolver a percepção de que todos os caminhos, e descaminhos, trilhados ao longo do processo de busca por uma experiência participante na pesquisa foram exitosos. Apesar de termos encontrado dificuldades epistemológicas, metodológicas e sistêmicas durante nossa caminhada investigativa, foi possível construir narrativas junto às interlocutoras, de maneira respeitosa, buscando sempre a dialogicidade, a interculturalidade e a decolonialidade a que esse trabalho se propôs desde sua concepção.

Sendo assim, apresentamos por meio de suas histórias, dos saberes, fazeres e dizeres de nossas interlocutoras, os fios narrativos que tecem a memória biocultural Kalunga.

4.2 Tecendo fios da memória biocultural de mulheres Kalunga a partir da oficina no Tempo Universidade

“A tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizadas em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11).

Para tecermos os fios da memória biocultural feminina Kalunga, buscamos a tentativa de fazer o movimento biográfico ao interpretar as histórias compartilhadas, abrangendo os saberes e fazeres socioambientais quilombolas. Diante disso, procederemos a um diálogo cuidadoso e interpretativo com as narrativas orais e escritas produzidas durante a oficina, no Tempo Universidade (Etapa 2).

As narrativas da estudante Germana foram escolhidas como “fio condutor” do diálogo entre as memórias bioculturais trazidas pelas estudantes, relacionando-as às memórias das experiências do pesquisador-participante desta investigação e às interlocuções com as/os estudiosas/os da perspectiva decolonial, anteriormente referenciados no arcabouço teórico. Essa escolha levou em consideração a posição de respeito e referência que ela representa às demais integrantes da pesquisa, seja por sua história familiar na comunidade, seja por sua desenvoltura acadêmica.

Vou me apresentar... Esqueci o nome dela (“Gigi”, o smartphone no buquê)... Prazer Gigi, o meu nome é Germana, eu sou da comunidade Kalunga Vão de Almas... e eu vou contar um pouco da minha memória biocultural. Pelo que entendi de conhecimento até agora. Então... Eu sou de uma família grande, grande eu quero dizer, minha mãe, meu pai, tiveram 12 filhos e eu sou uma delas. Então, na infância eu lembro do que minha mãe me contou. Eu nasci lá na comunidade mesmo porque minha mãe, todos os filhos dela ela ganhou na comunidade. Ela não saiu para ganhar ninguém na cidade (Germana - narrativa oral).

Em sua narrativa, comparece uma característica marcante nas falas de outras mulheres: o fato de algumas terem nascido na própria comunidade onde suas mães não tiveram acompanhamento médico especializado, seja durante o parto ou no pré-natal. Essa característica denota a força das matriarcas. Seus saberes e fazeres vitais e ancestrais relacionados ao nascimento das crianças, bem como aos cuidados femininos para com esses recém-nascidos e da mulher que se encontra no puerpério, conhecimentos bastante valorizados pela comunidade. Entretanto, é importante salientar que esses saberes das parteiras não isenta o poder público de oferecer o acesso aos mecanismos de saúde que possam vir a chegar até esses lugares mais longínquos, de acordo com as necessidades e especificidades de cada caso. Nesse processo, é possível pensar na interculturalidade que se exige nessas relações de forma que o *corpo território* seja respeitado pelos profissionais de saúde.

Nessa perspectiva, não existe território sem saberes-fazeres, ou conhecimentos sem território, pois um se configura e se constitui somente e a partir do outro numa relação recíproca. Daí, trazermos a noção de um *corpo território*, ou de *educação territorializada*, apresentada pela intelectual indígena Célia Xacriabá

(2018), em outro momento de nosso trabalho, pois são identidades territorializadas mas que não estão circunscritas e restritas apenas à vida na comunidade. Nesse sentido, pensar em território implica pensar que:

As configurações territoriais são, sob essa perspectiva, o conjunto composto por sistemas naturais, herdados por determinada sociedade, e por sistemas de engenharia, sendo que estes agregam os aspectos técnicos e culturais, historicamente estabelecidos, o que define usos diferenciados pelos diversos grupos sociais e em diferentes momentos históricos. A atualidade das configurações territoriais, bem como sua significação advêm das ações realizadas sobre o território, imprime-se então uma intervenção cultural sobre o mundo natural, transformando-o. Portanto, ambiente é tratado como uma construção: cada grupo decodifica o ambiente a partir de recortes apreendidos e criados de acordo com sua situação histórico-cultural. (AVANZI, 2005, p. 103).

A autora nos propõe a pensar nas configurações territoriais em comunidades tradicionais, observando as intervenções culturais que são construídas desde seus territórios, ao passo que, para a sociedade moderna capitalista, os aspectos técnicos e os empreendimentos de engenharia sobressaem nas intervenções sobre o ambiente. Essa vertente do colonialismo reproduz a visão de que o ambiente é algo alheio que nos rodeia, um “meio ambiente” que tem o homem *cis* branco como centro das relações de dominação, poder e exploração de recursos humanos e materiais

Sendo assim, muitas comunidades preservam ainda essa característica do distanciamento geográfico em relação ao meio urbano, o que dificulta que crianças e jovens tenham acesso à educação escolarizada. Isso ocorre devido a questões relacionadas às condições das vias e estradas nos caminhos que levam até as escolas das cidades mais próximas e à dificuldade de acesso aos meios de transporte mais eficientes. Um outro aspecto político, responsável pelo fato de as crianças vivenciarem essa difícil situação, está relacionado ao baixo investimento financeiro nas escolas quilombolas.

Essa realidade evidenciada pelas estudantes Kalunga em nossos diálogos, coaduna com estudos realizados em outras comunidades quilombolas. A pesquisa desenvolvida por Maria Raimunda Soares, intitulada "Territórios insurgentes: a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas", apresenta uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-ação e participativa. Para a autora, essa escolha metodológica permitiu um engajamento direto com as comunidades quilombolas, possibilitando a escuta ativa das demandas e conflitos relacionados à terra e aos direitos das mulheres quilombolas (SOARES, 2021).

Em sua pesquisa, a participação das mulheres quilombolas na organização e luta pelo território é destacada como fundamental, isto, pois, elas desempenham um papel central nas lutas de resistência pela manutenção e regularização dos territórios quilombolas. Como guardiãs das tradições culturais afro-brasileiras, elas são responsáveis pela preservação do sagrado, cuidado com as filhas e filhos, transmissão das histórias dos griôs¹⁴, cultivo das roças, preservação das sementes e dos recursos naturais essenciais para a garantia de seus direitos. Soares (2021) menciona um episódio específico em que as mulheres quilombolas, em uma das comunidades estudadas, fizeram barricadas e confrontaram a ação violenta de um fazendeiro local, protegendo um jovem quilombola de uma abordagem policial abusiva e injusta. Essa forma de resistência ativa evidencia a coragem e a determinação das mulheres quilombolas na defesa de seus direitos e territórios.

Nesse contexto, as intelectuais quilombolas Sousa e Silva (2021) denunciam que ainda existem “diversas barreiras no acesso a políticas fundamentais, como as educacionais, as de saúde, as ambientais e as voltadas à regularização fundiária de seus territórios tradicionais” (p.33).

Tendo como horizonte essa realidade, em nossa pesquisa participante, as narrativas das estudantes revelam a essência da Educação do Campo, a qual, como abordado anteriormente, surge da luta coletiva dos sujeitos que vivem no campo para assegurar uma educação pública de qualidade através de escolas localizadas em suas comunidades. Essas unidades escolares, fundamentadas no “princípio da organicidade”, buscam estabelecer conexões com as realidades e particularidades de cada povo camponês (SÁ; MOLINA, 2012).

É importante ressaltar que, como já discutido no corpo teórico de nosso trabalho, o Movimento da Educação do Campo tem fortalecido o debate sobre políticas públicas voltadas especificamente para a Educação no Campo. As reivindicações almejam garantir não apenas o direito à educação para os povos camponeses, mas também assegurar que os projetos político-pedagógicos dessas instituições estejam intrinsecamente ligados aos conhecimentos das comunidades

¹⁴ De acordo com Almeida (2020), os griôs são uma casta de contadores de história da África Ocidental, que se baseiam na oralidade e na memória coletiva e genealógica de seu grupo para transmitir saberes e fazeres. Eles são os cronistas sociais e políticos de seu povo, enquanto transmissores de saberes, mantenedores de segredos específicos e produtores semânticos responsáveis por uma espécie de literatura oral calcada no poder da narrativa. Os griôs ocupam o ofício de memorialistas e são os velhos narradores que se servem das estruturas narrativas a fim de fazer lembrar àquilo que não se deve esquecer.

camponesas (CALDART, 2009), incluindo os saberes e fazeres socioambientais dessas populações.

Esses conhecimentos emergem de suas interações e cosmovisões relacionadas ao socioambiente que constituem as paisagens das comunidades quilombolas desde suas infâncias. Dessa maneira, a integração entre seus saberes-fazeres e a natureza fazem parte dos imaginários e ludicidades das crianças Kalunga, característica que pode ser observada nas falas das estudantes. Em sua narrativa, a estudante Germana descreve as brincadeiras presentes nessa fase de sua vida:

E aí começou porque a gente ia pra escola, eu e meus irmãozinhos mais novos, a gente brincava muito no caminho. Eram umas brincadeiras assim, fora dos anormais, porque tinha briguinhas, tinha bate daqui, bate de acolá, e a gente não podia chegar em casa com marcas. (Risos) Era uma coisa assim sabe? (Germana - narrativa oral).

As brincadeiras envolvendo a vegetação nativa do Cerrado e também as plantas cultivadas pelos Kalunga em suas roças e quintais apareceram ao longo das narrativas de todas as estudantes.

A gente gostava muito de ir pro rio, Rio Capivara, brincar muito... Gostava muito de pescar sabe? De colher caju nos tempos, mangaba, então era muita coisa sabe? A minha infância foi bastante, assim, eu tenho muita lembrança... (Germana - narrativa oral)

Assim como nas narrativas de Germana, outras licenciandas relatam a existência de uma constante integração com os ecossistemas, as paisagens socioambientais e os seres vivos nativos e domésticos da região.

É, eu gostava muito de andar a cavalo, hoje eu não gosto mais. Gostava de pescar, era muito bom. E um animal que nós tinha muito e eu morria de medo e tenho medo até hoje, é vaca (Rosineide - escrita)

E também, nós brincava muito, eu e meus irmãos, de casinha, né... De fazer casinha de palha e a gente ficava lá no meio do mato brincando. Nós pegava as frutinhas das manga pequena pra brincar também de fazer boi, de fazer essas coisas lá... brincava de tudo. (Almeci - narrativa oral)

Isso acontece na construção de seus próprios brinquedos e na criação de objetos e situações lúdicas que utilizam partes das plantas, seja no banho de rio, na coleta de frutos, nas pescarias e cavalgadas. As mulheres Kalunga cresceram e tiveram uma infância cujas brincadeiras e diversões passam por essas interações com humanos e não-humanos de seus territórios, relações mais que humanas. Esse aspecto denota a formação existencial do *corpo território* que vai se constituindo ao longo de toda a vida. Ao tecermos essas reflexões, encontramos ressonâncias nos

sentidos e experiências vivenciadas pelas crianças quilombolas, também, entre crianças indígenas, como apresenta Daniel Munduruku (2009).

Ao descobrir estes vazios que o corpo possui a criança indígena não vê com desprezo a necessidade de adquirir conhecimentos complementares. Ao contrário, ela percebe como é importante deleitar-se com eles num processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental. Vai compreendendo, então, que o ambiente a ser observado vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entende, então, que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações: ganha sentido a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do criptar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisam ser preenchidas por aquilo que dá razão à sua existência (MUNDURUKU, 2009, p.25).

Em seu trabalho, esse pesquisador e intelectual indígena apresenta que a perspectiva interna sobre a educação indígena é baseada na vivência pessoal do interlocutor, que viveu no próprio corpo tanto a educação da tradição quanto a educação escolar (MUNDURUKU, 2009). Do mesmo modo, ao observarmos as narrativas autobiográficas das estudantes Kalunga, é possível identificar as experiências que as interlocutoras tiveram no “próprio corpo” acerca desse movimento epistemológico entre a educação da tradição e a educação escolar.

Essas vidas que se constroem com os vínculos aos territórios, às paisagens e às suas ancestralidades reforçam a tese de que a memória biocultural Kalunga denota a formação dessas “intelectuais da tradição” (ALMEIDA, 2015) quilombola. Seus saberes e fazeres comparecem nas narrativas quando mencionam várias espécies do Cerrado, demonstrando uma subsistência também baseada na coleta desses frutos e um conhecimento relativo às épocas certas para colheita, bem como os aproveitamentos e preparos culinários.

Hoje agradeço a Deus por tudo que aprendi com os meus pais e até com os vizinhos. A vizinha da minha mãe me ensinou sobre a importância dos frutos do cerrado, sempre que eu e meus irmãos iam dormir ou ficar na casa dela, ela nos levava juntos para colher o coco de indaiá, a mangaba, o jatobá, o pequi para tirar o óleo e muito mais (Germana - narrativa escrita).

Ahn, e também a gente sempre pegava jatobá, aí comia no caminho é dava uma sede, quando tinha água era bom, mais quando a acaba antes de

chegar em casa era ruim demais. Já o jatobá a gente só quando íamos a pé para a escola. Em casa também a gente sempre saía no Mato juntos pegávamos murici, araçá, mangaba, pequi, cocô de xodó como se diz por aqui, mais conhecido como Macaúba. (Josinete - narrativa escrita)

A partir das narrativas, percebemos que, apesar de as estudantes terem suas raízes em localidades distintas, elas apresentam experiências semelhantes no que tange ao envolvimento, desde a infância, com o trabalho no campo, a produção de alimentos e o sustento das famílias.

Meu pai deixava é, tipo assim, umas cinco cabeças de vaca lá no quintal que eles falavam que era pra gente tirar leite, pra poder tomar café da manhã, pra ir à escola. Aí a gente cuidava dos animais, assim, aprendendo sabe? (Germana - narrativa oral)

É notável, portanto, esse compartilhamento de práticas de cultivo e espécies de interesses alimentícios semelhantes, como também no uso das roças, no plantio, manejo do fogo e cuidados com animais domésticos, como observamos também na fala de Almeци:

capinar era pouco né, que era pequena ainda. Então era pegar o garrancho da roça que cortava a roça, queimava tudo, pra ciscar pra plantar o arroz, feijão. Então a gente ficava capinando e pegava o cisco lá que era pra poder plantar. (Almeци - narrativa oral)

Em contrapartida, o adentramento e invasão do agronegócio no território Kalunga é um fato histórico e político que impactou profundamente a vida e os modos de subsistência das comunidades. Essa invasão resultou em lutas e conflitos pela disputa de terras, além da exploração da mão de obra quilombola para trabalhar nos grandes latifúndios que cercam e ameaçam as comunidades. Esse contexto coloca em evidência a relação de poder desigual entre o agronegócio e as comunidades tradicionais, que buscam proteger seus territórios e preservar suas práticas culturais e socioambientais.

Essa realidade vivenciada pelas comunidades do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, está presente em um importante aspecto da formação em Educação do Campo, como nos apresenta as autoras Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 5-6):

A Educação do Campo encontra-se desafiada como um território produtor de conhecimentos, entendendo essa prática como transformadora e comprometida com a superação da exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista. Assumir a totalidade social com suas contradições como referência para uma atividade teórica que se pretende emancipadora passa possivelmente pela apropriação de um conhecimento

que permita compreender a origem, a natureza e a função social dos conhecimentos e das formas de conhecer que são hegemônicas na atualidade, produzindo, ao mesmo tempo, novos conteúdos, novas metodologias e novas intencionalidades para os resultados a serem obtidos.

Este é um importante aspecto encontrado nas narrativas autobiográficas das licenciandas Kalunga quando elas tratam de seus processos formativos na Educação Básica e, no Ensino Superior, no âmbito da graduação na LEdoC/FUP. No entanto, a formação em Educação do Campo, como mencionam as autoras Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p.5), propõe a construção de um “território produtor de conhecimentos” que se opõe à lógica de “exploração do trabalho e da natureza na perspectiva da acumulação capitalista”. Corroborando com as autoras, é possível perceber nas narrativas das licenciandas que os processos formativos da LEdoC/FUP buscam uma abordagem transformadora, comprometida com a superação das desigualdades e injustiças sociais entre povos camponeses, valorizando os saberes e fazeres das comunidades rurais e quilombolas.

De maneira distinta à formação na licenciatura, ao longo das narrativas é possível perceber uma presença marcante das dificuldades durante a infância para poderem ter acesso aos estudos, durante a Educação Básica:

Então eu cresci lá dentro da comunidade Kalunga Vão de Almas, comecei a estudar com 7 anos de idade numa escolinha chamada Vazantão. E foi aí que começou, porque, os meus pais trabalhavam na roça e tinha que deixar a gente no Vão de Almas, distante deles, pra ir pra escola (Germana - narrativa oral).

Os nossos pais ficavam um pouco distante, pois o local que eles trabalhavam de roça, não tinha escola por perto. Por isso tivemos que morar longe deles por um bom tempo (Germana - narrativa escrita).

Lembro quando eu tinha uns 6 anos de idade eu e meus irmãos nós ia para a escola que tinha mais o menos uns 9 quilômetro de distância só na ida, e quando nós chegava da escola nós ia ajudar nosso pai na roça de toco (Almeci - narrativa escrita).

Quando íamos a cavalo tentávamos parar o cavalo bem próximo do pé de cajú e aí os que dava de pegar, pegava. [...] Ahn, e também a gente sempre pegava jatobá, aí comia no caminho é dava uma sede, quando tinha água era bom, mais quando a acaba antes de chegar em casa era ruim demais (Josineste - narrativa escrita).

Morei na comunidade desde que nasci. Aos 15 anos vim pra Cavalcante estudar o Ensino Médio (Erlane - narrativa oral).

