



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**WANDERLÉIA DOS SANTOS ROSA**

**A PRÁXIS DE EDUCADORAS E EDUCADORES QUILOMBOLAS KALUNGA  
EGRESSOS DA LEDOC-UNB NA COMUNIDADE VÃO DE ALMAS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE E PARA  
FORTALECIMENTO DA CULTURA LOCAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO**

**BRASÍLIA, DF**

**2023**

WANDERLÉIA DOS SANTOS ROSA

A PRÁTICA DE EDUCADORAS E EDUCADORES QUILOMBOLAS KALUNGA  
EGRESSOS DA LEDOC-UNB NA COMUNIDADE VÃO DE ALMAS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE E PARA FORTALECIMENTO DA  
CULTURA LOCAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília, DF  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dp

dos Santos Rosa, Wanderléia

A PRÁXIS DE EDUCADORAS E EDUCADORES QUILOMBOLAS KALUNGA  
EGRESSOS DA LEDOC/UNB NA COMUNIDADE VÃO DE ALMAS:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE E  
PARA FORTALECIMENTO DA CULTURA LOCAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO  
/ Wanderléia dos Santos Rosa; orientador Mônica Castagna  
Molina; coorientador Luís Antônio Pasquetti. -- Brasília,  
2023.

154 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Brasília, 2023.

1. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. 2. AUTO-ORGANIZAÇÃO DA  
JUVENTUDE QUILOMBOLA. 3. PRESERVAÇÃO E DEFESA CULTURAL,  
LOCAL E TERRITORIAL. 4. EDUCAÇÃO EMANCIPATORIA E  
CONTRA-HEGEMÔNICA, PRÁXIS QUILOMBOLA. I. Castagna Molina,  
Mônica, orient. II. Pasquetti, Luís Antônio, coorientador  
III. Título.

Wanderléia dos Santos Rosa

A PRÁXIS DE EDUCADORAS E EDUCADORES QUILOMBOLAS KALUNGA  
EGRESSOS DA LEDOC-UNB NA COMUNIDADE VÃO DE ALMAS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE E PARA FORTALECIMENTO DA  
CULTURA LOCAL NA DEFESA DO TERRITÓRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA  
Universidade de Brasília  
PPGE/FE/UnB  
(Orientadora)

Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO P. CORDEIRO DA SILVA  
Universidade de Brasília  
PPGE/FE/UnB  
(Examinadora)

Profa. Dra. MÁRCIA MARIANA BITTENCOURT BRITO  
Universidade Federal do Pará  
(Examinadora externa)

Prof. Dr. LUÍS ANTÔNIO PASQUETTI  
Faculdade UnB Planaltina  
(Examinador externo ao Programa)

## AGRADECIMENTOS

Honra e louvor a Jesus Cristo, que nos permite sonhar, caminhar e realizar nossos projetos, proporcionando errar e acertar mais do que solicitamos.

Agradeço de coração.

À minha família – meu esposo Salviano e meus dois filhos Henrique e Danilo –, por compreender a falta de tempo para conciliar visitas, passeios, trabalho, estudos e por entender sem reclamar o tempo que planejei para trabalhar e estudar.

Ao meu padrinho José Dias, meu sempre segundo pai, que me deu um lar e toda atenção para continuar caminhando, quando na minha comunidade eu não tinha escola para estudar.

Aos meus colegas, companheiros(as) da graduação Elizana e Pedro Henrique, que sempre me deram suas mãos para a caminhada se tornar esta realização.

Ao meu grupo de estudo da pós-graduação, a nossa Turma da Mônica, em especial as amigas Célia, Livia e Sandra, que não largaram minhas mãos durante todo o trajeto, permitindo-me acreditar que tudo era possível.

À diretora das nove Unidades de Educação Estadual Nilça Fernandes, que permitiu a realização da pesquisa na Escola Estadual Calunga I – Antiga Sede.

Gratidão eterna aos educadores e educadora da Escola Estadual Calunga I, Erildo, Demilvon, Genildo, Valdir e Maura, participantes da pesquisa, pela disponibilidade, atenção e contribuição durante todas as fases da pesquisa em campo.

Ao educador Adão Fernandes da Cunha, pelas trocas de informações que muito contribuíram para este trabalho.

Ao Coletivo Dandaras - Enegrecendo a Academia, grupo formado por mestras e mestres, doutoras e doutores negros de todo o Brasil e de diversas áreas do conhecimento, que têm se dedicado ao trabalho voluntário de auxiliar pesquisadores negros de universidades públicas, estudantes de pós-graduação, nas discussões e reflexões sobre nossas pesquisas. O objetivo do Coletivo Dandaras é fortalecer a luta antirracista pelo fortalecimento e participação de pesquisadores negros no mundo científico. Meu reconhecimento a vocês, pelas madrugadas em que estiveram comigo lendo, discutindo e refletindo sobre esta pesquisa. Terão sempre a minha gratidão, e logo estarei como vocês.

À banca examinadora, Professoras Doutoradas Kátia Curado Silva e Márcia Mariana Bittencourt Britto, pelas contribuições somativas que deram para formar a base estrutural, minha gratidão pelos direcionamentos que, de forma geral, foram úteis e deram o formato ideal a este trabalho e também para o meu modo de produzir e refletir.

A toda a equipe da Secretária Municipal de Educação de Cavalcante, Goiás. Vocês, amigos, seguram essa instituição com as mãos firmes sempre que preciso me ausentar, e ao Prefeito de Cavalcante/GO, Vilmar Kalunga, pela compreensão nas justificativas de minhas ausências.

Aos meus professores do PPGE-FE, agradeço por tornarem a minha caminhada mais fácil.

Ao professor Dr. Luís Antônio Pasquetti, por ter aceitado o convite para ser o meu coorientador, parceria que me rendeu entusiasmo para continuar.

E um agradecimento mais que especial à minha amada orientadora, Professora Dra. Mônica Castagna Molina, pelas orientações que me fizeram caminhar com mais facilidade e segurança no decorrer desta produção. Minha eterna gratidão, admiração e amizade.

Compreender a vontade de viver de um povo que emigrou involuntariamente para o Brasil, sob a marca da maior crueldade da história, a escravidão, é conhecer o povo quilombola Kalunga. Um povo que produz nas lutas do dia a dia milagres de fé, de vida, de resistência e de insistência. E nessa perspectiva, devemos olhar nossa ancestralidade, nossa africanidade, nosso passado, nosso presente e nosso futuro com o encantamento de saber quem somos. Sim, sermos capazes de nos olharmos no espelho e termos orgulho da nossa ascendência negro-africana, de olhar nossos jovens e compreender as memórias africanas que seus corpos carregam (Wanda Quilombola).