Uma importante singularidade encontrada nas narrativas é quando as licenciandas Kalunga conectam seus processos formativos na Educação Básica ao âmbito da graduação na LEdoC/FUP:

Aí eu estudei lá nessa escola da comunidade Kalunga Vão de Almas, do meu primeirinho até o oitavo ano, aliás, 8ª. Série. [...] Então meu estudo foi lá durante esse período, assim, um pouco longe dos meus pais, porque eles tinham que ficar na Fazenda Fundão trabalhando para garantir o sustento da gente, enquanto a gente morava lá na comunidade Vão de Almas, para estudar na escola que a minha tia Mariza começou lecionando e hoje ela é uma escola Santo Antônio Kalunga I, que é onde eu tô fazendo meu estágio né? Hoje como estudante da LEdoC [...] (Germana - narrativa oral)

Os elementos trazidos em suas narrativas se relacionam, portanto, à formação acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a qual proporciona às/aos graduandas/os as articulações entre os movimentos do campo e os conhecimentos apreendidos desde a Universidade, os quais configuram as ferramentas necessárias para suas resistências e enfrentamentos no campo (FERRARI; FERREIRA, 2016). É possível perceber a contribuição do curso no fortalecimento das comunidades rurais, quando as/os egressas/os retornam aos territórios e estabelecem relações entre os saberes acadêmicos e seus saberes e fazeres tradicionais Kalunga, promovendo a construção de conhecimentos que contribuam para a transformação das realidades socioambientais.

O fato de a memória biocultural Kalunga ser composta por saberes constituídos ao longo de várias gerações de mulheres se fez presente nas narrativas escritas. A partir das trocas com os mais velhos da comunidade, com suas ancestralidades e com o socioambiente, elas constroem os aprendizados sobre as práticas de cultivo, manejo dos bens ambientais, conhecimentos sobre espécies do Cerrado e épocas certas para colheita, como já evidenciado em suas narrativas. Para além desses saberes e fazeres, apresentam também conhecimentos sobre preparos culinários e outras habilidades essenciais para a subsistência e a preservação da cultura Kalunga, como podemos observar nos trechos abaixo:

Minha mãe (...) Disse que a vovó gostava de comer só os alimentos saudáveis produzidos na roça, o óleo de coco, a farinha de mandioca, o arroz, angu de milho, a proteína era da caça e da pesca, enfim, tudo que eles produziam na roça. Até mesmo o sabão, a minha vó (...) fazia o seu próprio sabão de decoada com tingui, esse era o seu predileto para tudo. Com isso, meus pais também continuaram com os mesmos hábitos, a mãe nos ensinaram a fazer o sabão de decoada e também o sabão com soda cáustica. [...] Ainda gosta de tomar água de “Botija”, artesanato feito de barro desde das épocas dos antepassados e que se tornou de geração em geração e obra viva até hoje (Germana - narrativa escrita).

O mais importante que me lembro era de minha avó contando história, nós ia as vezes dormir na casa de minha tia, e lá quando era a noite minha avó ia contar história para nós, minha avó falava que não poderia contar história de dia por que se não nascia rabo (Almeci - narrativa escrita).

Após apresentarmos alguns elementos contidos nas narrativas orais e escritas produzidas no âmbito da oficina durante o Tempo Universidade, é importante retomar que a transmissão dos conhecimentos tradicionais nas comunidades quilombolas ocorre por meio da tradição oral, pela prática de narrar e contar estórias, portanto, está presente no cotidiano e em todas as fases da vida. Como ressaltado por Passeggi e Souza (2017), é por meio dessa prática que as/os moradoras/es da comunidade se apropriam de instrumentos semióticos, como a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos e as imagens, para expressar e compartilhar suas experiências de vida por meio de narrativas autobiográficas. Esse processo de biografização das experiências, como a autora e o autor o denominam, envolve a criação de narrativas, em que as mulheres quilombolas e graduandas Kalunga, no contexto da oficina, recriam a memória biocultural. Ao construírem suas narrativas, elas exploram histórias que estão associadas a afetos, relações familiares, interações com o socioambiente, conexão com seu território e preservação das tradições.

A pesquisa participante que começou a ser desenhada desde os primeiros diálogos com coordenadores e professoras/es da LEdoC/FUP, se concretizou durante a oficina no Tempo Universidade e proporcionou momentos valiosos de diálogo e construção de narrativas entre as estudantes. Esses momentos não apenas enriqueceram nossa compreensão sobre a temática, mas também alimentaram nossas perspectivas de investigação, impulsionando-nos a aprofundar ainda mais no universo das comunidades Kalunga. Os fios narrativos construídos naquela etapa inicial foram fundamentais para direcionar as entrevistas semiestruturadas realizadas durante as visitas ao Tempo Comunidade das estudantes.

Ao utilizarmos as narrativas da estudante Germana como fio condutor das discussões e interpretações, buscamos construir uma trama narrativa que interconectasse os elementos dos saberes e fazeres socioambientais Kalunga com as experiências e a memória biocultural das demais interlocutoras. Essas reflexões, combinadas às análises teóricas de outras autoras/es da área, fortaleceram a defesa da nossa tese no sentido de *quilombolizar* a Educação Ambiental. A partir dessa perspectiva, compreendemos que a valorização dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas e a incorporação da memória biocultural Kalunga em

práticas educativas são fundamentais para uma abordagem crítica, transformadora, decolonial e antirracista da Educação Ambiental.

4.3 A ancestralidade, o território e a memória biocultural na constituição da identidade das mulheres Kalunga

A convivência com as licenciandas em seu Tempo Universidade, juntamente com a ida ao território Kalunga, foi imprescindível para os objetivos deste estudo, pois a pesquisa de campo é uma importante etapa da investigação científica, a qual nos propiciou construir diálogos afetivos e efetivos, presenciais e profundos com nossas interlocutoras, visando fazer o exercício da escuta sensível (BARBIER, 2002).

Na busca por tecer os fios dessa memória biocultural, ao adentrarmos nas narrativas autobiográficas das licenciandas durante a coleta de dados, tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, nos deparamos com elementos e indícios representativos das *culturezas* Kalunga. Dentre estes, destacam-se a ancestralidade, as interações com o território, as experiências formativas e os saberes e fazeres socioambientais. Ao estabelecermos contato com as histórias compartilhadas pelas estudantes, a riqueza dessa memória se revelou, permitindo-nos vislumbrar a teia complexa que envolve a construção identitária e cultural dessas mulheres Kalunga. Ao final da oficina, pedimos que as interlocutoras enviassem registros fotográficos na tentativa de pensar em uma proposta de narrativas visuais que ilustrassem elementos trazidos em suas narrativas orais e escritas. Sendo assim, a estudante Germana enviou algumas fotografias dando destaque para sua casa de palha que a mesma possui no território Kalunga, na comunidade Vão de Almas (FIG. 26). Como é possível perceber nestes trechos da entrevista durante o diálogo com a estudante Germana:

(...) é uma arte assim que a gente não pode perder. Lá na comunidade eu mesmo quero ter a minha, não importa. O pessoal hoje tão mudando e colocando casa de telha e tal. Tudo isso, tudo mais. O meu pai e a minha mãe, eles não aceita a sua casa de telha, eles continua com a casa de palha, a casa da cozinha, do fogão a lenha é de palha e a casa onde ela deixa onde ela deixa a geladeira, a partilheira. (...) Agora eu não digo a maioria, mas muitos jovens que não têm ainda o conhecimento ou entendimento da... sobre a casa de palha, acham assim, que agora tem que construir a casa de telha, de telha e deixar de palha que era já de antigamente pra lá.(...) lá no Vão de Almas no tempo... Da... secas que a

gente chama... Que é ali do período de abril a agosto até agora em setembro... É quente demais... Esquenta demais, e a casa de telha lá, ela esquenta bastante e a de palha não. Quando você sai da de telha e entra na de palha você sente um (...)é fresquinho. (Germana - entrevista)

Figura 26 - Registro fotográfico de uma casa tradicional Kalunga enviada pela estudante Germana, na descrição da foto ela escreveu “Ainda está na moda essa arte no Vão de Almas”.



Fonte: Acervo pessoal da estudante Germana

Além da estudante Germana, as demais interlocutoras também relataram a importância de suas casas no território, pois, apesar da necessidade de terem uma casa na cidade, principalmente em Cavalcante, continuam mantendo suas casas e fortalecendo os vínculos com a comunidade e com os familiares que ainda vivem no território. O fato das casas de palha como essa descrita por Germana ser construída com a terra e as folhas (palha) de palmeiras do Cerrado, confirmam essa simbiose com o clima e o bioma da região, reforçando as relações entre natureza, território e comunidade, perfazendo o socioambiente. Do mesmo modo, Melo (2019) ao desenvolver sua pesquisa no Território Quilombola de Barreiros de Itaguaçu relata essa relação simbiótica da comunidade com a biodiversidade da caatinga do semiárido baiano e afirma:

Os relatos se configuram como expressão dessa relação simbiótica que se inter cruzam na realização do trabalho com a terra, da madeira cortada para fogão de lenha, no uso de técnicas simples resguardado pelo conhecimento

ancestral para ampliar o cultivo de subsistência, no acesso aos recursos disponíveis na caatinga. Esses aspectos nos leva a compreender que essas relações tornam-se imprescindíveis para a ligação da comunidade com o meio que a cerca e também no entendimento dessa relação com a biodiversidade (MELO, 2019, p.78).

No contexto das narrativas das comunidades remanescentes de quilombos, é essencial compreender a importância dessas estórias e histórias como expressões vivas de povos que resistiram aos processos de dominação do colonialismo. Essas comunidades são formadas por indivíduos que são filhos e filhas dos processos afrodiáspóricos no continente latino-americano, trazendo consigo uma riqueza cultural e identitária intrínseca (HALL, 2003). A estudante Josinete reconhece o fato dos povos e comunidades, que possuem suas ancestralidades ancoradas nessas matrizes africanas, terem a oralidade (tradição oral) como ferramenta de construção e registro de conhecimentos, como é possível perceber em sua fala:

[...] a questão da identidade, essas coisas de saberes que passam por geração a geração, é realmente vem de família, todo mundo... vou dizer não é nem família não, é da geração mesmo, já vem passando pra um passando pra outro, e vai pro outro e vai para o outro e vai pro outro, e vai aprendendo, até chegar todo mundo, talvez não cem por cento igualzinho aos mais velhos mas sabem como que funciona, tem noção. E deixa eu ver qual é a outra coisa... a questão da cultura, a cultura é uma... pra mim, assim, eu vejo que é uma coisa que todo mundo já pegou, em questão de ter a folia, de ter as crenças, local mesmo. [...] é porque mãe tem aquela questão de às vezes ela tá aqui e ela fala que naquele tempo vovó ensinou isso e que era vó dela que passou pra vovó e então que acaba sendo uma história, que era da mãe de vovó, que vovó aprendeu e passou e vem falando pra gente que a gente acaba pegando e passando também, então acaba sendo uma história [risos] (Josinete - entrevista).

Nesse sentido, a fala da estudante Josinete traz um importante papel da oralidade na preservação e transmissão dos saberes dessas comunidades, pois, vai além de uma forma de comunicação cotidiana. Ela se revela como um veículo de preservação das memórias coletivas, dos mitos, das práticas culturais e das narrativas históricas desses povos. Através das palavras, entonações, expressões e gestos transmitidos oralmente, as experiências e sabedorias acumuladas ao longo do tempo ganham vida e são passadas adiante, garantindo a continuidade das tradições e da identidade quilombola.

A partir dessa perspectiva, ao dialogarmos com Erlane no território Kalunga, percebe-se que a estudante tem uma conexão estreita com sua comunidade e com sua família, incluindo sua mãe à nossa conversa. Ela relatou que não teve tempo de conversar com sua mãe sobre sua experiência durante o Tempo Universidade, pois sua chegada coincidiu com o início da Festa do Rosário na comunidade. Isso

demonstra a importância dos festejos, eventos sociais e culturais na vida das mulheres Kalunga, bem como o papel central da família e da comunidade em seu cotidiano. Ao realizar a entrevista no último dia da festa, observamos a importância da cooperação, da coletividade, das trocas de produtos alimentícios realizadas entre as famílias e a organização logística e estrutural das cabanas de palha, das tendas para vendas de bebidas, do espaço para as danças, da ida ao rio para se refrescarem e para limpeza de utensílios.

[...] as... festas [...] pessoalmente faz as comida deles aí só no dia dezesseis é um festeiro que dá a comida... ontem... aí na comida é carne... essas coisas... carne... feijão... macarrão... essas comida mesmo... normal... [...]

[...] Aqui antigamente era paçoca... só que agora eles descobriu... fazer cozinhar carne e::: fazer farofa... mas antes era paçoca [...]

[...] teve muita carne esse ano... muita gente matou... aí vende tudo... os pessoal mesmo compram... compram pra ficar comendo aqui mesmo na festa néh [...]

[...] que vem gente de longe aí::: aí já encontra::: a carne aí... é só tu comprar pra/ fazer comida (Erlane - entrevista).

Assim como observado na comunidade Kalunga e em outros territórios quilombolas, a Comunidade Quilombola do Mutuca também revela a força e a importância da coletividade, como apresenta Santo e colaboradoras (2019, p. 11): “a Comunidade Mutuca tem uma grande atuação coletiva, reúnem-se em trabalhos coletivos, festas, orações, reivindicações e cursos. E assim buscam formas de a cada dia se tornar resistentes a dificuldades que os afligem.”

Os saberes relativos aos trabalhos também são transmitidos ao longo das gerações, por meio da oralidade. As estudantes abordaram aspectos do processo da fabricação de farinhas, biscoitos e da coleta dos frutos típicos do Cerrado. A valorização desses saberes perpassa pelas narrativas das estudantes Josinete, Almei e Germana.

[...] Minha mãe contou para a gente, que a mãe dela chamava “Santina”, era uma mulher de cabelos longos preto. Disse que a vovó gostava de comer só os alimentos saudáveis produzidos na roça, o óleo de coco, a farinha de mandioca, o arroz, angu de milho, a proteína era da caça e da pesca, enfim, tudo que eles produziam na roça. Até mesmo o sabão, a minha vó não gostava de sabão em barra, aquele que compra na cidade, pois ela fazia o seu próprio sabão de decoada com tingui, esse era o seu predileto para tudo [...] (Germana - entrevista).

[...] todo final de semana a gente rancava mandioca, todo final de semana, todo feriado, porque a gente tava com muita mandioca na roça e a

mandioca tava começando a perder, e aí tinha que relar pra não estragar, todo final de semana, todo final de semana. Eu lembro até uma vez que eu mais {Dineia e Inerson} e Neilson também, Neilson era pequenininho mais rum... Ele ficava com nois, pai mais mãe foi pra uma reunião na escola e nois ficou lá torrando e aí quando chegou nois tava torrando a última fornada no forno [...] (Josinete - entrevista).

[...] a roça de toco, fazia também. E eles faziam roça de toco pra plantar arroz, feijão, milho, mandioca, melancia, abóbora, gergelim, tudo, eles plantavam naquele tempo. verdade. Igual naquele tempo, que antigamente, as roupas deles era tudo feita de algodão: coberta, era rede, diz que era cueca, a camisa, a calça; tudo feito de algodão. Tudo, tudo feito de algodão. [...] (Almeci - entrevista).

Existe, portanto, uma nítida associação entre as dimensões “ambiente-trabalho-cultura” (AVANZI, 2014), seus saberes cotidianos, bem como o reconhecimento de um pertencimento à uma comunidade, que por sua vez mantém um sistema de cooperação permanente entre seus membros. Como foi possível perceber a partir dos diálogos com as estudantes acerca das atividades coletivas, tais como: as danças, a fabricação de farinha, a construção de casas, as festanças religiosas, dentre outras.

Além dos saberes relativos à arte de construir as casas tradicionais e à lida com a roça, existe também um compartilhamento relativo à colheita de frutos típicos do Cerrado, como fica nítido nesta fala de nossa interlocutora Germana:

[...] A vizinha da minha mãe me ensinou sobre a importância dos frutos do cerrado, sempre que eu e meus irmãos iam dormir ou ficar na casa dela, ela nos levava juntos para colher o coco de indaiá, a mangaba, o jatobá, o pequi para tirar o óleo e muito mais. A minha mãe também já fazia um pouco de tudo, só que bem menos que a tia vizinha. [...] a grande maioria dos alimentos, são da comunidade, coisa que a terra oferece, um pouco de tudo que citei acima, e ainda continua fazendo mel de cana, rapadura, extrair óleo de coco para o consumo, coletando tingui para produzir sabão, do bagaço da cana, eles fazem rações para os animais [...] (Germana - narrativa escrita).

Do mesmo modo, durante a entrevista realizada em sua casa, a interlocutora Almeci faz referência às memórias relacionadas ao consumo de frutas e plantas, como caju, jatobá e xoiô, e às crenças associadas a esses alimentos, como evitar seu consumo em determinadas situações. A presença de plantas medicinais em seu quintal, como arruda e capim-limão, entre outras, mostra a conexão com saberes e fazeres socioambientais transmitidos pelas gerações anteriores e como essas plantas são associadas a práticas medicinais e rituais presentes na cultura Kalunga. Ao tratar dos conhecimentos médicos, não apenas relacionados aos cuidados e curas relacionadas às doenças, Almeci também aponta que antigamente não existia “esse negócio de médico”, inclusive para os procedimentos obstétricos já que nas

comunidades ainda eram presentes os saberes e fazeres das parteiras, práticas que, agora, estão em desuso pela comunidade segundo a estudante:

[...] tem arruda, não sei se você conhece arruda... Tem um cheiro meio...
 [...] tem o xoiô, que o povo fala.. que é isso aí que tá quase morrendo por causa do tempo... é bom pra gripe também, o chá dele. [...] Óh o capim-de-cheiro ali, só que tem só um... é muito bom pra gripe também.
 [...], não é bom estar gripado não, né. Quando começa a gripar aí, é um chá em cima do outro.[...]
 Tem alfavaca aqui ó... Não sei como elas não deram dor de barriga...
 [...] Era só depois que começasse a chover que a gente poderia chupar caju. Antes disso a gente não poderia chupar caju [porque] dava febre de pneumonia, para eles lá, dava febre de pneumonia.
 [...] Quando a gente morava lá na roça não tinha esse negócio de médico, era tudo parteira. Eu mesmo fui, só meu irmão mais novo que foi ganhado em Campos... os outros foi tudo na roça, todos, todos.
 [...] Só que hoje as pessoas não quer mais né, ficar na roça. Como diziam, o povo vai pra parir.
 [...] a mãe do meu esposo, mesmo, ela morreu de parto, né, naquele tempo lá. Mas se tivesse médica, acho que ela não teria morrido né. Mas como foi... ela não tinha, não tinha como sair pra fora, né, ela não tinha condição, acho que não tinha carro, acho que nunca nem tinha ido carro lá nesse tempo. Então aí é mais difícil. (Almeci - entrevista)

Apesar dessa constatação observada na fala de Almeci em relação à diminuição dos partos realizados pelas parteiras, na história das comunidades quilombolas, essas mulheres anciãs detentoras dos saberes e fazeres obstétricos desempenham um importante papel na constituição da cultura, dos cuidados femininos e da perpetuação da vida no território. No trabalho “Mulheres fazedoras de saberes”, Santo e colaboradoras abordam essa questão trazendo importantes aspectos dessas práticas:

As parteiras são figuras essenciais durante toda a gestação e não somente no parto. Era sempre uma mulher mais velha, muitas vezes uma avó do quilombo, quilombo, que desde os primeiros meses dava conselhos sobre a gestação [...] Já com o bebê em mãos, era ela que conhecia as ervas e raízes que seriam usadas como chás e unguentos que seriam usados para cuidar tanto do umbigo do recém-nascido quanto do útero da mãe (SANTO et al., 2019, p. 27).

A falta de recursos, como transporte e acesso aos serviços de saúde, pode ser um fator para se manter a tradição de nascimentos de bebês que vêm ao mundo pelas mãos de parteiras, mulheres anciãs que guardam essas sabedorias tradicionais quanto à ciência obstétrica e neonatal. Observa-se também a relação desse saber-fazer à religiosidade, principalmente aos conhecimentos de benzedeadas e de rezadeiras, que têm o cristianismo católico como base para a fé,

como vemos nos festejos que envolvem as folias, rezas e ladainhas de santas católicas:

Visitamos uma dessas casas e identificamos que o homem vai para roça e a mulher cuida das crianças, que curiosas, mas intimidadas com a presença de estranhos, não falam, apenas sorriem, as menores choram. O chão batido, a cobertura com folhas de buritis e o adobe imprimem um caráter simples, mas especial para a casa Kalunga. A família que a habita não está envolvida com outras atividades econômicas além da agricultura, e vai ao núcleo central da comunidade raramente. A dona da casa conta que em dias de folias ou rezas é importante participar, porque é uma oportunidade para rever amigos e parentes. Além disso, é devota dos santos homenageados e sua presença em rezas, ladainhas e folias é uma maneira de demonstrar sua fé (MOREIRA, 2013, p. 73).

Essa relação das tradições Kalunga com a fé católica se expressa na memória biocultural de cada comunidade, de maneiras distintas, observando outros fatores históricos, sociais, políticos e até mesmo biogeográficos, como já abordamos, pois “em cada comunidade há diferentes graus de miscigenação com elementos indígenas, europeus, [...]” (ALMADA, 2012, p. 41). Nesse contexto, Moreira (2013) apresenta que não faz sentido pensar em uma *Etnoecologia Quilombola*; e por esse viés, nosso trabalho vai em busca da memória biocultural Kalunga reconhecendo que existem especificidades e particularidades em cada comunidade que compõe o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga da Chapada dos Veadeiros.

Assim sendo, nas narrativas das licenciandas Kalunga, observamos convergências aos resultados da etnografia apresentada por Moreira (2013) em sua pesquisa de mestrado com a comunidade Kalunga de Engenho II, em Cavalcante-GO. É possível identificar a demarcação de espaços de atuação de homens e mulheres na organização social do território Kalunga, como exemplo, o trabalho de parteiras ser exclusivamente feminino ou a feitura da roça de toco ser conduzida principalmente por homens.

A riqueza de conhecimentos sobre o uso de plantas medicinais por povos e comunidades tradicionais se relaciona principalmente ao sentimento de se pertencer ao território e àquela cultura. Na entrevista realizada com a interlocutora Rosineide, a qual trabalha como guia no território Kalunga, a relação afetiva da estudante com as plantas é revelada durante o diálogo com os turistas ao longo da trilha ecológica. Essa relação vai além de seu valor medicinal, pois perpassa memórias das brincadeiras de sua infância em que utilizavam plantas, como a boneca feita com “cabelos” da planta barba de bode. Essas práticas lúdicas revelam a forte conexão

das mulheres Kalunga com a natureza e sua capacidade de criar e imaginar a partir dos recursos disponíveis no Cerrado:

[...] por exemplo, ontem né, de todas as plantas que eu te mostrei, são plantas que foram apresentadas para mim pelos meus pais, pelos meus avós. então assim às vezes, igual, você pega o teu nome de uma planta que tem uma flor, eles ensinavam... aquela planta para eles não tinham muito sentido. O que ia ter sentido para a gente era plantas que seria medicinais, frutas para comer né. só essas que.. algumas outras a gente até sabe o nome, mas é porque aprendeu depois... [...] pra amarrar, então, o conhecimento que a gente tem sobre as plantas são tudo trazidos das nossas avós e pais. [...] a gente usa como medicinal, ela serve para machucado, se você bater alguma coisa pode passar o álcool com arnica, arranhar... [...] ela é usada para um monte de coisa, indigestão no estômago, criança que não quer comer dá para abrir o apetite, serve como cicatrizante ao mesmo tempo para limpar o útero... [...] É isso aí é a pimenta do macaco, que a gente usa ele como tempero, é o mesmo tempo é medicinal também, só não lembro para que serve mais[...] ah, essa é a sambaivinha, a gente usava ela como brinco, a gente usava ela como brinco, mas o nome que a gente dava para ela era pé-de-brinquinho [...] Não, esse é o Bacupari. bacupari, bacubari, vai ter várias linguagens aqui. barba de bode, nossa boneca. Eu, por exemplo já tive acesso a uma boneca, mas a minha mãe não teve, a minha mãe não teve. A minha mãe brincava com ela ou bonequinha de milho. (Rosineide - entrevista).

Outro aspecto interessante é a utilização da planta quina para diversos fins, como tratamento de indigestão, estimulante de apetite e cicatrizante. A estudante destaca como essa planta foi muito utilizada na comunidade durante a pandemia de COVID-19, evidenciando a importância do conhecimento tradicional no cuidado com a saúde.

Alguns desses saberes e fazeres socioambientais que perfazem a memória biocultural Kalunga são compartilhados entre membros da comunidade sem que haja uma distinção de gênero e, às vezes, nem mesmo uma distinção etária, pois observa-se o desejo de que esses conhecimentos que envolvem a cultura e tradição quilombola sejam repassados para as gerações futuras. É o caso desse saberes e fazeres relacionados aos conhecimentos e usos de plantas do Cerrado com importâncias alimentícias e medicinais, seja para o cultivo nos quintais, ou coleta nas matas desse bioma:

A “especialização dos usos” também manifesta o domínio do saber sobre toda a planta, especialmente no uso medicinal: raiz, folhas, flores, frutos, casca, semente, caule, resinas. Essa “especialização” comprova que, para a utilização, é necessário conhecer muito bem cada espécie. As plantas do Cerrado para fins medicinais atendem a um amplo conjunto de enfermidades: problemas intestinais, anemia, problemas de pele, dor de dente, reumatismo, inflamações, hemorroidas, resfriados, cuidados no pós-parto, dores na coluna, diabetes, etc.; e podem ser usadas como: depurativos, vermífugos, cicatrizantes, expectorantes, diuréticos, entre

tantos outros usos. A tradição desses usos mostra que para cada tipo de enfermidade há uma forma diferente de preparar o remédio: chás, banhos, aplicação de resinas, infusões, cozimentos de partes das plantas, óleos, ingestão de frutos, frutos curtidos em vinho ou pinga, ramos de plantas, folhas e frutos macerados, xaropes, sendo esses os modos mais comuns de as plantas serem utilizadas (SARAIVA, 2012, p. 213-214).

A riqueza de conhecimentos sobre o uso de plantas medicinais por povos e comunidades tradicionais se relaciona principalmente ao sentimento de se pertencer ao território e àquela cultura. Essas especializações de saberes e fazeres por algumas moradoras/es não partem de uma hierarquização dos conhecimentos e das pessoas que os detêm, e sim, da prática apreendida, acumulada e transformada ao longo das gerações, por meio da tradição oral. Portanto, as/os especialistas, mestras e mestres dos saberes e fazeres tradicionais Kalunga são pessoas mais velhas, por terem mais experiências em suas jornadas de vida que, ao longo dos anos, vêm interagindo com a paisagem, com o território, com moradoras/es e o socioambiente como um todo. Deste modo, se faz necessário compreender que

Na dimensão do tempo (ou histórica), o conhecimento retido por um único informante constitui a síntese de pelo menos três vertentes: i) a experiência historicamente acumulada e transmitida através de gerações por uma cultura rural determinada; ii) a experiência socialmente compartilhada pelos membros de uma mesma geração (ou de um mesmo tempo geracional); e iii) a experiência pessoal e particular do próprio agricultor e de sua família, adquirida pela repetição do ciclo produtivo (anual) e gradativamente enriquecida por variações, eventos imprevistos e surpresas diversas. Essa variação temporal é resultante do grau de alcance dos conhecimentos oralmente transmitidos. O saber tradicional é compartilhado e reproduzido por meio do diálogo direto entre o indivíduo, seus pais e avós (com vista ao passado), bem como entre o indivíduo e seus filhos e netos (em relação ao futuro) (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 94).

A análise sobre a ancestralidade, o território e a memória biocultural na constituição da identidade das mulheres Kalunga revela a riqueza e a complexidade desses aspectos em suas vidas. Através do elo entre a oficina realizada e a construção das narrativas orais, escritas e visuais, foi possível compreender como esses elementos se entrelaçam e influenciam a forma como as mulheres Kalunga vivenciam e expressam sua identidade. Outro aspecto fundamental mencionado pelas estudantes foi a valorização da transmissão oral dos saberes, especialmente aqueles relacionados ao trabalho no campo, como a feitura da farinha, a época da colheita e a extração do óleo do pequi. Esses conhecimentos são transmitidos de geração em geração, garantindo a preservação dos saberes e fazeres socioambientais e fortalecendo a identidade cultural das mulheres Kalunga e o vínculo com o território, pois, este é, segundo André e colaboradoras (2019, p. 52),

“(...) o fundamento unificador dessas comunidades e é entorno dele que a vida acontece e faz sentido, pois é nele que se assentam a cultura, os laços de parentesco, as sociabilidades, a economia e o trabalho”.

Em suma, as estudantes Kalunga reconhecem e valorizam a importância da ancestralidade, do território e da memória biocultural na constituição de sua identidade. A transmissão oral dos saberes, as práticas tradicionais relacionadas ao trabalho no campo, o uso das plantas do Cerrado e festejos são exemplos concretos desse vínculo profundo com a cultura e com o socioambiente. Esses elementos não apenas fortalecem a identidade Kalunga, mas também contribuem para a diversidade socioambiental, ou sociobiodiversidade, e para a promoção dos modos de vida quilombolas e suas [re]existências.

4.4 O percurso formativo e as influências da LEdoC na autoidentificação das estudantes Kalunga

Um de nossos questionamentos investigativos tentava compreender de que maneira as experiências na Educação Básica e a formação na LEdoC influenciaram na autoidentificação enquanto mulheres Kalunga. Como discutimos anteriormente, ao tecermos interpretações das narrativas orais e escritas produzidas durante a oficina, observamos que antes da LEdoC/FUP, principalmente nos tempos de formação na Educação Básica durante o Ensino Médio, as estudantes tinham que deixar o território para viverem nas cidades, trabalhando em postos de serviços por vezes precarizados para estudar nas escolas públicas de ensino regular em Cavalcante-GO, como também observado por Moreira (2013):

Outro entrave enfrentado pela comunidade é o acesso à saúde e à educação. Ainda é elevado o índice de analfabetismo na região. Na comunidade do Engenho II há duas escolas que oferecem o primeiro ciclo (1º ao 4º ano) de formação e que recebem crianças de 5 a 12 anos de idade. Os professores são Kalunga, moradores do Engenho II, e apenas uma professora é de Cavalcante, mas vive na comunidade. A partir do segundo ciclo, as crianças e adolescentes deslocam-se até o centro urbano de Cavalcante. Eles moram na cidade durante a semana, geralmente em casa de parentes, e aos finais de semana retornam à comunidade. No entanto, não são todos os jovens que podem morar na cidade para continuarem seus estudos (MOREIRA, 2013, p. 66).

É possível perceber que as estudantes mencionam suas experiências na Universidade e, também, como o percurso formativo foi importante para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Rosineide destaca que, ao ingressar na

faculdade, começou a se reconhecer e a se interessar mais pela sua própria história, algo que não acontecia antes, durante a Educação Básica. Portanto, a Educação Superior teve um papel fundamental em sua jornada de autodescoberta e autoidentificação enquanto mulher quilombola. Ela relata que, antes de entrar na Universidade, não tinha interesse em sua própria história. No entanto, ao longo do percurso formativo, esse interesse foi despertado e ela passou a se reconhecer como parte da comunidade Kalunga, valorizando sua herança cultural e buscando se aprofundar nesse conhecimento. Sendo assim, existe a possibilidade de que a atenção que a LEdoC/FUP dá aos saberes e fazeres socioambientais Kalunga, em suas práticas pedagógicas, contribua para esse processo de autodescoberta e de autoestima de mulheres quilombolas na Universidade, por meio, por exemplo, de atividades acadêmicas comunitárias e de disciplinas como a de “Pesquisa e Memória”.

Em suas narrativas, elas apresentam inúmeros signos presentes no cotidiano das comunidades Kalunga que vivem no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga na Chapada dos Veadeiros. Por se tratar de territórios que estão inseridos no bioma Cerrado, em regiões com o relevo e a topografia acidentada, estabelecidos entre vãos de Serras (daí os nomes das comunidades Vão do Moleque, Vão de Almas, etc.), portanto, aspectos relacionados ao distanciamento da cidade se fazem presentes na narrativa da licencianda Germana, do Vão de Almas. A estudante, ao falar de suas experiências na Educação Básica e o papel da escola na comunidade para manter a cultura Kalunga viva, relata que houve uma mudança nas práticas escolares entre suas vivências no tempo em que esteve na Educação Básica e suas experiências recentes como estagiária, como podemos perceber no seguinte trecho:

(...) Achei que a escola tá bem diferenciada... Da... Assim, em comparação os anos que eu estudei lá naquela época, né? Agora, já é outra escola, ela traz mais é... Ela traz mais... Como é que eu posso dizer... A realidade, já traz um pouco da realidade lá da própria comunidade (...). (Germana - entrevista).

É possível notar que, nas falas de Germana, há indicativos de que suas experiências durante o Ensino Médio foram desconectadas da realidade de seu território e de sua comunidade. Entretanto, ela tem vivenciado, a partir de seu estágio, que as práticas escolares estão buscando uma aproximação com as especificidades e à organicidade do território quilombola.

Apesar de um recente redimensionamento curricular, algumas estudantes, ao longo de seu percurso na Educação Básica, vivenciaram o apagamento da cultura Kalunga nos currículos e práticas escolares. Do mesmo modo, algumas apresentaram enfrentamentos em decorrência do racismo presente nas relações entre professores e servidores escolares com estudantes provenientes do meio rural, como aponta a fala de Josinete:

A gente era excluído/Pela direção da escola...Todos os alunos que veio e tipo... de Vão de Alma... (...) E alguns professores também... Vão de Alma... (...) Porque tinha gente que vinha da comunidade aí tá/ tava/ aqui na sala como todo mundo néh... aquele:: tipo... ele fazia as mesmas atividades que fulano... a professora não devolvia as atividades pra/ gente ver a nota que a gente tinha conseguido... ela não devolvia:: os trabalho... aí quando dava no final no boletim vamos supor que... eu vi muito isso acontecer... eu vi boletim de gente com um ponto... um ponto... sério... (...) Só pra/ falar que tinha uma nota lá... (...) E o restante... a maioria assim quem servia... tirava uma notinha mais baixa sempre era o pessoal assim que tinha acabado de chegar da zona rural... (Josinete com algumas ponderações de sua irmã- entrevista).

Além da discriminação proveniente do “racismo estrutural” (MUNANGA, 1999), as estudantes se deparavam nessa fase da Educação Básica, com os apagamentos de sua identidade e cultura enquanto mulheres quilombolas Kalunga. No entanto, em um trecho da entrevista com Erlane, ela pondera sobre o papel das professoras Kalunga na escola da comunidade, durante o Ensino Fundamental, e como elas traziam os saberes e a cultura quilombola para as aulas. Ao questionarmos se as professoras eram Kalunga, a estudante menciona que as professoras nessa primeira fase de sua formação eram da própria comunidade, mas, no Ensino Médio, as professoras eram de Cavalcante.

Ela enfatiza que, durante sua época escolar, não havia uma forte presença dos saberes e da cultura Kalunga nas aulas. Ela menciona que o conteúdo ensinado na escola era mais voltado para os currículos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Portanto, neste período de suas vidas, os conhecimentos sobre a cultura Kalunga eram construídos e apreendidos prioritariamente em casa, nas relações familiares e com a comunidade. Conforme observamos em um trecho da entrevista:

Na minha época eu não tinha muito essas coisas assim na:: na escola não... a gente aprendia o mesmo... em casa mesmo.. na escola mesmo a gente só estudava mais aqueles conteúdos já... que já vinha da secretaria... do estado essas coisas... (Erlane - entrevista).

Essa constatação revela uma lacuna na valorização e no ensino da cultura Kalunga nas escolas públicas estaduais nas cidades que cerceiam o Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. A falta de presença desses saberes nas aulas pode ter impactos na identidade e no fortalecimento da autoestima das estudantes Kalunga. A ausência de materiais e abordagens pedagógicas que contemplem a cultura local pode resultar em uma perda de conexão entre os estudantes e suas raízes culturais, afetando sua identidade e senso de pertencimento.