## RESUMO

O presente estudo teve como proposta analisar as práticas pedagógicas de educadores e educadora quilombolas Kalunga egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC UnB a partir de suas compreensões sobre como a formação promovida pela LEdoC tem impactado as suas docências junto aos estudantes do Ensino Médio da comunidade quilombola Vão de Almas em Cavalcante-GO. O foco foi a auto-organização da juventude em defesa da cultura e do território quilombola. A pesquisa qualitativa teve como base epistêmico-metodológica a Epistemologia da Práxis proposta por Kátia A. Curado Silva (2018) e contribuições de outros teóricos, como Molina (2017, 2018, 2021), Bittencourt Britto (2017), Xavier (2022), entre outros. Os resultados apontaram que os docentes egressos reconhecem que a formação promovida pela LEdoC os capacitou a exercerem as suas práticas profissionais em contínua inter-relação entre a teoria e a prática, possibilitando leituras críticas de suas realidades e os capacitando a atuarem dentro do espaço escolar e da comunidade na busca de soluções para os problemas locais. A análise dos depoimentos permitiu verificar que docentes adotam a práxis no trabalho desenvolvido com os estudantes do Ensino Médio, de maneira que a ação docente está cotidianamente voltada ao desenvolvimento e fortalecimento da consciência crítica entre os discentes e a formação de indivíduos comprometidos com a preservação da cultura local e do território. Ficou também evidente que, mesmo após concluírem os seus cursos, os educadores e educadora egressos ainda buscam e contam com o apoio da LEdoC para o desenvolvimento de ações coletivas no território. Como conclusão geral, podemos afirmar que, apesar das dificuldades inerentes à educação do campo e à educação quilombola Kalunga, os docentes egressos da LEdoC UnB participantes da pesquisa têm assumido o desafio de propiciar à juventude quilombola Kalunga um modelo de educação emancipatória e o estímulo à auto-organização da juventude como processo de resistência e enfrentamento na luta contra-hegemônica em defesa da cultura quilombola e do território.

**Palavras-Chave:** Auto-organização da juventude. Cultura. Formação de educadores do campo. Práxis. Quilombolas.

## ABSTRACT

The present study aims at analyzing the pedagogical practices of Kalunga quilombola educators, graduate from the undergraduate Course of Education for Rural Areas (LEdoC) at UnB. The analysis is based on their understanding on how the course impacted their teaching to high school students at the quilombo Vão de Almas, community in Cavalcante–GO. The focus was the self-organization of the youth in defense of their culture and territory. The research was based on the Epistemology of Praxis, proposed by Curado Silva (2018), Molina (2017, 2018, 2021), Bitencourt Britto (2017), Xavier (2022). The results pointed that the researched educators recognize their training at LEdoC essential to their professional practices of continuous articulation between theory and practice, enabling critical readings of their realities, allowing them to act within school and community in the search for solutions. The analysis of their statements demonstrated that they adopt such praxis in the work with high school students, that the teaching action is daily focused on the development and strengthening of critical awareness among students and the formation of individuals committed to the protection and preservation of local culture and territory. Even after completing their courses, educators seek and rely on LEdoC support to develop collective actions within the quilombo. In conclusion, we can affirm that despite the difficulties inherent to rural and quilombola education, LEdoC/UnB graduate teachers have taken up the challenge of providing an emancipatory education model and encouraged the youth to organize themselves to resist and confront hegemony in defense of their culture.

**Keywords:** Praxis. Training of Educators for Rural Areas; Quilombolas; Self-organization of youth; Culture.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Faustino e Teodora, onde tudo começou .....	13
<b>Figura 2</b> – Serras e rios, proteção natural de Vão de Almas .....	23
<b>Figura 3</b> – Croqui de Vão de Almas .....	25
<b>Figura 4</b> – Mapa de Vão de Almas, com a localização da Escola Calunga I - Antiga Sede (seta amarela) e das outras escolas .....	32
<b>Figura 5</b> – Escola Dona Joana Pereira .....	33
<b>Figura 6</b> – Escola Calunga I - Antiga Sede .....	34
<b>Figura 7</b> – Cardápio da Escola Calunga I - Antiga Sede .....	101
<b>Figura 8</b> – Nuvem de Palavras, destacando as que foram mais encontradas nos depoimentos dos 5 participantes da pesquisa .....	116

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Perfil dos educadores egressos da LEdoC UnB .....	82
---	----

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	13
INTRODUÇÃO .....	21
1 – CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUILOMBOLAS .....	40
1.1 – As Licenciaturas em Educação do Campo e a formação de educadores quilombolas .....	40
1.1.1 – A LEdoC no plano de desenvolvimento institucional UnB – Planaltina .....	41
1.2 – A LEdoC na (re)organização do trabalho pedagógico: princípios de uma educação transformadora .....	46
1.3 – Licenciaturas em Educação do Campo: formação docente na constituição do sujeito quilombola .....	50
1.4 – A práxis no âmbito da política de formação de educadores Kalunga .....	60
2 – O TRABALHO DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE: OS EDUCADORES E EDUCADORA QUILOMBOLAS EGRESSOS DA LEDOC E A PRÁXIS NA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA .....	65
2.1 – A formação do docente como intelectual orgânico e os processos de resistência na luta contra-hegemônica .....	65
2.1.1 – Auto-organização da juventude: a ação docente para além da sala de aula .....	67
3 – EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: QUESTÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	74
3.1 – Epistemologia da Práxis: aspectos teóricos e metodológicos, objetivos e descrição do campo empírico .....	74
3.1.2 – Objetivos .....	78
3.1.3 – Campo empírico e instrumentos da pesquisa .....	79
3.1.4 – Identificação e descrição do espaço físico e social da pesquisa .....	79
3.1.5 – Caracterização geral dos participantes da pesquisa .....	80
3.1.6 – Público-alvo da pesquisa .....	80
3.1.7 – Instrumentos da pesquisa .....	83
3.2 – Entre a formação e a ação docente dos egressos da LEdoC UnB: laços e entrelaces na relação entre teoria e prática .....	84
3.2.1 – Entre memórias, sonhos, afetos e lutas: conhecendo os participantes da pesquisa .....	84
3.2.2 – Tornar-se educador: a práxis da teoria à prática .....	93
3.3 – Ação docente dos educadores e educadora egressos da LEdoC na auto-organização da juventude de Vão de Almas pela educação .....	95