Essas narrativas reverberam nas lutas e agendas por uma Educação do Campo que seja realizada de maneira orgânica e condizente com as especificidades dos territórios do meio rural. No caso dos Kalunga, existem ainda, como apresentado por Moreira (2013), questões relacionadas à falta de infraestrutura, falta de formação de professoras/es quilombolas para atuarem nas escolas do território, falta de investimentos de todo tipo, como transporte adequado para jovens continuarem seus processos formativos no Ensino Médio. Nessa perspectiva, Caldart (2009, p. 38) apresenta:

Entendo que uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um “fio de navalha”, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade.

Para a Educação Escolar Quilombola não seria diferente, pois está em constante ameaça, seja por empreendimentos do agronegócio, seja por processos de racialização e apagamento de saberes e fazeres tradicionais; portanto, sempre no “fio de navalha” quando se trata de luta de classes e interesses por uma pedagogia própria, feita por quilombolas para quilombolas. Nessa perspectiva, ao propormos diálogos interculturais e interepistêmicos, seja na EA, seja na Educação em Ciências, em vistas de *quilombolizar* esses campos do saber, temos como desafio:

[...] criar espaços de diálogo como abertura, que nos levem a constituir novos saberes resultantes de uma fusão de horizontes. Pressupõe ir além do conforto da extensão de um saber técnico-científico ao outro, pois nessa extensão está implícita uma relação de subjugação de outros sistemas de atribuição de significados. A dominação muitas vezes vem justificada por uma intencionalidade de usar métodos científicos para sistematizar práticas sociais, mas cabe considerar que nos sistemas tradicionais são outras as relações que o sujeito do conhecimento estabelece com o ambiente. (AVANZI, 2014, p. 84).

Essas relações entre saberes acadêmicos e tradicionais precisa permear a Educação Básica não apenas no âmbito da Educação Escolar Quilombola, mas também nas práticas educativas de escolas em contextos urbanos. Da mesma maneira, o diálogo de saberes, em uma perspectiva da interculturalidade crítica (WALSH, 2010), é fundamental que adentre as instituições de Ensino Superior, os departamentos e institutos que antes seriam espaços hegemônicos que caberiam apenas uma forma de saber, o saber científico eurocentrado. “É necessário pensar, por exemplo, a botânica, a biodiversidade e a ecologia do ponto vista das fronteiras político-ideológicas, pois nelas se encontram os direitos humanos, os direitos epistemológicos, a ética e a justiça socioambiental” (GOMES, 2010, p.84).

Partindo dessas considerações, outro questionamento que se desenhou em nosso horizonte investigativo se relaciona à compreensão das influências da formação na LEdoC para a autoidentificação das estudantes como mulheres quilombolas. Sendo assim, foi possível observar elementos que denotam o empoderamento que elas experienciaram ao construírem seus conhecimentos nas práticas vivenciadas durante a graduação. Nas falas de Germana, esses aspectos aparecem, inclusive com teor de emoção, ao descrever como as aulas de algumas professoras (Mônica Molina e Regina Coelly Saraiva) a transformaram no sentido de uma busca pela valorização de seu passado, de sua história e de sua memória quilombola:

Talvez porque também como eu já tô obtendo mais conhecimento um pouquinho das coisas tradicionais da comunidade, que serve de memória, porque agora que eu vim saber mais ou menos o que é memória... Foi quando a gente começou a trabalhar com a Regina. Então hoje eu já começo a valorizar... Valorizar essas coisas lá no Vão de Alma (...) As tradição das coisas, agora, eu acredito que não vai acabar. Só acaba se, caso assim... Essa geração que tá ainda estudando se, tipo assim, se não tiver mais oportunidade para os quilombolas, vim... Né? Estudar Ledoc e tal pra ter um conhecimento, ou eu já pensei assim, como esses, que já tenham conhecimento, se for um caso de um dia chegar de cortar e não ter Ledoc... Esses que já tem conhecimento, tem que fazer alguma coisa lá dentro pra passar para os que tão lá, pra não deixar perder porque agora você veja a diferença. (...)Mas a Ledoc, ela também ensina. Vê bastante coisa em relação a isso, não é só atividade e tal, escolar, que você tem que colocar, mas como no geral (...) essa é uma prática assim, que eu elogio mesmo... Especialmente a Mônica. quando ela entra em sala de aula que ela começa... Sabe o que que vem em mim? Vontade de chorar (Germana - entrevista).

Esses aspectos trazidos pela estudante Germana dialogam com um trecho da entrevista da estudante Rosineide ao se referir à sua formação na LEdoC:

Como eu disse, às vezes eu até falo que eu vim me reconhecer dentro da Universidade. Porque a gente nunca interessou pela nossa história hoje eu sou uma pessoa totalmente diferente quero buscar minha história verdadeira que é o meu tema de TCC, é para isso. Então eu comecei a me reconhecer mesmo dentro da faculdade, porque até o momento eu não reconhecia. Sabia, mas não tinha interesse pela nossa história e hoje eu tenho totalmente ao contrário. (...) então a UnB serviu também para isso, além de amadurecimento como mãe mulher, eu me interessar mais pela minha história também (Rosineide - entrevista).

A formação na LEdoC, portanto, acontece para além de uma formação pautada pelos conhecimentos científicos, ela proporciona momentos reflexivos acerca das problemáticas sociais enfrentadas pelas estudantes, tais como: machismo, discriminação, desigualdades sociais, opressões simbólicas e político-sociais. Em um trecho da entrevista, a estudante Josinete relata como a LEdoC foi importante em sua vida, permitindo que ela aprendesse e se enxergasse por outras perspectivas. Antes de ingressar na graduação, ela menciona que passou por um relacionamento abusivo. No entanto, essa experiência negativa associada às reflexões e problematizações oportunizadas pelos espaços-tempos formativos da LEdoC favoreceram a mudança de atitude frente às situações de violência e opressão, passando a se impor e não permitir que a tratassem de qualquer maneira:

a LEdoC me ajudou mas antes de eu ir... eu falo assim no porque no tempo que::: eu tive/ casada... eu num falo que foi ruim porque me fez aprender muitas coisa/ enxergar muitas coisas... e pelo fato de::: a pessoa que eu tava/ com ele me machucar sabe? Me deixar mal... aí eu aprendi a começar/ a bater de frente pra/ não me tratar de qualquer jeito porque::: e assim eu::: fui levando isso pra/ vida e aí eu comecei a::: como diz assim... eu não vou importar se fala do meu cabelo eu não vou importar se fala da roupa que eu tô/ usando eu não vou importar se fala do meu corpo porque eu tenho que ser assim... E::: lá na UnB... e na UnB é bom porque::: principalmente quando eu fui a gente teve/ o professor Pedro... será que você conhece? Pedro Xavier? (Josinete - entrevista)

As vivências na LEdoC trouxeram para ela uma maior valorização de si mesma. Josinete também relata que passou a não se importar com comentários sobre seu cabelo, roupa ou corpo, pois entendeu que precisa ser quem é, sem se deixar abalar por julgamentos externos. Essa mudança de perspectiva e empoderamento pessoal são resultados importantes do processo formativo vivenciado na LEdoC, realidade que coaduna com estudos de outras pesquisadoras de coletivos quilombolas:

Ainda hoje temos uma grande defasagem de igualdade na condição em que vive a mulher negra, resultado da sua história na qual foi vítima da violência, do descaso e da marginalização, primeiro na sua condição de escrava e depois na condição de ex-escrava. Com pouco acesso à

escola, relegada a serviços braçais e ao subemprego, o mapa da sua inserção no mercado de trabalho é considerado preocupante e desvantajoso (SANTO et al., 2020, p. 24).

Do mesmo modo, ao pensarmos na autoidentificação enquanto mulheres Kalunga, as intersecções relacionadas ao gênero e aos papéis sociais precisam ser levadas em conta, uma vez que a formação na LEdoC proporciona mudanças de perspectiva com relação às oportunidades de trabalho, de renda e também como são vistas pelos familiares e demais membros da comunidade. Podemos observar essas relações na fala realizada por Germana durante a entrevista:

(...) eu trabalhei lá com os alunos, aí eu trazia muitos exemplos, sabe? Pra eles assim, das coisas, eu contava, tipo assim, um pouco da minha história. Olha isso, é isso... Quando você vê que tem aluno, tipo que meio desinteressado, aí eu tinha que mostrar pra eles o foco, qual que é o foco? “Olha, eu tô aqui assim, assim, assim, estudei aqui, agora eu tô estudando lá e hoje eu voltei pra cá de novo, olha onde eu tô”, aí eu explico assim, acredita que os alunos começa a prestar atenção mesmo no que eu tô falando? (Germana - entrevista).

Partindo dessa fala, é possível refletir que a formação na LEdoC tem contribuído para mudanças relevantes na comunidade Kalunga, principalmente por meio das/os estudantes que se formaram e agora atuam nas escolas. Esses profissionais trazem consigo novos conhecimentos e abordagens de ensino, que estão impactando positivamente a educação e a valorização da cultura Kalunga. Além disso, quando a estudante Germana afirma “olha onde eu tô” ela expressa o orgulho em agora ocupar a posição de professora-estagiária em uma escola da comunidade. Ela detalha esse processo de se formar na LEdoC e os desafios em promover a interculturalidade e a intercientificidade, utilizando o letramento acadêmico e de militância à realidade encontrada na escola, fato observado ao se posicionar, no contexto do estágio, apresentado em sua fala: “aí eu já começo a colocar um pouco sobre Paulo Freire”.

Ao evidenciar a liderança e o empoderamento das estudantes Kalunga, é possível observar que elas conseguem transformar “situações caóticas” por meio do despertar da consciência individual e coletiva. Essa transformação ocorre ao se reconhecer a importância da própria história e dos processos educacionais para o coletivo e para a comunidade, rompendo com a educação opressiva e bancária descrita por Paulo Freire (SANTO, et al., 2020). Portanto, o objetivo delas ao realizar

o estágio é promover uma educação que permita viver a liberdade cultural, exercer direitos e conquistar a plena cidadania.

A forma de ensinar é um aspecto destacado por Germana, que reconhece a importância de trazer para a comunidade os conhecimentos adquiridos durante a formação. No entanto, ela também ressalta a existência de matrizes curriculares e diretrizes que podem limitar a prática docente e o trabalho de conteúdos relacionados à realidade Kalunga. Isso pode indicar desafios enfrentados pelas/os professoras/es no processo de ensino, uma vez que precisam conciliar a organicidade da comunidade e as exigências curriculares:

Tipo da forma que os professor aqui ensina, porque aqui pra gente, eu acho assim, quando a gente estuda e aprende uma coisa que cê sabe que é importante, às vezes a gente deve levar para lá e aplicar também. Só que a gente entende que não é bem assim também, às vezes eu vou e volto. Porque tem as matrizes, né? Que diferencia as coisas. Se a escola, ela não é totalmente do campo, talvez não tem como você aplicar só coisas relacionada ao campo, né? (Germana - entrevista).

A reflexão sobre a relação entre a formação em Licenciatura em Educação do Campo e a prática educacional na comunidade Kalunga levanta questões sobre a necessidade de adequação do currículo escolar às especificidades e demandas locais. A partir da formação, os profissionais têm a oportunidade de adquirir conhecimentos que valorizam a cultura Kalunga e promover uma educação contextualizada.

Apesar dos entraves relacionados às diretrizes curriculares que acabam por engessar a prática docente, as estudantes da LEdoC, ao realizarem as atividades do estágio em docência, apontam caminhos para *quilombolizar* o currículo e o fazer pedagógico. Germana, destaca a importância da tradição oral na transmissão e preservação da cultura Kalunga nos processos educacionais durante suas experiências no estágio. A licencianda aponta que muitos dos conhecimentos compartilhados com as crianças estão presentes nas histórias, mitos e lendas contadas pelas avós e mães da comunidade. Essas narrativas desempenham um papel fundamental na transmissão do patrimônio cultural e na formação da identidade Kalunga, pois, é por meio dessas histórias que as crianças têm acesso aos saberes e fazeres ancestrais e aprendem sobre sua cultura e história, como podemos observar em sua fala:

(...) os gêneros textuais também, nossa, é muito bom. Você olha só, como a gente trabalha a Língua Portuguesa, você trabalha os textinhos, coloca pros alunos produzir, né... Lendas, mitos... Porque na hora que você faz a

pergunta, o que é mito? Assim ninguém sabe, assim na hora que você pergunta, ninguém vai saber, aí quando você explica: mito, é isso, isso, isso e tal, “ah tia, então eu sei, é porque a minha avó, ela fala assim, assim, assim”. Você vê como fizeram eu rir, a professora gostou muito de eu ter trabalhado junto, ela que propôs o tema do meu plano, meu plano foi junto com ela e daí quando a gente começou a trabalhar e eu fui colocando pros aluno e trazendo exemplos de mito (...) (Germana - entrevista).

Enquanto Germana encontra no estágio uma oportunidade de fortalecer a identidade quilombola, outras estudantes relatam desmotivação. No entanto, é válido reconhecer que elas enfrentam desafios e obstáculos que as desmotivam em relação à função de professora. A falta de oportunidades para atuar nas escolas, seja por questões de interesses políticos questionáveis ou por falta de vagas disponíveis, pode desencorajá-las a seguir essa carreira. Além disso, a timidez e o receio de serem julgadas pelos membros da comunidade ao assumirem a posição de professora também podem afetar sua motivação.

E tipo assim, acho que talvez emprego, eu olho assim... talvez, talvez... um dia por aqui ou outro lugar é difícil, porque é difícil. No município tem acho que umas três a quatro pessoas que são concursados, acho que é, na área de professor, o resto é por contrato, mas só que sempre tem as famosas panelinhas, é difícil e pro estado já está virando a mesma coisa, então a chance é zero, eu nem tenho mais esperança, pra lá não, (...) é... esperar as oportunidades e quando surgir alguma coisa eu vou me alistar fora daqui, porque pra lá tá difícil, concorrência é grande a panelinha também é demais (...) (Josinete - entrevista).

É importante ressaltar que em suas narrativas as estudantes Kalunga refletem a diversidade de experiências e percepções dentro da comunidade e também com relação à atuação enquanto futuras egressas da LEdoC. Para algumas estudantes, o estágio se torna um espaço de confirmação pela carreira docente, para outras, é um momento decisivo quanto à opção por atuar profissionalmente em outros processos comunitários ou de liderança, como guias turísticas vinculadas à Associação Quilombola Kalunga:

(...) eu consegui fazer o estágio mais rápido do que muitos colegas, tem até hoje em muitos colegas que não formou ainda, porque às vezes você não tava interessado ou tinha vergonha, medo de falar com as guias e eu tinha dois guias né. Terminei curso num dia no outro dia já tava na minha cidade. (...) na verdade, a gente que é guia Kalunga, a gente traz as nossas memórias, nossas histórias o tempo todo (Rosineide - entrevista).

Diante das reflexões realizadas, fica evidente que a atuação das estudantes da LEdoC está promovendo mudanças relevantes tanto na comunidade quanto nas escolas quilombolas. Elas têm desafiado os preconceitos raciais enfrentados em suas experiências durante o Ensino Médio na Educação Básica e estão se

empenhando em construir uma educação mais inclusiva e valorizadora da identidade feminina Kalunga.

No entanto, é importante ressaltar que o processo formativo nas escolas da comunidade durante o Ensino Fundamental difere consideravelmente do Ensino Médio realizado em Cavalcante-GO, uma vez que a primeira fase foi realizada em escolas quilombolas com professoras da comunidade. Além disso, a formação proporcionada pela LEdoC desempenha um papel fundamental na autoidentificação Kalunga das estudantes, indo além dos conhecimentos científicos e acadêmicos, representando um encontro com suas raízes e uma reafirmação de suas identidades.

É interessante notar que, enquanto algumas estudantes se identificam plenamente com a licenciatura e com a prática docente, outras realizam-se na atuação em processos comunitários, tais como o trabalho de guia turística, o qual apresenta relações com o fazer educativo. Essas diferentes jornadas evidenciam a pluralidade de possibilidades que a formação na LEdoC oferece.

Nas práticas como professoras-estagiárias, essas estudantes têm conseguido *quilombolizar* o fazer pedagógico, seja em contextos educativos escolarizados e/ou não-escolarizados. Elas trazem consigo a valorização da cultura Kalunga, a promoção da identidade e dos direitos quilombolas, e buscam construir uma educação que proporcione liberdade e empoderamento para as comunidades. Portanto, as experiências narradas pelas estudantes Kalunga revelam um processo de transformação e empoderamento, em que a atuação das/os egressas/os da LEdoC tem sido fundamental para impulsionar mudanças nas escolas e na comunidade quilombola.

Dessa forma, a Licenciatura em Educação do Campo mostra-se como uma etapa formativa fundamental para promover a autoidentificação Kalunga, proporcionando às estudantes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e desempenhar um papel transformador na construção de uma educação mais justa, inclusiva e quilombola.

4.5 A memória biocultural feminina Kalunga e suas potencialidades para a construção de práticas em Educação Ambiental Quilombola

“[...] ainda que tratemos do ensino de biologia, nossas perguntas não são respondidas por um fazer biológico, mas por um fazer pedagógico. Nossas ferramentas de investigação não estão no universo semântico das quantificações, dos espaços amostrais, das amostras representativas, nem mesmo das generalizações. Por isso, encontramos acolhimento nas abordagens qualitativas de investigação. E, nas investigações qualitativas, a própria concepção de pesquisa está na busca por apreender aspectos imprevistos que envolvem uma determinada situação” (ARAÚJO JÚNIOR, 2019, p. 48-49).

Como apontamos até aqui, em nossa pesquisa, a memória biocultural feminina Kalunga é vislumbrada como um fundamento para se pensar a construção de práticas em Educação Ambiental Quilombola. Nesse sentido, afinadas ao apontamento de Araújo Júnior (2019, p.48-49) na epígrafe desta seção, a questão socioambiental em nosso trabalho não é respondida “por um fazer biológico, mas por um fazer pedagógico”. Como já retomado no corpo da discussão teórica, buscamos promover a abordagem transformadora na perspectiva crítica da Educação Ambiental. Sendo assim, é importante revisitar algumas compreensões e reflexões de como essa perspectiva crítica se constituiu no processo de investigação.