3.3.1 –	Perspectivas de Organização do Trabalho Pedagógico: a ação docente e o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino (análise documental) .....	96
3.3.1.1 –	Projeto Político Pedagógico e a Escola Calunga I - Antiga Sede: desafios e questões sobre o trabalho pedagógico e a valorização da cultura local .....	96
3.3.2 –	Instituição Escolar Calunga I - Antiga Sede e a práxis dos educadores e educadora egressos da LEdoC: a imersão no campo .....	100
3.4 –	Entre ditos e não ditos: dialogando com os educadores e educadora da Escola Calunga I - Antiga Sede .....	103
3.5 –	“Atando e desatando nós”: “cordas” que prendem, apertam, sustentam e unem a educação em Vão de Almas .....	104
3.6 –	Cultura quilombola x cultura hegemônica: desatando os nós .....	108
3.7 –	Núcleo de Análise 1: a dimensão formativa da LEdoC na perspectiva dos educadores e educadora quilombolas de Vão de Almas .....	114
3.7.1 –	O que dizem os professores? .....	114
3.7.2 –	A auto-organização da juventude como fator determinante para melhoria da educação de Vão de Almas: vivências práticas .....	121
3.7.3 –	Reterritorialização e o trabalho: processos vivenciados pelos educadores e educadora quilombolas de Vão de Almas e a relação com a formação da LEdoC UnB .....	127
3.8 –	Núcleo de Análise 2 - A práxis como ação docente dos educadores e educadora egressos da LEdoC: tramas que tecem a rede na educação de Vão de Almas .....	129
3.8.1 –	Como atuam dos educadores egressos da LEdoC UnB na Escola Calunga 1 - Antiga Sede e na comunidade Vão de Almas? .....	130
4 –	CONCLUSÕES DA PESQUISA .....	135
4.1 –	Conclusão do Núcleo de Análise 1 .....	136
4.2 –	Conclusão do Núcleo de Análise 2 .....	138
4.3 –	Reflexões finais .....	140
	REFERÊNCIAS .....	144
	ANEXO – Dinâmicas em grupo: A Corda .....	151

## MEMORIAL

Eu, Wanderléia dos Santos Rosa, sou descendente de povos que, no passado, foram escravizados. Vivi até meus 14 anos em um lugar chamado Quilombo Kalunga, que é considerado o maior quilombo do Brasil. Meus pais não tiveram oportunidade de ir à escola. Meu pai, Faustino dos Santos Rosa, aprendeu a ler e escrever indo poucas vezes à escola e pedindo ajuda aos viajantes da época, os trabalhadores da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública – SUCAM. Esses voluntários foram importantes como auxiliares de ensino efetivo, alfabetizando muitas crianças na Comunidade Vão de Almas, onde meu pai mora até hoje. Apesar da boa vontade de alguns visitantes, o abandono social imposto à nossa comunidade pelo poder público deixou suas marcas. Por exemplo, minha mãe Teodora Cesário de Torres, assim como muitos outros adultos e idosos, não lê nem escreve, apenas desenha o seu nome. Ela é uma grande liderança Kalunga.

**Figura 1** – Faustino e Teodora, onde tudo começou



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Estudar em uma comunidade quilombola representou e ainda representa um grande desafio a qualquer um que se atreva a buscar isso como objetivo de vida, não só pela distância territorial, mas pelo descaso dos nossos governantes com a situação de vida dessa população. Não foi diferente no meu caso. Estudar sempre foi uma ambição pessoal minha, resultado do grande esforço da minha família, que foi pioneira na luta para trazer a educação formal para a comunidade Kalunga. Assim, chegar a uma universidade e cursar uma pós-graduação sempre foi parte dos meus principais

objetivos. Todavia, assim como para muitos outros educadores e gestores que hoje também estão formados pela LEdoC, não foram poucos os percalços pelos quais passei.

O amor pela educação e o reconhecimento de que esse era o único caminho para que os jovens da comunidade pudessem mudar suas trajetórias de vida já tinham contagiado os meus pais. Com muito esforço e sacrifício familiar fui mandada estudar fora da comunidade. Fui morar com meu padrinho, Sr. José, na Comunidade Ribeirão Teresina, Goiás, onde terminei a primeira fase do Ensino Fundamental. Depois segui para Brasília, onde consegui concluir a segunda fase do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Após uma longa e árdua trajetória, hoje sou orgulho da minha família e me orgulho até onde cheguei: professora efetiva e atualmente Secretária Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Cavalcante-GO. Vivencio naquelas terras devolutas a luta contínua pela permanência no território, pelos direitos básicos de ir e vir e principalmente pela melhoria da educação escolar, que até hoje representa um grande desafio para a toda a comunidade residente no Quilombo Kalunga.

As conquistas, quando comparadas com as necessidades das comunidades, podem ser descritas como mínimas. Em alguns campos, o Quilombo Kalunga não alcançou sequer condições básicas de sobrevivência para a maioria dos moradores deste território. E mesmo agora, apesar de termos expandido a rede de ensino até para algumas regiões mais remotas do Quilombo, o ensino não pode ser considerado de qualidade. Apesar dos esforços dos educadores, a falta de recursos materiais impacta profundamente o trabalho, e os desafios para que os estudantes não abandonem a escola ainda são intensos. Como professora egressa da LEdoC, onde tive a oportunidade de desenvolver uma visão mais crítica sobre nossa realidade, posso afirmar que a minha maior indignação é ver que o tempo passa e as lideranças mais velhas, que sempre estiveram à frente da luta pelo direito de adquirir terras legalmente e em condições prioritárias, morrem e não realizam seus sonhos de estarem dignamente ali naquela terra. Além disso, o nosso território é carente de atenção do Poder Público, em particular nos campos de saúde e educação, direitos básicos de qualquer ser humano e garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988.

Essa mesma indignação que hoje me move a continuar lutando foi a que motivou os meus pais a fazerem a escolha de me afastar do convívio familiar para estudar fora do território, situação que marcou muito a minha vida. Sair de casa com apenas quatorze anos e morar longe de minha realidade e meus valores foi uma mudança muito grande para uma criança como era eu à época. Porém, os meus pais tinham razão, essa era a única opção que nos restava naquele tempo. E assim como eles, eu também já não suportava mais a inconstância e a ausência de

educadores na escola da Comunidade Vão de Almas, Cavalcante-GO, onde nasci, sendo obrigada ao 5º ano do Ensino Fundamental no Município de Teresina-GO.

Tudo piorou quando, após ter terminado o 5º ano, fui para Brasília continuar os estudos e trabalhar. Então, o meu tempo era dividido entre os estudos e o trabalho na casa da família onde eu morava, atuando como doméstica para ajudar financeiramente meus pais. Momentos muito difíceis para a minha realidade, sobrevivi ali até me adaptar à cidade grande, sobretudo aos serviços de uma casa de família rica localizada na Asa Sul, bairro nobre da Capital Federal. Com quinze anos, trabalhava o dia inteiro para aprender a lidar com o serviço doméstico na grande capital. À noite, exausta, eu ainda tinha que me mostrar grata pelos patrões “me permitirem” estudar no período noturno.

Graças à força de vontade e incentivo da família, consegui superar uma dura realidade e alcançar o principal objetivo, que era concluir os meus estudos. Depois de anos de luta, eu venci. Em 1997 terminei o Ensino Médio, um Curso Técnico em Administração, que, avaliando hoje, vejo que não me deu a base necessária para compreender a formação da minha identidade. Quem eu era? De onde havia saído e por que fui parar ali? E qual seria o meu futuro com o diploma nas mãos? Mas, enfim, já tinha um diploma e resolvi continuar na capital no meu emprego de doméstica.

Em 1996 casei-me com um rapaz, Salviano dos Santos, meu conterrâneo, e continuei morando no entorno de Brasília numa cidade chamada Ceilândia, já como dona de casa e o diploma guardado, sem valor prático algum.

Em 1998 nasceu o nosso primeiro filho e as dificuldades aumentaram. Morando de aluguel e sem emprego fixo na época, só meu esposo trabalhava e o que ganhava só cobria as despesas básicas. Em casa eu fazia o que podia para ajudar a economizar as despesas. E como “boa dona de casa”, cuidava do bebê e do lar. Com tantas dificuldades para manter as despesas e com grande expectativa de poder fazer a nossa vida ali, fomos trabalhar numa chácara no entorno de Planaltina, outra Região Administrativa do Distrito Federal, numa área rural chamada de Taquara. Ali eu pensava o quanto era injusto ter que sair da minha terra, do meu lar, ter feito tantos sacrifícios para estudar e acabar assim: cuidando das terras dos outros.

Algum tempo depois, no decorrer de uma viagem a Cavalcante no período de eleição, eu identifiquei uma oportunidade para mudar o meu destino. Na ocasião, conheci o Senhor Eduardo Coimbra Passos, então candidato a Prefeito do Município, que fez uma proposta de nos trazer de volta à nossa terra natal. Com sua vitória para a Prefeitura, na gestão de 2000 a 2004, resolvemos voltar para o Quilombo. Logo que chegamos, foi-me oferecida a primeira

oportunidade de trabalho na Escola Estadual Calunga I, na comunidade Vão de Almas, Cavalcante, Goiás. Por ter concluído o Ensino Médio, algo raro na comunidade naquela época, fui indicada ao Subsecretário Rosolino Neto Real. No ano seguinte, me concederam a oportunidade de fazer o Programa de Formação de Educadores, o PROFORMAÇÃO, curso que habilita educadores leigos para ministrar aulas nas séries iniciais.

Concluí o curso de formação para educadores e com a perspectiva de continuar morando no local e atuando na profissão, em 2008 fiz o concurso para professora, realizado pela Prefeitura Municipal de Cavalcante-GO. Tive êxito, passei a ser uma funcionária pública concursada, a vida parecia mais segura, e continuei lecionando na Escola Estadual Calunga I e na Municipal Jurema.

Em 2009, recebi a proposta de trabalhar na cidade de Cavalcante-GO, na Secretaria Municipal de Igualdade Racial e da Mulher, implementada no município em 2003, fruto da luta das lideranças Kalunga. Trabalhar nessa Secretaria foi um orgulho, pelo fato de ter ocupado um espaço que era tão pouco reconhecido ou valorizado pelos governos anteriores. Porém, foi também um grande desafio no sentido de descentralizar ideias e recursos financeiros, implementar e fortalecer políticas de igualdade de direitos, gênero e raça no município. Em Cavalcante, a Secretaria de Igualdade Racial e da Mulher funciona para orientar e encaminhar a população, na sua maioria quilombola, que busca acessar programas que deveriam favorecer essa população que vive ainda em situação de vulnerabilidade social.

Nesse mesmo ano, surgiu o que considero a grande oportunidade da minha vida, concorrer no segundo vestibular a uma vaga no Curso de Licenciatura em Educação do Campo LEdoC da Universidade de Brasília - Campus de Planaltina/DF. Inscrevi-me no processo seletivo, fiz o vestibular e passei. Esse passo representou uma grande virada em minha vida pessoal e profissional, pois foi lá que resgatei a minha identidade como mulher quilombola e me reconheci como tendo a responsabilidade de atuar ativamente na luta por mudanças e conquistas para a minha comunidade. Embora antes eu já atuasse como liderança dentro do Território Quilombola, a consciência política que alicerçou a minha formação me ajudou a compreender que tudo o que temos até hoje dentro do nosso Quilombo Kalunga foi conquista do nosso povo desde os primórdios, quando fugiu da escravidão. Hoje reconheço que, embora tenhamos governos e governantes mais fáceis de dialogar e outros nem tanto, não podemos esperar passivamente que eles vejam as nossas necessidades e reconheçam os nossos direitos. A luta foi, é e continua sendo nossa força vital como quilombolas, e a LEdoC tem nos instrumentalizado para entrarmos nessa briga em pé de igualdade com nossos pares.

Ainda no curso de Licenciatura em Educação do Campo tive a oportunidade de participar do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, no qual realizei várias ações nas escolas do campo no Território Quilombola e na comunidade com educadores, estudantes e idosos. Foi nesse espaço que aprendi sobre os direitos dos povos tradicionais e me apropriei de conceitos como alteridade, protagonismo, identidade étnico-racial, comunidades tradicionais, etc. Também foi nesse espaço que ampliei minha visão para questões políticas, históricas e culturais que atravessam a existência dos povos tradicionais e muitas vezes sua conflituosa relação como sociedade, em que os valores capitalistas são mais legitimados do que os conhecimentos seculares que formam as crenças e valores de nossa comunidade.

Apropriar-me de conhecimentos oferecidos pela LEdoC durante o processo de formação foi o que me motivou a estar aqui, defendendo os resultados desta pesquisa que fiz no Mestrado. Conceitos como hegemonia, alteridade, educação, emancipação, educadores, educadora<sup>1</sup> e

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, em coerência com a matriz formativa da LEdoC, fizemos a opção de usar os termos **educadores** e **educadoras** em substituição aos termos professor e professora. Isso se justifica porque, segundo proposto por Cunha (2006), a importância e o significado do papel do professor têm caráter subjetivo e não dependem exclusivamente da atuação do profissional. O papel e valor do professor é atribuído pela sociedade que o produz, de modo que a importância dada a ele vai variar em função dos valores e interesses que caracterizam esta sociedade em determinada época. Por exemplo, na sociedade contemporânea já se produziu a ideia do professor-sacerdote, colocando a sua tarefa em nível de missão, semelhante ao trabalho dos religiosos. Essa visão da profissão como missão, como vocacional, acaba desprezando as necessidades tipicamente humanas de ganhara vida por meio de uma profissão e é usada como desculpa pelos Sistemas econômicos e políticos para justificar o pouco investimento do Estado na carreira docente e educação popular. O papel do professor foi produto social e interferiu no seu modo de ser e de agir e ainda hoje tem grande força, tanto nos cursos de formação docente como na forma como os currículos escolares são planejados e executados (Cunha, 2006, p. 28). Neste modelo de educação bancária o professor cumpre a função de transmissor de informações, sem qualquer compromisso com o social e sem problematizar questões importantes para formação da consciência crítica e reflexiva do estudante como por exemplo as relações de trabalho e a relação opressor e oprimido na sociedade de classes.