Loureiro (2007) destaca que essa abordagem crítica envolve desafios que demandam um compromisso político com a transformação das relações sociais e com a busca por soluções diante da grave crise societária e ecológica que vivenciamos. Esse contexto exige uma postura ativa diante dos processos de destruição planetária, promovendo uma inquietação intelectual e uma não aceitação passiva desses problemas.

Nesse sentido, a perspectiva crítica permeia a interpretação dos fenômenos envolvidos no processo formativo vivenciado pelas licenciandas da LEdoC durante a construção de suas identidades Kalunga. Observamos, assim como aponta Loureiro (2007), que a prática social desempenha um papel central nesse processo, pois as ideias, princípios e teorias são influenciados pelo movimento histórico e pela *práxis* material, ou seja, a transformação da realidade objetiva. Portanto, a perspectiva crítica vai além de sistematizar informações, buscando confrontar o conhecimento

prévio do sujeito e levá-lo a um novo conhecimento que o mobilize para fins específicos, a partir da apreensão do real (LOUREIRO, 2019).

Nesse cenário, reafirmamos nossas escolhas e caminhos teórico-metodológicos, seja pelo viés da pesquisa participante ou do método biográfico, as quais se apoiam na explicitação dos mecanismos de produção e reprodução do capitalismo (subalternização, racialização e epistemicídios), na postura teórico-prática transformadora e no posicionamento político comprometido com as lutas sociais por emancipação (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

Nesse sentido, acerca do poder dos colonizadores sobre os corpos quilombolas e negros, nos leva a refletir sobre a importância dos processos educativos de base comunitária que acontecem nos territórios de povos e comunidades tradicionais. Seja pelo viés da Educação do Campo praticada por uma pedagogia do MST, ou uma educação intercultural indígena, do mesmo modo, ao pensarmos em EA Quilombola, busca-se superar os efeitos de uma

[...] educación monolingüe y de corte colonial ofrecida aún por la escuela oficial. Educación que nutre la negación de los propios orígenes, ocasionando, sobre todo en los jóvenes, una ruptura identitaria que conlleva la pérdida de la tradición, mientras alimenta el famoso sueño americano o europeo, a través de modelos reflejados en la televisión o en las famosas telenovelas. Todos escenarios a los cuales los jóvenes se presentan “impreparados” y donde el ser Tsotsil o Tzeltal, se pierde en las calles de las ciudades o en los templos del consumo llamados centros comerciales. (PARRA; MONTERO, 2018, p. 35).

Partindo dessa compreensão de que a educação monolíngue ocasiona uma ruptura identitária, principalmente entre jovens, buscamos apresentar, por meio das narrativas de licenciandas Kalunga, a necessidade de superação dessa visão propagada em escolas de contextos urbanos, quando se trata da história e cultura afro-brasileira. Destarte, ao questionarmos de que maneira a memória biocultural Kalunga pode contribuir para a construção de práticas em Educação Ambiental Quilombola, buscamos apresentar os processos emancipatórios vivenciados pelas estudantes, os quais foram constituídos desde a LEdoC/FUP.

Na tentativa de responder aos questionamentos investigativos, durante a pesquisa, ao construir as tramas narrativas entre as produções escritas e orais das estudantes, tecemos fios narrativos que conduziram os diálogos realizados no território. Nesse sentido, foi perceptível como a introdução do conceito de memória biocultural reverberou no Tempo Comunidade, despertando nas estudantes a

reflexão sobre as possibilidades de incluir esses saberes e fazeres socioambientais em suas práticas de ensino durante o estágio em docência, bem como em processos comunitários. Como afirmam as estudantes Germana e Josinete, nos seguintes trechos das entrevistas:

[...] Porque quando você fala de até o barro, pra você poder saber... Eu até que pensei, mas daí é verdade, porque tem um uns local lá de terra que é... que eles fala que a terra só é areia, areia... Não dá pra fazer. Não dá, porque a areia você sabe como é, faz um adobe e ele vai desmanchando. Ele vai diluindo ali e vai caindo porque é areia, sem cimento então, não dá, pra ser o adobe, tem que ser o barro mesmo. Aquele barro que que você molha ele, né... Tem ali aquela liga, uma liga na verdade. Então tudo já é uma memória, né? Jáder. Tô aprendendo mais sobre... Ah... [...] Pra não deixa perder, porque em meio ali, os estudos não é uma escola totalmente do campo, mas você pode trabalhar alguma coisa relacionada ali mesmo do campo entre meio àquelas disciplinas. Não dá para você fazer só livro didático, didático, aquelas coisas que vêm... Você acaba relacionando ali uma coisa e outra trazendo um pouco da realidade deles, pra dentro da disciplina. [...] (Germana - entrevista).

[...] tipo, poderia tá dando sugestões de uma coisa importante, sem ser só natureza como outras coisas que são memórias mesmo e que são culturais, e que tem em casa, e pedir pra eles o que eles acharem interessante fotografarem e tá levando pra poder debater. Como é na terceira série todos os alunos tem celular, agora nas outras séries que a gente fez, não, só alguns alunos não são todos os alunos (Josinete - entrevista).

Uma das possibilidades vislumbradas em nossa investigação foi a utilização da memória biocultural Kalunga como base para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental contextualizada e engajada com as realidades das estudantes Kalunga na LEdoC/FUP. Através da incorporação desses saberes e fazeres socioambientais quilombolas, as estudantes podem planejar aulas e atividades que conectem os conteúdos curriculares com a história, cultura e relação com o socioambiente das comunidades quilombolas. Dessa forma, a EA Quilombola deixa de ser um conceito abstrato e distante, tornando-se uma experiência com sentidos e significados relevantes para as licenciandas e às/aos futuras/os estudantes e/ou membros da comunidade.

Nesse sentido, em alguns espaços acadêmicos, como a FUP e o Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais da UnB, se mostram como um espaço propício para a discussão e o desenvolvimento de propostas em EA Quilombola. Na LEdoC/FUP, as afinidades epistemológicas e a valorização da pesquisa e da memória das estudantes Kalunga possibilitam um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual as licenciandas podem compartilhar suas experiências, aprendizados e perspectivas. É nesse ambiente que se estabelecem

conexões teóricas e práticas, enriquecendo a formação das discentes e estimulando o desenvolvimento de ações pedagógicas em EA Quilombola, assim como foi possível observar nas atividades da oficina realizada durante o Tempo Universidade. Essa característica pode ser observada nas falas de Germana e Almeici:

[...] ai... Eu acho que se... Em primeiro lugar... Eu iria explicar pra eles também, que eu acredito que quando colocar o que é memória biocultural - igual, eu não estava sabendo e só vim entender isso depois que você explicou [risos], mas como eu tenho até um pouco de dificuldade de tá trazendo as coisa assim, certamente, até você viu que eu tive dificuldade de colocar pra você. Eu acho que nessa parte eu teria que explicar pra eles em primeiro lugar o que é memória biocultural, fazer da forma que você fez... [...] (Germana - entrevista).

[...] nunca tinha pensado nisso, mas como você falando agora, uma pessoa mais velha contar uma história né, como que era lá naquele tempo, como é que que as mulheres viviam naqueles tempo, como é que era mais antigamente. Porque eles só sabe o que é o hoje né, não sabe como é que era o antes, só sabem o como é que foi hoje. Então, eu achei muito interessante, levar uma pessoa mais velha para a sala, para contar... numa aula, vamos tirar um tempo assim, uma aula, para contar sobre como é que era antigamente... muito importante isso [...] (Almeici - entrevista).

Essas narrativas nos remetem a pensar em uma proposta de pedagogias *outras*, “pedagogias insubmissas”, rebeldes e transgressoras, pensadas a partir das demandas da comunidade Kalunga e relacionadas aos processos antirracistas e de valorização da identidade quilombola, buscando assim práticas pedagógicas que acionem a memória coletiva desses povos. Partindo dessa reflexão, as autoras Melgarejo, Saavedra e López (2015, p. 37) apresentam os quatro principais eixos e processos dessa proposta de “pedagogías insumisas”:

- Eje/proceso 1. Memorias pedagógicas entrelazadas por las demandas de los pueblos originarios y de los movimientos afroamericanos por el derecho a la tierra, al trabajo y al buen vivir. Autonomías-educaciones otras.
- Eje/proceso 2. La educación como un lugar de disputa y resistencia. Tradiciones de las pedagogías populares y críticas latino-americanas ante la disyuntiva de los movimientos sociales emancipadores y las alternativas pedagógicas por la identidad cultural.
- Eje/proceso 3. Hacer escuela desde los espacios marginados del Estado. Intervención educativa como acción histórica de las memorias.
- Eje/proceso 4. “Creando escuela pública” como movimientos sociales pedagógicos.

Corroborando com essa perspectiva, Vaz Pupo (2018, p. 96) apresenta que:

Na Educação do Campo seria preciso evitarmos o deslocamento entre sujeito e objeto de pesquisa na produção de conhecimento e no ensino de Ciências da Natureza; a manutenção desse deslocamento tem como efeito sociopolítico a alienação típica das formas coloniais e neocoloniais de interpretação da realidade. A ciência brasileira também é herança colonial; para avançarmos em direção à emancipação do pensamento seria preciso o ingresso de outros atores sociais na academia (que a universidade se pinte

de povo), como também relançarmos os termos do debate sobre as questões envolvidas.

Portanto, propomos que trabalhar com narrativas quilombolas, não somente na LEdoC/FUP, mas também na educação escolar, seja no meio urbano ou rural, é uma maneira de diminuir esses abismos epistemológicos entre os saberes e fazeres acadêmicos e aqueles construídos desde o território Kalunga, como também, de buscar meios para a construção de pedagogias insubmissas, para *que a universidade se pinte de povo*. Sendo assim, ir ao encontro da memória biocultural feminina Kalunga para construir pontes de diálogo com o PPGEduC/UnB é uma forma de conceber a construção de um horizonte de compreensão entre Educação do Campo, EA crítica e EA Quilombola. A sociobiodiversidade e o território Kalunga educam e, ao mesmo tempo, são retroalimentados por esses diálogos interepistêmicos, portanto, alinhados à André (2019, p. 45) refletimos que:

A Educação Ambiental é muito além dessa visão limitada de conservação. Tal ciência almeja a transformação social. A Educação Ambiental deve ser historicamente acumulada e densamente transgressora, para que as múltiplas racionalidades se encontrem com a paixão, o brincar e a imaginação nos seus desejos de renovação e dialoguem com as ancestralidades que os ventos, os rios e os mares escrevem nas paisagens brasileiras e sul-americanas.

Partindo das premissas apresentadas acima em busca de uma “pedagogia insumisa” na EA, a qual esteja alinhada às especificidades da Educação Escolar Quilombola, acreditamos que as metodologias que usem narrativas autobiográficas podem contribuir para a construção de conhecimentos acerca da sociobiodiversidade Kalunga. Na perspectiva da ecologia de saberes, as narradoras constroem sentidos para suas experiências e aos saberes e fazeres socioambientais contidos em sua memória biocultural, pois

[...] no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14).

Ao interpretarem e reinterpretem os acontecimentos, e, ao propor reflexões desde a Licenciatura em Educação do Campo com interfaces na EA Quilombola, há de se esperar que na graduação as licenciandas sintam-se contempladas nas práticas pedagógicas do curso quanto à ancestralidade e à territorialidade Kalunga, principalmente no que tange aos saberes e fazeres socioambientais de suas

comunidades. Portanto, este estudo se propôs a isso e permitiu que acontecesse uma ecologia de saberes e a interculturalidade, conceitos caros à EA Quilombola, por meio do reconhecimento da diversidade cultural e valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dessas comunidades. Isso implica em promover uma educação que respeite e integre as formas de saber quilombolas, considerando a relação intrínseca entre as comunidades e seus territórios, como afirmam as pesquisadoras quilombolas Souza e Silva (2021, p. 33-34):

A luta pela Educação Quilombola está fortemente vinculada à luta pela garantia dos direitos fundiários, e, como sabemos, ambas possuem sentidos diversos. Terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de saberes ancestrais. Os quilombos mantêm vínculos profundos de sua identidade com a terra/território tradicional, por meio dos modos de vida e dos processos de resistência à opressão histórica sofrida, seja no meio rural, seja no urbano.

Além disso, a EA Quilombola também precisa abordar questões relacionadas à justiça ambiental, que envolvam a busca por igualdade, equidade e participação das comunidades quilombolas nos processos de tomada de decisão que afetam seus territórios e modos de vida. Isso implica em promover ações que fortaleçam a autonomia dessas comunidades e valorizem seus conhecimentos como parte essencial da gestão socioambiental, pois, como afirma Melo (2019, p. 81-82):

Povos e comunidades tradicionais vivem sobre territórios que, em muitos casos contem níveis excepcionalmente altos de biodiversidade. Em base global, a diversidade humana cultural é associada com as concentrações remanescentes da biodiversidade. [...] De maneira geral, as comunidades quilombolas têm seus modos de vida influenciados por uma cosmovisão holística com olhar biocêntrico, onde comunidade e natureza fazem parte de um todo em harmonia. E as relações com a biodiversidade estão imbricadas em saberes e fazeres desenvolvidos a partir de uma vivência com o território, que vai do simbólico ao concreto e atravessam todas essas interações complexas, sejam relacionadas à saúde, cultura, prática produtiva, religião, resistência, enfim, à própria sobrevivência desses grupos populacionais.

No entanto, é importante destacar que existem desafios e dificuldades em relação à construção dessas propostas de EA Quilombola baseadas na memória biocultural, tais como: o engessamento curricular, discutido anteriormente; as inseguranças do estágio; a exposição de sua história frente ao julgamento dos demais membros da comunidade. A estudante Josinete detalha algumas dessas preocupações:

[...] é sério, porque lá todo mundo me conhece veí, todo mundo tá ali acostumado então tipo quando eu tô lá no estágio, eu tipo assim... Na

verdade, eu fui no primeiro estágio, eu fui com medo [risos] e eu geralmente acompanho os conteúdos dos professores, eu não... Tipo assim, eu não levei um plano pronto pra mim atuar, eu preferi seguir o plano deles porque talvez acabasse sendo mais fácil pra mim, e aí eles dão a aula dele e eu fico lá assistindo, acompanhando... Quando eles precisou, igual eu e a {Almei} a gente ficou na sala, nós duas, a gente deu a aula, mas eu acho que ainda... acho que eles ainda não consegue me ver ainda como inspiração não. Talvez futuramente, mas até agora eu acho que não [...] (Josinete - entrevista).

Essas reflexões de Josinete acerca da necessidade de seguir conteúdos já estabelecidos durante seu estágio em docência, bem como as falas de Germana e Almei acerca do “engessamento” do currículo, demonstram a necessidade de buscarmos caminhos *outros* que promovam a decolonialidade das práticas educativas, seja na escola quilombola, seja na Universidade. Sendo assim, a proposta de *quilombolizar* a EA e a Educação em Ciências é também uma forma de transgressão do currículo escolar, da metodologia e da prática docente.

Seguindo essa lógica, Léo Neto e Souza (2019) propõem descolonizar o ensino de Ciências e Biologia nas salas de aula, buscando a superação do racismo, envolvendo apresentações e reflexões críticas sobre as próprias contribuições científicas para os processos de genocídio fundados na noção biológica de raça. Os autores argumentam que a ciência e a educação, em determinadas vertentes, considerando como válidos apenas os seus critérios, fazem com que outras visões e conhecimentos sejam negligenciados, contribuindo para a geração de injustiças, afetando o ambiente escolar e todas as relações sociais. Melo (2019, p. 190) faz ponderações acerca dessa importante virada epistemológica, nas considerações finais de um estudo realizado no Território Quilombola de Barreiros de Itaguaçu:

Diferentemente do pensamento hegemônico ocidental-europeu- americano colonizador e produtor, sobretudo de uma crise civilizatória global, a memória biocultural dos descendentes do povo negro escravizado traz presente em sua ancestralidade a percepção da natureza como um ser vivo a que pertencemos e cujo bem estar é condição do nosso próprio bem viver: a natureza não nos pertence, nós é que pertencemos à natureza. Os saberes-fazeres que emergiam em cada narrativa proporcionou enxergar no Outro um caminho para se pensar numa Educação Ambiental Decolonial, uma vez que não havia dicotomia e tampouco hierarquização da relação natureza-cultura. Trilhar esse caminho é se abrir para a perspectiva da alteridade em meio às diferenças culturais daquele grupo social que são produzidas como inexistentes e homogeneizadas pela sociologia das ausências e por outro lado trazer um sentido a tradição enquanto memória em uma relação temporal e territorial com vista a recuperar um diálogo com o ambiente e com o outro através da sociologia das emergências.

Por essa perspectiva, buscando a ideia de EA Quilombola, com interface na EA Decolonial apresentada pelo autor, a oficina realizada durante esta pesquisa se configurou como um espaço-tempo formativo a partir da qual as licenciandas articularam possibilidades de transgredir e descolonizar o currículo, ao acessar seus saberes e fazeres socioambientais e articular possibilidades para o ensino, tais como: o convite às anciãs para participarem de suas futuras aulas, oficinas com a produção de sabão e tecelagem; o compartilhamento de saberes sobre as plantas do Cerrado; a produção de narrativa com os estudantes da educação básica. Nesse sentido, o conhecimento do projeto pedagógico do curso de LEdoC/FUP influenciou nossa opção por uma pesquisa participante e, por fim, o desenvolvimento de uma oficina com as estudantes se mostrou alinhado às propostas da Educação do Campo e às pesquisas que têm o método biográfico como base. Como argumenta Marie Christine Josso:

A originalidade da metodologia da pesquisa formação em histórias de vida diz respeito em primeiro lugar à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevem num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2010, p. 33).