Por sua vez, o educador e a educadora devem ser profissionais especializados em educação, qualificado e com visão crítico-reflexiva de suas responsabilidades sociais para além da transmissão de conteúdo. São profissionais comprometidos com a luta por mudanças sociais favorecidas pela educação emancipadora. O educador e a educadora desenvolvem a prática docente de maneira a conduzir o inteiro processo educativo com o intuito de informar e, acima de tudo, formar o estudantes capazes de compreenderem suas realidades, histórias de vida e história de sua comunidade na relação direta com história de país e com fenômenos sociais como o capitalismo, machismo, luta de classes, racismo etc., tornando-se capazes de atuar na sociedade na busca por mudanças sociais. A maneira com que ele vive e percebe as regras educacionais e sociais vai determinar sua maneira de agir. O educador multiplica o conhecimento teórico a partir do conhecimento da realidade social de cada sujeito, leva em consideração o trabalho coletivo para fortalecer história, cultura e identidade. Ou seja, um educador também é um professor, porém nem todo professor é um educador. Portanto, nesta pesquisa reconhecemos a formação da LEdoC como necessária para formação de educador, pois seu objetivo é a formação de sujeitos que possa atuar tanto na sala de aula como na gestão de organização sociais formal ou informal, que trabalhe coletivamente para transformação social e da forma escolar. Sou exemplo de uma educadora fruto da formação LEdoC, utilizo o conhecimento teórico para fortalecer o conhecimento empírico. Utilizar o sistema contra o sistema isso, a base teoria fundamenta justificativas para validar o conhecimento tradicional. Em seu processo formativo, a vida pessoal de cada educador é evocada para as suas responsabilidades sociais, de forma tal que se a ação docente reflete não apenas uma profissão, mas um modo de compreender e viver em sociedade. Os educadores e educadoras como sujeitos de sua ação profissional adotam a práxis como referência para o trabalho pedagógico tanto dentro da escola como na comunidade, tendo como objetivo final a emancipação do estudante pelo conhecimento crítico- reflexivo e consciência do valor do trabalho coletivo para luta contra-hegemônica (Molina, 2017, 2018, 2021; Bittencourt Brito, 2017; Curado Silva, 2018; Xavier, 2022).

protagonismo são referências fundamentais que têm feito parte da trajetória da Comunidade Quilombola Kalunga, quanto mais com a presença da LEdoC formando pessoas em processo político-pedagógico para além da atuação em sala de aula. As concepções ideológicas trazidas pela LEdoC e tudo que nela se expressa estão atuais, fecundas e produzindo cada dia mais frutos. Os problemas que atravessa a sociedade Kalunga remontam a séculos de abandono e descaso do Poder Público, os quais persistem e se agravam. Por isso, entendemos que não é tempo para o descanso, a luta diária para conquistar a hegemonia da Comunidade Kalunga passa e dialoga com sua história e cultura, assim como pelo processo de aprofundamento das reflexões críticas sobre a realidade e o normatizado socialmente.

Com a formação na LEdoC, em especial nas aulas de História, Memória e Identidade, associadas à educação como processo de promoção do protagonismo dos povos oprimidos, ministradas pelas docentes Regina Coelly e Laís Mourão no Tempo Universidade (TU), provocaram-me o interesse em entender como a educação pode ser ferramenta de resistência e fortalecimento das comunidades tradicionais quilombolas.

Nos espaços de discussão, o pensamento de alguns teóricos me causou inquietação e favoreceu profundas reflexões sobre a realidade do povo Kalunga, em particular da minha comunidade Vão de Almas. Porém, foi em Antonio Gramsci que encontrei respostas a alguns questionamentos sobre como eu poderia ser mais ativa na minha atuação como liderança comunitária.

Aprofundando os estudos sobre hegemonia e o “intelectual orgânico” de Gramsci<sup>2</sup>, entendi que o posicionamento contra a opressão dos povos marginalizados pelo capitalismo não está apenas na luta por legislação que nos garanta amparo legal aos nossos direitos, mas principalmente na organização social do grupo como classe com base na luta contra-hegemônica. Assim, reconheço-me como alguém que teve o privilégio de acessar um conhecimento científico, mas nem por isso superior às tradições culturais do meu povo. Portanto, esse conhecimento científico só tem valor se for usado em favor da minha comunidade. Como liderança comunitária, reconheço, como pondera Semeraro (2006), que “a interconexão do mundo do trabalho com o

---

<sup>2</sup> Intelectuais Orgânicos, segundo Gramsci, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão e por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural [...] são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975 *apud* Semeraro, 2006, p. 378).

universo da ciência, com as humanidades e a visão política de conjunto formam, em Gramsci, o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico” (Semeraro, 2006, p. 378), que atua com protagonismo em prol da coletividade.

Motivada pelo trabalho a partir da compreensão do papel do “intelectual orgânico” e do conceito de auto-organização vivenciado na Licenciatura junto aos grupos de trabalho e aos Grupos de Organicidade – GOs, compreendi como os processos reflexivos gerados nas discussões das disciplinas do curso levaram os discentes e docentes da Licenciatura em Educação do Campo à criação de um Comitê Gestor de Educação do Campo no território Kalunga e comunidades rurais de seu entorno. Com o objetivo de proporcionar aos educandos e educadores um espaço de organização, interação e debate acerca do fortalecimento cultural, da educação ambiental e profissional visando à sustentabilidade dos povos das comunidades rurais e dos quilombolas nos municípios goianos de Cavalcante, Teresina, e Monte Alegre.

Durante toda a formação superior, realizamos vários encontros e tínhamos como pautas leituras de marcos legais da educação brasileira, a identificação de conflitos nas comunidades e nas escolas, planejando e desenvolvendo ações de intervenção em que a valorização da cultura e a identidade do território quilombola eram motes para o posicionamento dos sujeito que, como grupo e como indivíduos, reconhecem e atuam com protagonismo na luta pela sobrevivência. Tudo isso me mostrou que a Educação, quando voltada à formação da consciência política de um povo, tem o poder de unir esse grupo em torno de diálogos que lhes permitam se identificar com pessoas capazes de gerir as suas próprias existências. Todavia, todo esse trabalho teve também desdobramentos entre as crianças e jovens da comunidade local, pelo reflexo que trouxe às práticas pedagógicas dos educadores que atuaram nesses grupos.

Contudo, o atual momento político do país trouxe muitas mudanças para a comunidade no âmbito ideológico e de direitos legais – e algumas não tão boas – e, por consequência, afetando as políticas educacionais ofertadas aos nossos estudantes. Mais do que nunca os ensinamentos da LEdoC são vistos por mim hoje como ferramentas intelectuais que nos instrumentalizam para a resistência. Vejo nos projetos locais desenvolvidos no contexto de sala de aula e das escolas de educadores formados no curso de Licenciatura de Educação do Campo, espaços favorecedores de práticas educativas contra-hegemônicas. Nesse ponto, partimos do reconhecimento, como propõem Paulo Freire e Antônio Gramsci, de que existem na sociedade crenças e valores compartilhados entre as pessoas, como por exemplo a naturalização da sociedade de classes que favorece o desenvolvimento de uma hegemonia cultural. Essa hegemonia é para a nossa pesquisa importante categoria para análise da história da sociedade

humana que está presente na estrutura escolar – currículos, crenças, valores, pedagogia, modo de funcionamento – e se coloca, muitas vezes, em direta oposição aos interesses das comunidades quilombola. Assim, uma ação pedagógica contra essa hegemonia tem como propósito proteger o nosso patrimônio humano, ambiental, histórico e cultural das imposições nocivas da cultura hegemônica cada vez mais presentes dentro do quilombo Kalunga.

Enfim, ser mulher, ser negra, ser Kalunga, ser professora egressa da LEdoC, estar em função política de gestão governamental, fazer diariamente o ativismo em defesa da cultura e do território Kalunga são condições que me colocam em um lugar especial, ao mesmo tempo que me impulsionam a buscar outros espaços e novos conhecimentos que sedimentem o frágil solo que nós, povos oprimidos, pisamos na busca por melhores condições de vida e pelo usufruto pleno da cidadania. Desse modo, entendo que o Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília representa mais um espaço de organização intelectual, de atuação política e preparação para o enfrentamento na luta contra-hegemônica. Entendo ser este o espaço legítimo e apropriado para o desenvolvimento e aprofundamento de reflexões geradas no curso superior da LEdoC e agora aprofundadas nas diversas leituras e na pesquisa de campo. Por acreditar na unidade entre teoria e prática, conhecimento científico e articulação do intelectual orgânico e na educação como meio mais apropriado de formar novas lideranças é que faço da pesquisa científica uma referência norteadora para compreender a minha realidade.

## INTRODUÇÃO

Esta Introdução objetiva apresentar brevemente a história do Quilombo Kalunga, em especial a Comunidade Vão de Almas, na qual se desenvolveu a pesquisa. Para tanto, demarcamos um recorte temporal importante, que se inicia em 2002, a partir do governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, por ter isso este o período do marco legal de reconhecimento oficial do Território Quilombola Kalunga. Naquele governo também foi concebido e implementado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO como política pública voltada à formação docente para sujeitos camponeses.

O Decreto 7.352, de 2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, estabelece em seu artigo 1º, § 1º:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Como comunidade dos povos tradicionais brasileiros, os Kalunga estão distribuídos em dois estados, Goiás e Tocantins. No primeiro, eles se encontram nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás; no Tocantins, nos municípios de Arraias e Paranã, menos conhecidos.

A história do território Kalunga se mistura à trajetória de resistência dos povos negros escravizados, remontando a cerca de três séculos de existência marcada por lutas pelo direito à vida e à liberdade. Embora não haja dados oficiais sobre a origem do Quilombo Kalunga, a história oral é reconhecida como oficial pelo Ministério da Educação (Brasil, 2001) e, portanto, será adotada neste trabalho como fato. Para tanto, nos baseamos também nas proposições de Real (2018), quando referenda a validade da história oral do povo Kalunga, porque representa uma minoria, historicamente excluída, onde a memória atribui importância às existências e resistências desse grupo como parte integrante da história total.

Para Benjamin (1987 *apud* Cunha, 2018), a história oral, produto da memória, resgata do passado as verdadeiras raízes, os fatos que sustentam a história, reconstruindo o presente a partir de novas narrativas em sua multiplicidade de versões, todas elas baseadas não apenas na memória, mas narrativas fundadas em experiências profundas de quem viveu a história em tempo real.

A partir dos relatos orais passados de geração a geração, tem-se a informação de que a comunidade Kalunga tem origem no final do século XVII, com a interiorização do território brasileiro pelos bandeirantes em busca de minérios e pedras preciosas. Estes, em suas viagens rumo ao Centro-Oeste brasileiro, traziam consigo abundante mão de obra escravizada, os negros africanos. As terras onde hoje se localiza o Quilombo Kalunga, que antes eram habitadas por indígenas, começaram a receber brancos e negros.

Quem conhece a região da Chapada dos Veadeiros compreende por que os povos escravizados que fugiam das minas iam se refugiar ali: o difícil acesso tornou esse um local privilegiado de guarida para aqueles que não se submetiam ao regime escravista. A Chapada é formada por serras e morros com densa plantação, e foi nesta região que os negros fugitivos formaram seus povoados, conhecidos como Quilombos. O território Kalunga é cercado pela Serra do Mendes; do Mocambo; Morro da Mangabeira; Serra do Bom Jardim; da Areia; de São Pedro; Moleque; Boa Vista; Contenda; Bom Despacho; Serra do Maquiné e Serra da Ursa. Todas essas localidades são geograficamente de difícil acesso, formadas por encostas íngremes, cheias de pedras. Os caminhos estreitos serpenteiam os acessos entre os povoados. E, do outro lado, os paredões de pedra grandes e profundos despenhadeiros, encostas e vales que os moradores chamam de vãos, alcançam as terras baixas dos vales, como muralhas impossíveis de se ultrapassar.

Atualmente, o Território Kalunga, legalmente reconhecido pelo Programa Ambiental da Organização das Nações Unidas – ONU, teve concluído o registro oficial de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, em Goiás, sendo o primeiro no Brasil a obter o registro como TICCA – Território e Área Conservada por Comunidade Indígena e Local do Brasil, durante o primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil, 2005).

O Sítio Histórico Kalunga em Cavalcante organiza-se em quatro núcleos principais de população: a região da Contenda e do Vão do Calunga, o Vão de Almas, o Vão do Moleque e o antigo Ribeirão dos Negros, depois rebatizado como Ribeirão dos Bois. Além desses núcleos, o sítio também é composto de pequenas localidades: Riachão, Sucuri, Tinguizal, Saco Grande, Volta do Canto, Olho d'Água, Ema, Taboca, Córrego Fundo, Terra Vermelha, Lagoa, Porcos, Brejão, Fazendinha, Vargem Grande, Engenho, Funil, Capela e mais dezenas de outros.

Os nomes, que estão sempre associados à geografia local, fauna e flora, serras, ribeirões e córregos, bichos e plantas do território Kalunga, evidenciam a íntima relação e respeito que os descendentes dos primeiros quilombolas têm pela natureza, ainda muito preservada depois de séculos de ocupação.

**Figura 2** – Serras e rios, proteção natural de Vão de Almas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Sobre o orgulho de ser um Kalunga, Cunha (2018), egresso da LEdoC em sua Dissertação de Mestrado Profissional em Sustentabilidade – “O Calendário Agrícola na Comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca” – tece o seguinte comentário:

Nós, Kalunga, temos um histórico de vida e de luta profunda, baseada na cultura tradicional da pesca, caça, criação de animais, garimpo e principalmente na agricultura de subsistência. Existem também em nosso histórico outras formas de subsistência, como as crenças, os valores, as rezas, as relações culturais e sociais, as relações econômicas e políticas internas. Todas elas nutrem os sonhos, os espíritos e a alma de nos manter vivos e dar continuidade à vida desse povo na comunidade.