Por meio da pesquisa narrativa, vislumbramos a subjetividade presente no ato de narrar e de se (auto)biografar como espaço-tempo de produção de saberes e, nos diálogos estabelecidos, tivemos a intersubjetividade como suporte para interpretação (JOSSO, 2010) dos elementos contidos nas narrativas. Essa característica deste método de pesquisa está alinhada a uma proposta de investigação pautada no diálogo de saberes e na interculturalidade, categorias muito caras ao nosso trabalho, desde sua concepção, e também aos processos acadêmicos da Educação do Campo. Portanto, por esse mesmo viés, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 24) afirmam:

A fortaleza da Educação do Campo reside em sua materialidade de origem, que consiste em sua vinculação a um projeto de educação, de campo e de sociedade protagonizado pelos camponeses e seus contextos. É no fortalecimento dos princípios da Educação do Campo que se encontra o caminho possível para as lutas necessárias nos tempos de resistência que se vivencia.

Nesse contexto, as narrativas autobiográficas das estudantes Kalunga incorporam seus saberes e fazeres socioambientais às práticas em EA Quilombola e Educação do Campo, abrangendo aspectos como uso sustentável dos bens ambientais, resiliência comunitária e os demais contextos do campo. A transmissão

dessas narrativas contribui para a preservação da memória biocultural das comunidades quilombolas, fortalecendo a identidade e o vínculo com o território. Portanto, ao pensarmos caminhos para *quilombolizar* a Educação Ambiental, estamos buscando promover um diálogo intercultural e também intergeracional, o qual leva ao empoderamento comunitário e à sensibilização acerca da importância dos conhecimentos quilombolas para o entendimento das questões socioambientais.

Por fim, a compreensão dos saberes e fazeres socioambientais constituintes da memória biocultural feminina Kalunga, ao referenciar os espaços de trabalho, da vida e dos processos educativos na comunidade, contribui para a promoção de práticas educativas *quilombolizadas* e, também, de políticas públicas específicas que as apoiem. Nesse sentido, a utilização das narrativas autobiográficas orais (gravações), escritas, visuais (registros fotográficos) e as entrevistas semiestruturadas, constituem um rico acervo de documentação da memória biocultural Kalunga, fornecendo insumos para a construção de práticas em EA Quilombola.

Para compreender a relevância dessa perspectiva, recorreremos ao texto de Carlos Rodrigues Brandão (2017), “Quem somos, o que estamos fazendo e o que podemos nos ensinar-e-aprender para sabermos viver e agir de uma outra maneira”, ao apresentar os dois sentidos fundamentais da *Pedagogia da Vida*. Sobre o primeiro, o autor ressalta que, mesmo sendo seres culturais e históricos, somos essencialmente seres da Vida, participantes ativos e autores em nossa peculiar medida; o segundo sentido nos convida a vivenciar, praticar e compartilhar a *Pedagogia da Vida*, em contraposição a apenas teorizá-la e ensiná-la. São esses sentidos que estamos buscando no horizonte epistemológico da EA Quilombola.

AMARRAÇÕES E LINHAS SOLTAS

A educação ambiental entre a enxada e a caneta

Ei-los que chegam e tudo poderá estar mudando. Deveriam ser os atores primeiros, mas somente agora começamos a vê-los no horizonte. Em alguns, as mãos têm os calos que não há nas nossas e, pelo menos, os mais velhos usam com dificuldade os nossos instrumentos de trabalho: a caneta, o computador. Falam a partir do que vivem e estranham pessoas como nós, que falam a partir do que pensam. De alguns deles, sobretudo os mais velhos, desconfiamos, porque em suas culturas costumavam chamar “limpo” o lugar natural devastado com o fogo e a foice, para ser o terreno de lavoura ou o pasto, e “sujo” o local da floresta devastada. Mas é do que semeiam e colhem na terra que nós nos alimentamos. **Falam como quem aprendeu sobre a natureza e o ambiente através do viver a vida e o trabalho nos mesmos lugares onde costumamos visitar como pesquisadores ou turistas.** Há muitos anos – bem antes do aparecimento do que nos acostumamos a chamar de “dissertação”, “tese” ou “relatório de pesquisa”, alguns deles colocavam por escrito, em verso e em prosa, os seus imaginários e as suas teorias a respeito do que, muito depois, começamos a chamar de “questão ambiental”, “ambientalismo” e “educação ambiental”. Quem percorrer, em Caruaru, a sua feira, ou qualquer outra do Nordeste do Brasil, haverá de encontrar, entre os pequeninos e precisos “livros de cordel”, toda uma criativa bibliografia a respeito dos temas e dos problemas que nos reúnem aqui. Algumas dessas gentes que nos falam desde as suas vidas de lavradores, camponeses, sertanejos, chegam a escrever livros.

(Carlos Rodrigues Brandão - *in memoriam*, 2017, p.49 - grifo nosso)

A formação em Licenciatura em Educação do Campo contribui para o processo de reconhecer e fortalecer a importância das tradições quilombolas e da memória biocultural Kalunga. Ao oferecer uma educação voltada para as especificidades do campo e para a valorização das culturas locais, a formação proporciona ferramentas teóricas e metodológicas, *da enxada à caneta*, as quais auxiliam na compreensão da importância de valorizar as narrativas autobiográficas em trabalhos acadêmicos. Nas narrativas de nossas interlocutoras, pudemos identificar a força e importância que a LEdoC/FUP tem não somente em seus processos formativos, mas, principalmente, em seus projetos de vida, como mulheres que almejam conquistar espaços e reconhecimento profissional, buscando uma mudança na estrutura social do patriarcado que também faz parte das comunidades quilombolas contemporâneas. As licenciandas percebem que os estudos, a formação, a atuação e o ser-estar-permanecer na Universidade são processos de empoderamento, que visam prepará-las para o mercado de trabalho e também para a vida em comunidade. Tem participação, inclusive, nos processos de autoidentificação quilombola, a partir dos quais elas passam a se reconhecer

enquanto mulheres negras Kalunga, com orgulho de suas raízes e suas ancestralidades.

Nos processos envolvidos em nossa pesquisa, alcançamos os objetivos que motivaram nosso percurso teórico-metodológico, como, ao propormos a identificação e interpretação de elementos da memória biocultural feminina Kalunga presente nas narrativas autobiográficas de licenciandas da LEdoC/FUP. Ao termos contatos com seus relatos, identificamos alguns aspectos dos saberes e fazeres socioambientais quilombolas, como aqueles relacionados ao uso de plantas para fins medicinais, alimentícios, lúdicos, na construção de residências, produção de sabão e outros fins.

Esses conhecimentos fazem parte de um constructo que permeia os processos de resistência às adversidades relacionadas à vida no território, ao acesso à educação, saúde, dentre outros serviços públicos. Em contrapartida, são os mesmos que conferem a essas mulheres o empoderamento necessário para reescreverem suas histórias e narrativas autobiográficas, trazendo em suas falas as marcas do *corpo território*.

Nessa configuração corpórea e de suas subjetividades está presente a relação intrínseca entre cultura-natureza, pois são inseparáveis na construção de seus saberes e fazeres socioambientais. Os conhecimentos Kalunga só existem porque foram construídos *com* o território, portanto, essa memória biocultural está integrada à sociobiodiversidade desses povos cerratenses. Sendo assim, as ameaças que causam impactos socioambientais negativos, tais como as pressões agrárias, atingem diretamente a continuidade da existência do povo Kalunga. Até porque se elas/eles têm um *corpo território*, ao eliminar a biodiversidade, parte da sua existência também entrará em luto. Trazemos esse argumento tendo em vista que, plantas típicas do Cerrado, para o povo Kalunga, podem representar parte da sua infância, a cura de uma doença, o tempero de sua comida ou até mesmo uma moradia provisória, como trazido pela estudante Germana. Portanto, a devastação do território é também a devastação de seus saberes, de seus fazeres e de suas vidas.

Partindo dessas reflexões, é notório que a ancestralidade perpassa a sociobiodiversidade do território, onde a integração natureza-cultura é um aprendizado que a EA Quilombola pode oferecer àquelas ciências hegemônicas eurocentradas, caso se mostrem dispostas à realização do “giro epistemológico” pensado pelos estudiosos da decolonialidade. Sendo assim, o posicionamento

teórico-metodológico deste trabalho enfatiza a importância de reconhecer os saberes e fazeres socioambientais de mulheres Kalunga como formas legítimas de conhecimento, os quais são produzidos e transmitidos pelas comunidades quilombolas ao longo de gerações. Buscamos destacar que esses saberes são fundamentais para a sobrevivência, resistência, autoidentificação e autonomia das comunidades.

Uma vez que este trabalho teve como objetivo apresentar a contribuição dos saberes e fazeres socioambientais presentes na memória biocultural de mulheres Kalunga, para a construção de uma EA Quilombola, investigamos como a sabedoria e as experiências dessas mulheres são reveladas em suas narrativas e por sua vez, como as memórias podem ser mobilizadas para fortalecer e enriquecer a construção dessa EA quilombola.

Partindo desse posicionamento, para além de uma EA Quilombola ou de processos que busquem *quilombolizar* a Educação em Ciências, é necessário que a Universidade busque caminhos para ressignificar e reconhecer a legitimidade dos saberes e fazeres socioambientais Kalunga presentes na memória biocultural desse povo, por meio de diálogos interepistêmicos e interculturais. Destacando sua relevância contínua e sua adaptação às novas realidades e desafios enfrentados pelas comunidades, é possível reconhecer como os saberes e fazeres quilombolas são dinâmicos e estão em constante diálogo com o contexto socioambiental e as demandas contemporâneas, pois, como afirma Carlos Rodrigues Brandão, as comunidades camponesas “falam como quem aprendeu sobre a natureza e o ambiente através do viver a vida e o trabalho nos mesmos lugares onde costumamos visitar como pesquisadores ou turistas”.

Para buscarmos esse reconhecimento da memória biocultural Kalunga em práticas educativas e também nas pesquisas acadêmicas em quaisquer áreas do conhecimento, é fundamental que tenhamos como horizonte a perspectiva decolonial, em vistas a questionar e romper com hierarquias de conhecimento impostas pela colonialidade do ser, do saber e do poder, as quais tendem a privilegiar determinadas formas de saber em detrimento de outras. Destacamos a importância de superar essas hierarquias e promover uma *epistemologia pluriversal*, que reconheça a validade e a diversidade de saberes, incluindo os saberes e fazeres socioambientais quilombolas como formas igualmente legítimas de conhecimento. Ao adotarmos a perspectiva decolonial em nosso trabalho, buscamos

contribuir para uma abordagem mais justa, respeitosa e empoderadora dos saberes-fazer e da memória biocultural quilombola, valorizando sua atualidade, força e importância no presente, em vez de reforçar uma visão de passado a ser recuperado.

Partindo dessa compreensão, consideramos que o *corpo território* é a base de uma EA Quilombola e, por meio dessa perspectiva, é possível promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize as múltiplas formas de conhecimento presentes nas comunidades quilombolas. Além disso, essa abordagem contribui para a construção de uma consciência socioambiental mais profunda, que considere não apenas os aspectos ecológicos, mas também as dimensões sociais, culturais e históricas presentes neste *corpo território*.

A compreensão de *quilombolizar* como um conceito histórico, político e coletivo também é relevante para a EA, pois reconhece a importância do patrimônio histórico e cultural das comunidades na construção de práticas educativas contextualizadas aos territórios. Valorizar e preservar essa experiência historicamente situada em práticas de EA Quilombola fortalecem a identidade e a autoestima de pessoas da comunidade, além de promover uma educação mais coerente e conectada com a realidade vivenciada pelas/os quilombolas.

Ao tratarmos do socioambiente e de um *corpo território* que educa, a partir de contextos comunitários e de expressões culturais tradicionais, as práticas educativas são genuinamente ambientais, críticas, dialógicas e decoloniais. Nessas comunidades, os processos pedagógicos não têm hora nem lugar para se revelarem. Simplesmente, acontecem! Não são necessárias paredes, carteiras, quadro e giz, pois as práticas educativas vêm se transformando, persistindo e resistindo ao longo dos tempos em seus territórios, graças às ancestralidades, às memórias e à tradição oral desses povos. Esses aspectos reforçam nossa tese de que a memória biocultural feminina Kalunga contribui para a construção de práticas em EA Quilombola e que as mulheres quilombolas são *educadoras ambientais por natureza!*

Seus saberes e fazeres, construídos nas relações intrínsecas com o ambiente, constituem os conhecimentos socioambientais que permitiram o desenvolvimento endógeno sustentável de seus territórios e suas famílias há gerações. As plantas em seus quintais são medicina, são sagradas, são de cura, são de encantamentos e, principalmente, são educativas. Essa abordagem da

pesquisa reconhece que o corpo é um espaço de memória, experiências e conhecimentos construídos de maneira intergeracional, o qual carrega consigo memórias coletivas, histórias de resistência, práticas culturais e saberes e fazeres ancestrais que são transmitidos e renovados por meio das gerações.

Pensando nessa potência da sociobiodiversidade enquanto território educativo e, também, nos saberes e fazeres socioambientais quilombolas presentes nas narrativas autobiográficas, foi possível conhecer as potencialidades na memória biocultural feminina Kalunga em práticas e processos que busquem *quilombolizar* a EA.

Em trabalhos futuros, reflexões aprofundadas sobre a conexão íntima entre o corpo, a identidade e o socioambiente, na perspectiva do método biográfico, poderiam buscar o entendimento acerca de como a memória biocultural Kalunga vem sendo ressignificada ao longo das gerações em outros contextos, não apenas no âmbito da formação em Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, uma proposta participante com maior tempo dedicado à elaboração e execução de uma pesquisa-ação poderia contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos e planos de aula pelas licenciandas durante o estágio em docência, ou mesmo, pelas professoras das escolas quilombolas.

Essa seria uma maneira de propor [re]existências aos processos de dominação e apagamento que as escolas do campo de municípios goianos têm sofrido nos últimos anos. É sabido que professoras/es quilombolas e egressas/os da LEdoC/FUP têm perdido seus postos de atuação docente em escolas quilombolas e escolas do campo para profissionais do meio urbano, os quais desconhecem as especificidades de comunidades camponesas. Portanto, nossa tese pode subsidiar a reformulação de abordagens e práticas educacionais na Educação Básica, das redes públicas estaduais e municipais, buscando a valorização da cultura e da identidade quilombola, inserindo-as no contexto da EA de forma intercultural e dialógica.

Além disso, as narrativas autobiográficas das mulheres Kalunga oferecem perspectivas para se pensar e conhecer a sociobiodiversidade do Cerrado, um bioma tão ameaçado nas últimas décadas pelo avanço do agronegócio no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Saberes e fazeres ancestrais como práticas de cultivo, manejo dos recursos naturais e conhecimento das espécies do Cerrado são essenciais não apenas para a subsistência da comunidade e a preservação da

cultura quilombola, como também, para as políticas públicas de conservação do bioma e para a sensibilização da sociedade, por meio da Educação, aos problemas enfrentados por essas comunidades. Assim, a tese proporciona uma base para se pensar reformulações curriculares e metodológicas na EA, incentivando a inclusão e valorização desses saberes e fazeres socioambientais Kalunga em processos de *quilombolizar* o ensino-aprendizagem.

Como desdobramentos de nosso trabalho, intencionamos que ele possa servir como ponto de partida para novas pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre a memória biocultural quilombola, ampliando o entendimento das relações entre os saberes e fazeres socioambientais Kalunga, as Ciências da Natureza e os processos educativos em contextos escolarizados e não escolarizados. Além disso, pode incentivar a criação de materiais didáticos e metodologias pedagógicas que incorporem as narrativas das mulheres Kalunga, tornando a Educação em Ciências, e seus currículos, antirracistas e decoloniais.

No contexto político recente, de desmonte de políticas públicas para a Educação do Campo e que impactam negativamente as comunidades quilombolas, a tese pode dar pistas de como propor meios para o fortalecimento e engajamento das/os professoras/es quilombolas em formação na LEdoC/FUP. Ao propor a memória biocultural Kalunga como centralidade nos diálogos entre graduação, pós-graduação e a Educação Básica, as reflexões aqui apresentadas podem reforçar a importância da luta pela preservação do patrimônio cultural e dos territórios quilombolas, bem como desencadear processos outros de resistência às pressões e ameaças que a Educação Escolar Quilombola tem enfrentado. Além disso, as ponderações aqui apresentadas podem ser utilizadas para embasar ações de sensibilização e mobilização em prol da valorização da cultura quilombola e da promoção de políticas públicas que respeitem e atendam as demandas dessas comunidades.

Em suma, *quilombolizar* a academia e as Secretarias é preciso, não apenas por meio de ações afirmativas, mas, principalmente, com práticas pedagógicas que oportunizem o protagonismo de saberes e fazeres de povos e comunidades tradicionais, pois como disse Carlos Rodrigues Brandão no texto “A Enxada e a Caneta: quando três irmãos lavradores escrevem” (prefácio ao livro *Sonhos de Poeta*, de José Moreira Coelho):

Aprendemos a mudar. Passaram os anos e agora eram eles, lavradores de enxada, caneta, voz e viola, os que criavam as palavras, as músicas e até mesmo as preces que, agora sim, podiam ser falas de um diálogo. Porque pela primeira vez vinham “de baixo para cima e de dentro para fora”. E agora eles escrevem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jórisa Danilla. Teoria pós-colonial e América Latina: uma guinada epistemológica? **Estudos Sociológicos**, Araraquara, v. 21, n. 41, p. 273-289, 2016.

ALMADA, Emmanuel Duarte. **Entre as serras**: etnoecologia de duas comunidades quilombolas no Sudeste brasileiro. 2012. 239 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2012.

ALMEIDA, Angélica Ferrarez de. As Griôs no Brasil: saberes e fazeres de mulheres negras através da categoria tia. **Revista Calundu**, v. 4, n. 2, p. 73-89, 2020.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Introdução. In: SILVA, Francisco Lucas da. **Um sábio na natureza**. Natal: IFRN, 2015a. 176p. p. 13-24.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Territórios e Identidades dos Kalunga de Goiás. In: _____. (Org.). **O território e a comunidade Kalunga**: quilombolas em diversos olhares. Goiânia: GRÁFICA UFG, 2015b. 329p. p. 45-68.

ALMEIDA, Maria Geralda de. TERRITÓRIOS DE QUILOMBOLAS: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado. **Ateliê Geográfico, EDIÇÃO ESPECIAL**, Goiânia-GO, v. 4, n. 1, p.36-63, fev. 2010.

ALONSO, Margarita Floréz. Proteção do conhecimento tradicional? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ALTIERI, Miguel; TOLEDO, Victor. La Revolución Agroecológica En América Latina. Sociedad Latinoamericana De Agroecologia Socla 2011. Versión al Español del Artículo Altieri, M. & V.M. Toledo. 2011. The Agroecological Revolution Of Latin America: Rescuing Nature, Securing Food Sovereignty And Empowering Peasants. **The Journal Of Peasant Studies** Vol. 38, No. 3, July 2011, 587-612.

AMARAL, Cleomara Nunes do. **Multifuncionalidade e etnoecologia dos quintais de agricultores tradicionais da baixada cuiabana**: agrobiodiversidade e segurança alimentar. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, 2014.

AMORIM, Wilma Melhorim. Kalunga, uma comunidade tradicional no Cerrado goiano: relatos de viagens. **Ateliê Geográfico, EDIÇÃO ESPECIAL**, Goiânia-GO, v. 4, n. 1, p. 211-223, fev. 2010.

ANDRÉ, Ana Paula; SILVA, Débora Regina da; SILVA, Jucélia Ferreira da; SILVA, Josicelia Ferreira da; SILVA, Grazielle Evangelista da; SILVA, Maria Auxiliadora da; SANTOS, Maria Josefina dos; SATO, Michèle. A Vida no quilombo: harmonia e respeito à natureza. In: DALLA NORA, G.; MANFRINATE, R.; AMORIM, D. A. R.; DOS SANTOS SOUZA, C. F.; KAWAHARA, L. S. I.; SATO, M. **As Fazedoras de**

Saberes: Diálogos das Mulheres Quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática. Editora Appris, 2019. Cap. 2, p. 38.

ARAÚJO JÚNIOR, Antônio Cláudio de. **Meu amanhecer vai ser de noite:** uma reflexão sobre formação de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos (2019). 261f. (Tese-Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ARAÚJO, Gilberto Paulino de. **O conhecimento etnobotânico dos Kalunga:** uma relação entre língua e meio ambiente. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020.

AVANZI, Maria Rita. **Tecido a muitas mãos:** experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental. 2005. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

AVANZI, Maria Rita. Educação ambiental e gestão participativa em comunidades rurais e tradicionais: desafios para uma atuação educativa na perspectiva de diálogos de saberes. *In:* ANAIS DA VI CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE. **Anais...** Bertioga, SP, 2014.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Kalunga – a sagrada terra. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./dez. 1995/96.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In:* BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

BARROS, Daniela Pontes e Silva; PEQUENO, Saulo Nogueira Florenci; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação na tradição oral de matriz africana:** a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

BEGOSSI, Alpina; HANAZAKI, Natalia; SILVANO, Renato Azevedo Matias. Ecologia humana, etnoecologia e conservação. *In:* AMOROZO, Maria Christina de Mello; MING, Lin Chau; SILVA, Sandra Maria Pereira da (Org.). **Métodos de coleta e análise de dados em Etnobiologia, Etnoecologia e disciplinas correlatas**. UNESP/CNPq: Rio Claro, SP, 2002. p. 93-128.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BONTEMPO, Valéria Lima. Achille Mbembe e a noção de necropolítica. **Sapere Aude**, v. 11, n. 22, p. 558-572, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Quem somos, o que estamos fazendo e o que podemos nos ensinar-e-aprender para sabermos viver e agir de uma outra maneira. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. **Diálogos de Saberes e Fazeres: Uma releitura dos 25 anos da trajetória da Educação Ambiental brasileira**. São José: ICEP, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 38, de 10 de julho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Seção 1, p. 38.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 26, 21 de nov. 2012.

BUCK-MORSS, Susan. **Hegel y Haití**. Buenos Aires: Editorial Norma. 2015.

CAIADO, Ronaldo. **Um plano de governo para mudar Goiás**: proposta para o diálogo. Goiânia-GO, Plano de Governo Goiás, 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Etnociências ou etnografia de saberes e práticas? In: AMOROZO, Maria Christina de Mello; MING, Lin Chau; SILVA, Sandra Maria Pereira da (Org.). **Métodos de coleta e análise de dados em Etnobiologia, Etnoecologia e disciplinas correlatas: Anais**. Rio Claro, SP: UNESP/CNPq, 2002. p. 47-92.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, 2016.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa C.; LOGAREZZI, Amadeu (Org.). **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Coord.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CESARINO, Pedro. **Quando a terra deixou de falar** – cantos da mitologia marubo. São Paulo: Ed. 34. 2013.

CHIANCA, Priscila Pessoa. **Nas vias do reconhecimento: emergência étnica e territorialização Kalunga**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COELHO, L. C. O tempo e a paisagem: um olhar através de suas dimensões culturais. *In: Grupo de Pesquisa Identidade e Território, UFRGS, 2009*. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gpit/?page_id=703 2009. Acesso: 13 dez. 2018.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada/, Célia Nunes Correa Xakriabá. Brasília – DF, 2018. 218 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 ago. 2020.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1996. 169 p.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.); ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira; SILVA, Viviane Capezzuto Ferreira da; FIGOLS, Francisca Aida Barboza; ANDRADE, Daniela. **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000. 211p.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto de nº 40.539**, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n.1, p. 51-86, ene-dic. 2003.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. *In: I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO* de 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

FERNANDES, Cecilia Ricardo. **Saberes e sabores kalungas**: origens e consequências das alterações nos sistemas alimentares. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERNANDES, Cláudio Tadeu Cardoso. **Impactos socioambientais de grandes barragens e desenvolvimento**: a percepção dos atores locais sobre a Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa. 2017. 412 f. Tese (Doutorado Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 495-523, 2016.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e tecnologias da informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UNB**. 2014. 296 f. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Mariana Azevedo de. **Homens feministas: a emergência de um sujeito político entre fronteiras contingentes**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2012.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 647-652.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 424 p.

FIABANI, Adelmir. Mulheres quilombolas. *In*: FIABANI, Adelmir; GOMES, Ana Beatriz Sousa; MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Do Pilão ao Batom**: história de mulheres quilombolas. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-25.

FRACCARO, Laila Caroline Zamboni.; SILVA, Marques Paulo; MOLINA, Sílvia Maria Guerra. A percepção ambiental sob a ótica da ecologia humana: o estudo da população rural do município de Ipeúna, SP. 2010, Florianópolis. *In*: **ANAIS DO ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS**. Florianópolis, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2015. 238 p.

FURTADO, Marcella Brasil. **Cultura, identidade e subjetividade em uma comunidade quilombola**: uma etnografia na comunidade Kalunga. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. 408p.

GARGARELLA, Roberto. **El nuevo constitucionalismo latinoamericano**: promesas e interrogantes. Santiago del Chile: CEPAL, 2019.

GIULIANI, Gian Mario. Sociologia e Ecologia: um diálogo reconstruído. **Dados**, v. 41, n. 1, 1998.

GOMES, Ângela Maria da Silva. **Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negroafricana**: Terreiros, Quilombos, Quintais da Grande BH. 2010. 220 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015. 235 p.

GOMIDE, Caroline Siqueira; RAFAEL, Litvin Villas Boas; MARTINS, Maria Lúcia; GOUBEIA, Luan Ramos; DIAS, Ana Leda (Org.). D. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: experiência da UnB no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, Brasil. v. 4, 2019.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular, 2016. 296 p.

GOVERNO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Inclusão Educacional. Organização, Silva, Silvano; Botão, Renato Ubirajara dos Santos; textos, Santos, Acácio Sidinei Almeida; Norte, Sergio Augusto Queiroz. **Narrativas Quilombolas**: dialogar – conhecer – comunicar. São Paulo: SE, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ação afirmativa, autoritarismo e liberalismo no Brasil de 1968. **Novos estud.** CEBRAP (101), jan-abr. 2015.

GUINZBURG, Carlo. O inquisidor como antropólogo. Tradução de Jônatas Batista Neto. **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 9-20, 25 fev. 2017.

HAGE, Salomão M. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da Educação do Campo**. Bragança, PA, 2005. Disponível em: www.pa.gov.br/.../procampo/. Acesso em: 01 jul. 2021.

HALBWACHS, Maurice. Memória Coletiva, trad. Laurent Léon Schaffter, São Paulo. Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libâneo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: Editora UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341p.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.

KAWAGUCHI, Douglas. **Todo mundo é humano?: a relação entre humanidade e animalidade nas narrativas míticas de duas culturas**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. Hora de descobrir um paraquedas. **Xapuri Socioambiental**, 13 jun. de 2020b. Disponível em: <<https://www.xapuri.info/sagrado-indigena/hora-de-descobrir-um-paraquedas/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Quando os ecologistas incomodam: a desregulação ambiental pública no Brasil sob o signo do Anti-ecologismo. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16812>. Acesso em: 20 ago. 2020

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. A contextualização dos saberes para a descolonização de um ensino de Biologia que reconheça as identidades e diferenças. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. 3, p. 23-42, 2018.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Flores e Dores: Emoções e a ética da vida para um ensino de ciências e biologia intercultural e antirracista. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 83, 2019.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.

LOPES, Sandra Cristina Rodrigues; SILVA, Débora Cristina Santos e. A escuta de amor na escrita da dor: narrativa autobiográfica como processo catártico. Educação (UFSM), **Educação**, v. 44, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, p. 65, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; DE CAMPOS TOZONI-REIS, Marília Freitas. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 68-82, 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 1, p. 79-95, 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 179p.

MARINHO, Thais Alves. Além do culturalismo: uma discussão teórica sobre cultura e etnia para quilombolas. *In*: ALMEIDA, Maria Geralda de (Org.). **O território e a comunidade Kalunga: quilombolas em diversos olhares**. Goiânia: GRÁFICA UFG, 2015. 329p. p. 12-44. afrodiáspórica

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MARQUES, José Geraldo. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. 2. ed. São Paulo: NUPAUB/USP, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A**

bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. 408p.

MELGAREJO, Patricia Medina; SAAVEDRA, Rocio Verdejo; LÓPEZ, Mónica A. Calvo A manera de introducción... Pedagogías otras/insumisas... Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina. *In:* MELGAREJO, Patricia Medina (Coord.). **Pedagogias insumisas:** movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Chiapas-México: Juan Pablos Editor, 2015.

MELO, André Carneiro. **Biodiversidade:** narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do Semiárido Baiano 2019. 216 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Salvador, 2019.

MELO, Sara; LACERDA, Victoria Duarte; HANAZAKI, Natalia. Espécies de restinga conhecidas pela comunidade do Pântano do Sul, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. **Rodriguésia**, v. 59, n. 4, out.-dez. 2008.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p. 587-609, jul.-set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MOREIRA, Jorgeanny de Fátima Rodrigues. **Paisagens culturais do povo Kalunga do engenho II em Cavalcante, Goiás:** cotidiano e festas. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da Luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, 2009.

NOBRE-SILVA, Nara Alinne; ARRAIS, Antonia Adriana Mota. Os discursos políticos em relação à Covid-19 e a emergência por uma alfabetização científico-tecnológica: encontros e desencontros no cenário brasileiro. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1 (Sup.): Ensinar e aprender no cenário de pandemia, dez. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Morais de. **Vivências coletivas que conduzem o trabalho da ciranda infantil do curso de licenciatura em Educação do Campo** – UnB/Planaltina. 2019. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2019.

OXFAM BRASIL. Organização da Sociedade Civil Brasileira (2016). Disponível em: https://www.oxfam.org.br/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=search_institucional&utm_content=ads3&qclid=Cj0KCQiA95aRBhCsARIsAC2xvfxvYu3uSX0OoZYMGRDMH_2WTyQ7wVAUJDAmBP58szVXIGzYMqeTGYaAj1WEALw_wcB Acesso em: 20 ago. 2020

PARRA, Yolanda; MONTERO, Saray Gutiérrez. **Diálogos interepistêmicos: ecologías, territorialidades, metodologías y pedagogías pluriversas para el Buen Vivir con Paz**. Primera edición. Universidad de La Guajira, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PEREIRA, Elder Bruno Fernandes; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Narrativas de formação: potencialidades e possibilidades para a pesquisa em educação. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 8, n. 18, maio-ago. 2019.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. Encruzilhadas epistêmicas: a estruturação dos princípios filosóficos dinamizadores presentes nos terreiros. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 227, mar./abr. 2021.

PINHEIRO, Dirceu. UEG entrega título de Doutora Honoris Causa a líder Kalunga. **Comunicação Setorial/ Universidade Estadual de Goiás**, 03 dez. 2022. Disponível em: <https://www.ueg.br/noticia/60846_ueg_entrega_titulo_de_doutora_honoris_causa_a_lider_kalunga>. Acesso em: 13 jul. 2023.

POLINARSKI, Celso Aparecido; DALZOTTO, Edilaine; NUNES, Maria Júlia Corazza. **Da História Natural a ascensão da Ecologia como área de estudos para a Biologia**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. n. 191. Ponta Grossa: Brasil, 2010.

PRADO, Helbert Medeiros; MURRIETA, Rui Sérgio Sereni. A etnoecologia em perspectiva: origens e correntes atuais de um campo em ascensão. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo v. XVIII, n. 4, p. 139-160, out.-dez. 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidade. In: BONILLA, Heraclio. **Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo, 1992. p. 437-447.

RICKLEFS, Robert Eric. **A economia da natureza**. Tradução de Pedro P. de Lima e Silva. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

RUIZ-MALLÉN, Isabel; DOMÍNGUEZ, Pablo; CALVET-MIR, Laura; ORTA-MARTINEZ, Matí; REYES-GARCIA, Victoria. Applied research in ethnoecology: Fieldwork experiences. **Revista de Antropología Iberoamericana**, v. 7, n. 1, p. 9-30, enero-abr. 2012

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Escolas do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Verbetes: educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

SANTO, Berenice Lemes Espírito; SANTOS, Camila Antônio Pinto dos; SILVA, Débora Regina da Silva; AMORIM, Denize Aparecida Rodrigues; SILVA, Epifânia Ferreira da; SILVA, Justina Ferreira da; SILVA, Laura Ferreira da. As mulheres quilombolas no território do mutuca: suas raízes históricas, lutas e bençãos. *In*: DALLA NORA, G.; MANFRINATE, R.; AMORIM, D. A. R.; DOS SANTOS SOUZA, C. F.; KAWAHARA, L. S. I.; SATO, M. **As Fazedoras de Saberes**: Diálogos das Mulheres Quilombolas do Mutuca com a Educação Ambiental, Gênero e Justiça Climática. Editora Appris, 2019. Cap. 1, p. 18.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In*: OLIVA, A. R.; FILICE, R. C. G. (Org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, v. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. A. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 652-658.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes. Saberes, fazeres e natureza nas vozes de mulheres da Chapada dos Veadeiros-Goiás. **História Oral**, v. 1, n. 15, p. 209-229, jan.-jun. 2012.

SARMENTO, Fernanda. **Design para a sociobiodiversidade**: perspectivas para o uso sustentável da borracha na Floresta Nacional do Tapajós. 2014. 231 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p. p. 16-43.

SER TÃO Velho Cerrado. Documentário. Direção: André D'Elia. Goiânia: Cinedelia. Brasil, 2018. Cor. 1h e 36min.

SILVA, Francisco Lucas da. **Um sábio na natureza**. Natal: IFRN, 2015. 176p.

SILVA, Givânia Maria. Territorialidades quilombolas ameaçadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder. *In*: OLIVA, A. R.; FILICE, R. C. G.(Org.). **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes; PINHEIRO, Tamaris Gimenez; ARRAIS, Gardner de Andrade. A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 5, 2020.

SOARES, Maria Raimunda Penha. Territórios insurgentes: a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas. **Revista Katálysis**, v. 24, p.522-531, 2021.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. *In*: **Educação quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos**. (Org.) SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da. – São Paulo: Jandaíra, p.31-57, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

TEIXEIRA, Lucas André; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini; TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A relação teoria e prática em projetos de educação ambiental desenvolvidos em um bairro de Bauru, SP, Brasil. **Ciênc. Educ.**, Bauru, SP, v. 19, n. 3, p. 657-676, 2013.

TOLEDO, Victor Manuel Manzu; BARRERA-BASSOLS, Narciso. A Etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 31-45, jul./dez. 2009. Editora UFPR, 2009.

TOLEDO, Víctor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A Memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TOLEDO, V. M. Ethnoecology: A Conceptual Framework for the Study of Indigenous Knowledge of Nature. *In*: STEPP, John R.; WYNDHAM, Felice S.; ZARGER, Rebecca K. **Ethnobiology and Biocultural Diversity**. Georgia: International Society of Ethnobiology, 2002. p. 512-521.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Combate à grilagem e elementos para a análise da Cadeia Dominial**. Pará: Girolamo Domenico Treccani, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade de Planaltina, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Nº 0015/2020. Suspende o calendário acadêmico do primeiro semestre levo de 2020 da Universidade de Brasília. **Boletim de Atos Oficiais** da UnB, 24 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório Final Ação Kalunga: avaliação de qualidade ambiental do meio físico no entorno das cachoeiras da capivara, santa bárbara e candaru e impactos sociais do turismo na comunidade do engenho II - Goiânia (GO) versão - agosto, 2018**.

VAZ PUPO, Marcelo de Albuquerque. Por uma Ciência popular da vida: ancestralidade e Agroecologia na formulação das Ciências da Natureza da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 3, n. 3, p. 862-890, set./dez. 2018.

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2017. 496 p.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VILLAMÉA, Luiza. **Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina**, 30 out. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pioneira-do-feminismo-que-foi-parar-na-guilhotina/>>. Acesso em: 15 jan. 2022

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (TCLI) - COORDENAÇÃO

Ao Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves, coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina (LEdoC/FUP).