Ser Kalunga é ter um coração que pulsa o sangue negro da sua nação. É visível em suas narrativas orais a expressão de um sofrimento risonho, como a história de luta e de resistência dos nossos antepassados. É ser capaz de fazer emergir da incapacidade e da fraqueza, a força de lutar para sobreviver e ter esperanças de busca pela prosperidade. Ser Kalunga é carregar no fenótipo e no genótipo marcas de uma ancestralidade ligada à história e à cultura de singularidade (Cunha, 2018, p. 24).

Do nosso ponto de vista, tais palavras definem bem o que é ser Kalunga e o que nos motiva a continuar vivendo e lutando por essa terra, apesar de tantas dificuldades. Em particular, destacamos a luta feroz do povo da Comunidade de Vão de Almas pela sobrevivência em meio ao abandono secular do poder público.

Vão de Almas é uma das trinta e nove comunidades situadas no Quilombo Kalunga, no município de Cavalcante, Goiás, sendo o campo de investigação para esta pesquisa. Vão de Almas situa-se a 80 km de Cavalcante e conta com aproximadamente 320 famílias, que somam cerca de mil e quinhentas pessoas. O principal modo de produção dessa comunidade é a agricultura de subsistência. Sua formação teve início há mais de duzentos anos, quando esse território do interior do Goiás foi ocupado pelos colonizadores portugueses, no tempo da verdadeira “febre do ouro”, com intensa exploração do trabalho escravo (Rosa, 2013).

Vão de Almas tem como principal atrativo, além da beleza geográfica, a sua riqueza cultural. O lugar onde é realizada anualmente, de 12 a 17 de agosto, uma das mais ricas Romarias do Quilombo, a Romaria de Nossa Senhora da Abadia, a qual reúne pessoas das 39 comunidades do Quilombo, além de pesquisadores, turistas de todos os lugares do Brasil e até do exterior. Vão de Almas é uma comunidade em que há vários eventos culturais, entre os quais podemos destacar as festas tradicionais e os folguedos. Esses eventos estão ajudando a divulgar a comunidade cada vez mais, suas belezas e também os modos como as pessoas vivem, pessoas que, mesmo sem estudar, têm suas sabedorias aprendidas durante sua longa jornada de vida (Souza, 2015).

Até meados do século XX, a comunidade era um lugar entre os mais secretos e isolados esconderijos dos negros africanos que foram escravizados e que lutaram e se libertaram da escravidão através do refúgio em lugares distantes e inacessíveis. Um esconderijo por detrás de montanhas íngremes, rios, matas diversificadas, cerrado e veredas, lugar de desafios constantes em qualquer situação da vida. A Comunidade Vão de Almas guarda ainda muitas especificidades dentro de um dos maiores quilombos do Brasil. Está situada na região norte desse Sítio Histórico e possui cerca de 260 mil hectares.

Vão de Almas é a terra onde nasci e que ainda mantém muitas características do início da ocupação pelos primeiros negros que conseguiram se libertar da terrível opressão da escravidão e se refugiaram nessa Comunidade de difícil acesso. É uma região que hidrograficamente é bem contemplada, pois nela estão presentes três grandes rios: o Capivara, pai da famosa Cachoeira Santa Bárbara, o Gameleira e o Paranã.



sustento não vem mais só da terra, a internet já é realidade em alguns pontos do Quilombo e a população agora é representada pela Associação Quilombo Kalunga. Também avançamos no campo político, pois no ano de 2020 a comunidade elegeu o seu primeiro prefeito, nascido e criado nas terras quilombolas, e ainda uma mulher quilombola como vereadora, ambos egressos da LEdoC UnB. Avançamos também no campo social: mesmo ainda sendo poucos, hoje contamos com postos de saúde, escolas e, nas comunidades, rede elétrica e transporte.

Embora todas as conquistas sejam bem-vindas, as mudanças tanto no âmbito tecnológico como social trazem problemas à comunidade Kalunga. Por exemplo, a chegada da luz elétrica e da televisão trouxe, mesmo para os lugares mais afastados, novas culturas. As novelas, por exemplo, sugerem formas diferentes de relações sociais, em que, por exemplo, as pessoas mais velhas não são respeitadas. Um outro hábito comum que marcava a cultura local eram os momentos de contação de “causos” nos encontros noturnos entre vizinhos nas comunidades. Esse é um hábito quase inexistente atualmente, uma vez que o tempo livre das famílias agora é gasto em frente da televisão.

O grande patrimônio humano, a biodiversidade e a cultura precisam ser protegidos e preservados dos impactos que a “cultura de massa” traz para a região. E nesse processo de defesa da história e cultura Kalunga, a educação é, sem dúvida alguma, a nossa principal arma. As tradições, os costumes e valores das comunidades são reconstruídos continuamente a cada nova geração.

Fomos/somos também reconstruídos diariamente pelo contato com as populações circunvizinhas e com a cultura vinda pelos meios de comunicação. “Não se pode pensar nas comunidades rurais negras, reconhecidas ou não como remanescentes de quilombos, como grupos ‘parados no tempo’” (Souza, 2008, p. 78-79). Assim, as reflexões geradas pelos estudos da LEdoC nos fizeram compreender que os conhecimentos tradicionais do povo Kalunga estão sofrendo mudanças sociais rápidas e que, pela nossa sobrevivência, eles precisam ser protegidos. Hoje entendemos que nossa luta não é só pela garantia de território, mas pela preservação e valorização da cultura e identidade quilombola. Por isso, compreendemos ser importante que o sistema educacional das Escolas Calungas representado pelos seus educadores egressos da LEdoC seja objeto de pesquisa. Mais que uma prática docente, o trabalho dos educadores quilombolas Kalunga egressos da LEdoC na perspectiva de defesa do território e da cultura se configura como processo organizado de resistência na luta contra-hegemônica.

Discorrendo sobre a responsabilidade de nos comprometermos com a nossa história ancestral, com nosso território, com nossa cultura em uma ação pedagógica contra-hegemônica, Cunha (2018, p. 40) tece a seguinte reflexão:

Não nos cabe enquanto educadores nos acomodar com essa tentativa de prender os estudantes aos repasses de categorias de conhecimentos de segunda ordem, talvez inúteis a eles, enquanto pensamos que estamos causando revolução de pensamentos e de formação humana social. Cabe a nós, educadores, portanto, engajar nossos estudantes na luta pela descoberta e redescoberta dos próprios conhecimentos, aqueles de primeira ordem que realmente apresentam sentidos à suas vidas e seus modos de viver com liberdade, igualdade e fraternidade. E, de uma outra forma, dar sentido à construção dos novos conhecimentos e de uma nova ciência em transição.

A educação referida por Cunha (2018), à qual nós também nos filiamos, é aquela que, segundo o autor, traz um sentido mais forte de identidade do sujeito em primeira ordem nesse processo de formação que ajuda os nossos estudantes quilombolas a compreenderem que a comunidade não está presa a um sistema de forte interesse capitalista. Portanto, como protagonistas de seus destinos coletivos cabe a cada discente e docente decidir os rumos que iremos tomar na defesa do nosso território, assim como fizeram os nossos ancestrais.