O presente termo visa o consentimento para que o doutorando Jáder de Castro Andrade Rodrigues (matrícula 180134868), do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), da linha de pesquisa Educação Científica e Cidadania (eixo de interesse Educação Ambiental), orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Rita Avanzi, acompanhe as atividades acadêmicas do Tempo Universidade da LEdoC/FUP, Turma Gabriela Monteiro (turmas 14 e 15), entre os dias 01/08/2022 e 26/08/2022.

Em um primeiro momento, esse acompanhamento a ser realizado constitui a fase de Observação Participante da pesquisa intitulada *Relatos autobiográficos de mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quilombola na LEdoC/FUP/DF*. Na condição de doutorando e orientadora do PPGEduC/UnB, apresentamos uma proposta de parceria com a LEdoC/FUP, que consiste na participação em momentos formativos de licenciandas Kalunga. O intuito é promover momentos reflexivos sobre memória biocultural, saberes e fazeres socioambientais, experiências vivenciadas em contextos escolares, visando a construção coletiva de ações para uma Educação Ambiental Quilombola.

Intencionamos, portanto, dialogar com docentes do curso para que realizemos encontros no Tempo Universidade, em que as licenciandas interlocutoras poderão construir suas narrativas a partir da rememoração de práticas ancestrais no socioambiente de suas comunidades. Com isso, apresentamos a perspectiva de Educação Ambiental desta proposta, pautada pelo reconhecimento das relações intrínsecas entre território, sociobiodiversidade, identidades culturais, pertencimento e justiça ambiental, em uma abordagem que articula saberes tradicionais e acadêmicos (SANTO, 2019).

A narrativa autobiográfica é aqui usada como dispositivo de pesquisa e formação. Como dispositivo de pesquisa, se pauta por uma abordagem relacional e participativa ao promover uma interação intersubjetiva que permite conceber um "conhecimento a dois", rompendo as fronteiras pesquisadores/as-pesquisadas (FERRAROTTI, 2013). Como dispositivo de formação, a produção de narrativas oportuniza identificar momentos de histórias de vida que tenham sido marcantes no percurso formativo das/dos interlocutoras/es, contribuindo para que assumam a autoria de um pensar e agir pedagógicos (JOSSO, 2010).

Portanto, intentamos encontrar espaços/tempos formativos na LEdoC/FUP em que as licenciandas participem das ações por meio de práticas pedagógicas de alguma disciplina ou da proposição de atividades na Organicidade, ou, ainda, de alguma outra atividade extracurricular para que possam dialogar conosco em quatro momentos: i) produção de narrativas orais; ii) produção de narrativas escritas; iii) produção de narrativas visuais; iv) entrevista mediada por objetos.

Sendo assim, buscamos afinar nossas intencionalidades à dinâmica do andamento do Tempo Universidade na LEdoC/FUP, nos princípios da pesquisa participativa, em que nossas ações de formação e de investigação se desenvolvam no formato mais viável possível para o curso, com o intuito de contribuir com a formação das licenciandas e com um acervo de memórias da FUP.

Após receber as informações a seguir, se o Sr. aceitar receber o doutorando para a realização da pesquisa, assine ao final deste documento. As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser sanadas por mim a qualquer momento, pelo e-mail jadercastro5@gmail.com e pelo número (62) 991384866, ou por minha orientadora, pelo email mariarita@unb.br e pelo telefone (61) 31072911.

Para o andamento da pesquisa, o doutorando participará da condução de atividades nas disciplinas ofertadas, em diálogo com professoras/es responsáveis pelas mesmas, e serão feitas anotações em caderno de campo e registros fotográficos das ações. Para as próximas etapas investigativas, junto às licenciandas e docentes, serão entregues termos específicos para o consentimento das/os interlocutoras/es.

Declaramos que os resultados da pesquisa serão tornados públicos.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves, coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina (LEdoC/FUP), abaixo assinado, concordo em receber o doutorando Jáder de Castro Andrade Rodrigues, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB), para que ele participe do Tempo Universidade e desenvolva o estudo intitulado *Relatos autobiográficos de mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quilombola na LEdoC/FUP/DF*. Fui devidamente informado pelo pesquisador responsável sobre a pesquisa e os procedimentos envolvidos. Declaro, portanto, que concordo com a participação dele nas atividades acadêmicas da Turma Gabriela Monteiro (turmas 14 e 15), entre os dias 01/08/2022 e 26/08/2022.

Brasília, 4 de agosto de 2022

Coordenador Prof. Dr. Felipe Canova Gonçalves

Pesquisador responsável

APÊNDICE B: TEXTO ENTREGUE ÀS PARTICIPANTES DA OFICINA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Oficina “*Tecendo fios da memória biocultural quilombola*”**PASSOS DO SABER** *(Marcinha)*

Muitos saberes vêm do viver,
Quanta alegria nos traz o saber.
Educar é saber amar,
Uma sociedade poder transformar.

Cada passo que andar
Esta historia vai nos dar
Novo tempo pra colher,
Aprender e ensinar.

Muitos saberes vêm do coração,
Mas é preciso também dizer não.
Quando o mal vem nos impor
Novos valores vamos nos propor.

Na terra amada do coração,
Escolas, sonhos e plantação.
Germina a semente, que nos uniu.

Povo Sem Terra é do Brasil.

O que é a memória biocultural?

Assim como existe um código genético por meio do qual as espécies “memorizam, aprendem e lembram” suas relações com a natureza, na espécie humana também existe um código cultural que funciona como instrumento de aprendizagem. No ser humano, a memória da espécie assume a forma de experiência aprendida e aperfeiçoada coletivamente, de conhecimento transmitido de geração em geração por centenas e até milhares de anos. Essa sabedoria se expressa, fundamentalmente, como um conjunto de conhecimentos, práticas, usos, tecnologias e estratégias relacionadas ao meio ambiente e seus recursos naturais. Baseia-se na vida social e em diversas concepções de mundo que deram frutos em múltiplas e variadas culturas. Hoje, essa memória subsiste e resiste como parte essencial das chamadas culturas indígenas do mundo e de camponeses, pescadores, pastores, artesãos, pequenos produtores e demais povos tradicionais. Estima-se que ao longo da história da humanidade tenham se desenvolvido cerca de 12.000 culturas, das quais cerca de 7.000 persistem hoje, que aprenderam, vivenciaram e memorizaram diversas relações com a natureza, cada uma em condições ambientais específicas e ocupando seus territórios. O conhecimento desses povos é baseado em uma relação direta, prática e emocional com a natureza. Eles são fundamentados no conhecimento que deriva de comunidades profundamente enraizadas nos contextos simbólicos, cognitivos e naturais de seu ambiente.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO (TCLI) - ESTUDANTES

Você está sendo convidada a participar, como colaboradora, da pesquisa intitulada *Relatos autobiográficos de mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quilombola na LEdoC/FUP/DF*. Meu nome é Jáder de Castro Andrade Rodrigues, sou doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC), da linha de pesquisa Educação Científica e Cidadania, eixo: Educação Ambiental, orientado pela Prof^a. Dr^a. Maria Rita Avanzi.

Após receber as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. É importante deixar explícito que, em caso de recusa ou desistência da participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser sanadas por mim a qualquer momento, pelo e-mail jadercastro5@gmail.com e pelo número (62)991384866, ou por minha orientadora, pelo email mariarita@unb.br e pelo telefone (61) 31072911.

A presente pesquisa tem como objetivo geral construir uma trama narrativa acerca da memória biocultural quilombola de mulheres discentes da Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina, por meio de relatos autobiográficos, buscando fomentar relações entre memória biocultural Kalunga e a construção de uma proposta de Educação Ambiental Quilombola na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP)/DF.

Sua participação na pesquisa consiste em produzir relatos orais e escritos e conceder uma entrevista narrativa, em rodas de conversa denominadas “*Tecendo fios da memória biocultural quilombola*” a serem realizadas de maneira presencial durante o Tempo Universidade no semestre 2022/1, na FUP/DF. A entrevista será gravada em áudio por uma função própria do *smartphone* para que posteriormente seja transcrita e utilizada na produção de conhecimentos na área de Educação, que serão tornados públicos. A participação nesta pesquisa não representará riscos para sua integridade física, mental ou moral.

Você pode optar pelo anonimato ou pelo reconhecimento de sua autoria nos relatos. **No caso de optar pelo anonimato**, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-la de qualquer forma será mantido em sigilo. **No caso de optar pelo reconhecimento da autoria de seus relatos**, seu nome será associado às narrativas orais e escritas por você produzidas nas rodas de conversa “*Tecendo fios da memória biocultural quilombola*”, realizadas no Tempo Universidade na FUP/DF, no semestre 2022/1. Em ambos os casos, uma versão preliminar do texto será disponibilizada para sua apreciação antes de serem divulgadas na tese, em eventos ou publicações científicas.

Após receber as informações acima, se aceitar participar como colaboradora da pesquisa intitulada *Relatos autobiográficos de mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quilombola na LEdoC/FUP/DF*, assine ao final deste documento.

Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,,
 estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade UnB de Planaltina (LEdoC/FUP), concordo com os termos de participação explicitados neste documento referentes à pesquisa de doutorado de Jáder de Castro Andrade Rodrigues, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB) intitulada *Relatos autobiográficos de mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quilombola na LEdoC/FUP/DF*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário como colaboradora/interlocutora por meio dos relatos autobiográficos produzidos na disciplina da LEdoC/FUP e de uma entrevista narrativa. Fui devidamente informada pelo pesquisador responsável, Jáder de Castro Andrade Rodrigues, sobre a pesquisa e os procedimentos envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar da referida pesquisa e opto livremente por:

() anonimato no tratamento das narrativas orais e escritas por mim produzidas nas rodas de conversa “*Tecendo fios da memória biocultural quilombola*”, realizadas no Tempo Universidade na FUP/DF, no semestre 2022/1, ou seja, será garantido sigilo de meu nome ou qualquer outro elemento que possa me identificar.

() reconhecimento de minha autoria, associando meu nome às narrativas orais e escritas por mim produzidas nas rodas de conversa “*Tecendo fios da memória biocultural quilombola*”, realizadas no Tempo Universidade na FUP/DF, no semestre 2022/1

Brasília, de de

Assinatura da colaboradora

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D: MATERIAL UTILIZADO NO SEGUNDO ENCONTRO DA OFICINA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Oficina “Tecendo fios da memória biocultural quilombola”

1º Momento (Mística) - Dinâmica da “Colheita de Palavras”: as licenciandas caminham por palavras dispostas em recortes espalhados pelo chão, fazendo uma colheita de expressões caras à Educação do Campo e à Memória Biocultural, ao som da canção “Tocando em Frente”, de Almir Satter:

<p>Ando devagar Porque já tive pressa E levo esse sorriso Porque já chorei demais Hoje me sinto mais forte Mais feliz, quem sabe Só levo a certeza De que muito pouco sei Ou nada sei</p> <p>Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs</p> <p>É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir</p> <p>Penso que cumprir a vida Seja simplesmente Compreender a marcha E ir tocando em frente Como um velho boiadeiro Levando a boiada Eu vou tocando os dias Pela longa estrada, eu vou Estrada eu sou</p> <p>Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs</p>	<p>É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir</p> <p>Todo mundo ama um dia Todo mundo chora Um dia a gente chega E no outro vai embora Cada um de nós compõe a sua história E cada ser em si carrega o dom de ser capaz De ser feliz</p> <p>Conhecer as manhas E as manhãs O sabor das massas E das maçãs</p> <p>É preciso amor Pra poder pulsar É preciso paz pra poder sorrir É preciso a chuva para florir</p> <p>Ando devagar Porque já tive pressa E levo esse sorriso Porque já chorei demais Cada um de nós compõe a sua história E cada ser em si carrega o dom de ser capaz E ser feliz (Composição: Almir Satter/ Renato Teixeira)</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Palavras e/ou expressões utilizadas na “Colheita de Palavras”, as quais representam as ideias-força da Educação do Campo:

Educação do Campo	Memória
Aprendi com a/o minha/meu ... (avó, avô, mãe, pai, etc.)	História
Conscientização	Cultura
Ancestralidade	Identidade
Mulher	Trabalho
Conhecimentos tradicionais	Luta
Comunidade	Território
Escola	Terra
Memória biocultural	Planaltina
Camponesas/es	Chapada dos Veadeiros
Saberes e fazeres	
Quilombola	
LEdoC	

2º Momento (Roda de Conversa) - Dinâmica do “Balaio de Narrativas”: as licenciandas escolhem aleatoriamente fragmentos da transcrição de suas narrativas orais, construídas no primeiro encontro, que estão dispostas em um balaio. Ao lerem para as demais, tentam encontrar a quem pertence aquela narrativa.

Fragmentos utilizados

(...) minha infância também. Foi como o Jáder disse, foi na casa da minha vó... no terreiro da minha vó, brincando com meus primos ali. Eu lembro que quando a gente era pequeno, a minha vó, tipo assim, ela vestia roupa na gente, para gente poder chupar caju porque dizendo ela manchava as roupas e tal. Aí ela tinha a roupa da gente chupar caju. Aí ela vestia essa roupa na gente, pra gente chupar caju. Aí a gente ficava subindo nesse pé de caju, pegando caju, chupando caju. (L11)

(...) eu me recordo desde os meus 5 anos, eu ia pra roça com minha mãe e eu cuidava do meu irmão mais novo, que era próximo de mim, enquanto minha mãe

capinava e sempre que também ela ia pro rio lavar roupa, ela me levava e eu ficava cuidando dele enquanto ela lavava a roupa. (L12)

(...) a gente prendia os bezerros das vacas, à noite com lua cheia, aí nós ia montar nos bezerrinhos, fazer cavalinho dos bezerrinhos. (Risos) Mais coisa, a gente gostava muito de ir pro rio, Rio Capivara, brincar muito... Gostava muito de pescar sabe? De colher caju nos tempos, mangaba, então era muita coisa sabe? A minha infância foi bastante, assim, eu tenho muita lembrança, era muita coisa misturada assim...(L13)

(...) comecei a estudar com 7 anos quando, quando meu dente amoleceu fiquei alegre demais porque agora sim vou poder ir pra escola, porque só ia pra escola depois de mudar os dentes né? Aí quando meu dente começou a amolecer eu gritei de alegria, porque eu ia pra escola.(L2)

Que eu sentia falta? As brincadeiras de roda à noite, é... porque morava eu, minha irmã, meus dois primos, que a mãe faleceu eles ainda eram pequenos, não conheceram a mãe. Acho que as brincadeiras, as idas pra roça, porque querendo ou não, mesmo você trabalhando você ainda se diverte. (L1)

Eu gostava de ir pro rio pescar, embora eu nunca aprendi a pescar direito. Eu era aquela que pescava, pegava o peixe, na hora que puxava o anzol eu saía correndo. Pra trás e a linha de anzol atrás, e o peixe vindo e a linha embolando. É deixa, eu ver o que mais... Eu gostava de subir em árvore, sempre fui muito menina menino. (L3)

E a minha vivência foi assim, eu me lembro de minha mãe me falando que quando eu nasci ela não teve parteira, nem médico. Eu nasci lá na mesmo na comunidade e a parteira dela, ela fala até hoje, que a parteira dela era uma corda. Ela amarrou uma corda em cima, na cumileira da casa e segurou, foi aonde ela criou força para me ter. Depois que eu tinha nascido que minha vó chegou e terminou de concluir o parto.(L4)

Quando chegava o tempo do limão, foi engraçado que muitos falaram que pegavam limão pra comer com sal, a gente pegava para fazer boi. Pra brincar de boi no rio, aí a gente brincava com esses limão no rio, brincando de boi, e também montava nos nossos primos. As meninas mulher montavam nos nossos primos e quem era mais magrinho sofria, infelizmente.(L5)

Era final de semana, nossas mãe largava a gente na casa da minha avó, e eu e meus primos, minha vó também cuidava de dez meninos ao mesmo tempo, e não tinha dinheiro né, pra comprar suco essas coisas. Então ela catava as folhinhas pra fazer chá pra gente, pra comer com bolo, ela fazia bolinho de chuva. Eu lembro muito de bolinho de chuva e o chá de capim santo, a gente misturava hortelã às vezes. (L6)

É.. manga, se você bebesse leite não podia chupar manga porque fazia mal, se comesse um ovo então também... senão ia morrer. Lá tem até o dizer: "você chupou manga com febre menino?". É que você tá muito atentado. É... quando a gente ia pra casa da minha vó também, eles tinha muita batata-doce plantada, é... Eles não

deixavam a gente comer batata doce crua porque disse que fazia mal pros dentes, e nós fazia tudo e comia, mesmo escondido. (L7)

Quando eu morava na roça, eu e meus irmãos, a gente gostava muito de pegar aquela marmelada para fazer boi pra brincar. Lá tinha uma amarela e uma laranja, pra fazer boi. A gente pegava um monte pra fazer boi. Nós também usava, (...), o café também, que não podia chupar o café. A gente pegava o café lá escondido, maduro, e chupava, era escondido porque não podia, porque fazia mal. (L8)

Aí a gente tinha um monte de planta, quiabo essas coisas, a gente pegava essas plantas verdinha cortava disse que era pra fazer comida. Bem lá no mato, escondida ainda. Esse período foi muito bom para mim, eu lembro que a gente saía escondido pro mato, pegava sal para comer com manga verde. Pegava limão e minha mãe sempre brigava: “Menino vocês vão capar se ficar aí chupando limão com sal”. Disse que se chupar muito limão com sal, disse que capa. (risos) (L9)

***Observação:** os códigos alfanuméricos ao final dos fragmentos (L1, L2, L3,...) são identificações da autoria das narrativas usadas para controle do mediador da oficina.

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado OU TESE DE
DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

27 de setembro de 2023
Brasília, (dia) de (mês) de (ano).

Assinatura do/a discente: Sádes de Castro Rodrigues

Programa: de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Sádes de Castro Andrade Rodrigues

Título do Trabalho: Narrativas autobiográficas de

mulheres Kalunga: tecendo fios da memória biocultural quibmbola
na Licenciatura em Educação do Campo.

Nível: () Mestrado Doutorado

Orientador/a: Márcia Rita Avanzi