Marinho (2017) traz a nossa atenção para a redemocratização brasileira ocorrida em 1985, com o fim da Ditadura Militar, que trouxe visibilidade para os povos antes ignorados pelo Poder Público. Entre estes estão as comunidades quilombolas que podem ser encontradas em quase todas as partes do território nacional. Para o autor, a redemocratização viabilizou que as comunidades tradicionais e os povos remanescentes de quilombos, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), ganhassem visibilidade e a partir da organização política local conquistassem espaços de fala dentro da sociedade. Todavia, vale ressaltar que a luta pelo reconhecimento dos povos quilombolas já era pauta do Movimento Negro<sup>3</sup> desde a década de 1970.

A luta do Movimento Negro como grupo político organizado tinha como objetivo o reconhecimento da existência de uma cultura negra ancestral autêntica que está ainda viva e latente entre as comunidades quilombolas. Por outro lado, o desejo de reconhecimento também se assenta no fato de que era um modo de garantir e ampliar, à luz da legislação, os direitos destas comunidades em âmbito estatal.

---

<sup>3</sup> A organização do Movimento Negro ocorre no contexto de surgimento dos novos movimentos sociais, os quais adquirem visibilidade como fenômenos históricos concretos na sociedade a partir do desenvolvimento de teorias sobre o social e ações coletivas e do deslocamento de interesse do Estado para a sociedade civil. O Movimento Negro Unificado – MNU, existe até hoje como movimento social identitário. O movimento negro brasileiro passa gradativamente a ser representado por entidades, associações, organizações não governamentais – ONGs, grupos de pesquisas e núcleos de estudos universitários, fundações, associações culturais, agentes pastorais negros (APBs), redes, blocos afros, entre outros (Marinho, 2017).

Com o movimento negro, sua luta pelo reconhecimento dos povos quilombolas e pelo direito ao território a palavra “quilombo” foi ressignificada, deixando de ser um “reduo de escravos fugidos”, conceito forjado durante o Brasil colonial, para ser agora visto e definido como expressão de resistência dos negros ao sistema escravagista. Esse é um importante marco, pois coloca o negro como protagonista de uma história de resistência, um revolucionário que lutou pela sua liberdade (Marinho, 2017).

Assim, a Constituição Federal (Brasil, 2016) reconhece os remanescentes dos primeiros negros quilombolas como grupo que se perpetuou no território ocupado em função de suas características sociais, culturais, religião de forma independente e isolada da cultura de massa que o circunda, fato que atesta a autenticidade deles como grupo singular dentro da sociedade brasileira. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 68, dos Atos dos Dispositivos Constitucionais Transitórios, traz o seguinte texto: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (Brasil, 2016).

O reconhecimento dos povos quilombolas pela Constituinte de 1988, fomentado pelo movimento negro brasileiro, segundo Marinho (2017, p. 354), “inaugura a edificação de todo um aparato universal de comunicação entre os agentes envolvidos na questão, formalizando os termos e inaugurando as diretrizes do que denomino de *subcampo étnico-quilombola*”.

Todavia, o reconhecimento desses povos e seus direitos legais à cidadania pela Constituição de 1988 não foi suficiente para que se promovesse políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade de vida dos remanescentes dessas comunidades. O descaso do Poder Público com esses grupos remonta à própria história de existência desses povos. E, infelizmente, não tem sido diferente com o povo Kalunga, que, ao longo de décadas, assim como os seus ancestrais quilombolas, tem atuado com resistência na luta pela valorização do seu legado cultural e do seu território, na busca constante pela garantia dos direitos que sempre lhes foram negados, entre estes, o próprio direito à terra e o direito à educação.

O reconhecimento da comunidade Kalunga aconteceu em seu primeiro momento pela Lei Estadual nº 11.409/1991 (Goiás, 1991), que lhe delegou o título de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. A lei foi baseada em estudo feito por pesquisadores da Universidade Federal de Goiás – UFG, idealizada por Mari Bocchi. O Projeto Kalunga, como eram conhecidos os estudos da UFG em 1991, tornou-se público no II Seminário Nacional Sítios Históricos e Monumentos Negros, e em 1992 o extinto Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás – IDAGO sancionou o direito aos títulos da terra pelos Kalunga, decretando

inicialmente a posse de 241,3 mil hectares de terra para a comunidade. Embora esse tenha sido um importante marco legal, por ser um ato local, ainda não era suficiente para garantir à comunidade, de fato, o direito territorial.

O reconhecimento no âmbito Federal só aconteceu treze anos depois, em 2004, com a inserção de políticas públicas voltadas às comunidades remanescentes de quilombos. Durante o primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Quilombola, que tinha como meta nove ações orçamentárias sob a responsabilidade dos Ministérios da Saúde, da Educação, do Desenvolvimento Agrário e da Secretaria Especial da Igualdade Racial, sob coordenação da Presidência da República. As políticas públicas para as comunidades remanescentes foram determinadas pelo Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003 (Brasil, 2003), que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 2016).

A partir de 2004, a comunidade Kalunga foi referenciada como piloto para a implementação das ações propostas pelo Programa Brasil Quilombola, programa que ficou conhecido como Ação Kalunga, que tinha como objetivo primário a atenção básica à população com saneamento básico, moradia e regulamentação da terra.

Em dezembro de 2009, foi publicada no Diário Oficial da União a titulação que destinava 261.999 hectares ao Quilombo Kalunga, situado nos Municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás (Brasil, 2009).

Apesar do reconhecimento e amparo legal do direito à terra, a comunidade Kalunga ainda tem problemas com fazendeiros, grileiros e garimpeiros que continuam a ocupar e invadir as terras Kalunga. O processo de titulação real só será considerado efetuado quando acontecer, de fato, “a desintrusão do território e a indenização aos fazendeiros que foram desapropriados se aqueles ocupantes que possuem benfeitorias nas terras” (Marinho, 2017).

Além das questões territoriais que ainda representam um grande problema para a comunidade quilombola Kalunga, acrescenta-se o fato de que muitas políticas públicas de âmbito do Governo Federal e local não alcançam a comunidade pelo inexplicável fato de que esse grupo nunca havia feito parte do Censo Demográfico brasileiro. No censo realizado em 2010, 6 anos após a titulação de terras da comunidade e cerca de 29 anos após o reconhecimento do Quilombo Kalunga como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga pela Organização das Nações Unidas, esse grupo ainda não fazia parte das estatísticas e contagem do Censo

Demográfico. Somente no Censo Demográfico de 2022 as comunidades quilombolas passaram a ser contadas como povos tradicionais. Segundo esses últimos dados levantados, a população quilombola residente no Brasil é de 1.327.802 pessoas, correspondendo a 0,65% da população. Há 1.696 municípios com população quilombola e 473.970 domicílios particulares permanentes com moradores quilombolas (Almeida, 2023).

Em razão de o povo Kalunga não ter feito parte dos dados estatísticos do Censo Demográfico até o ano de 2022, teve graves consequências para o planejamento de ações voltadas, por exemplo, aos cuidados com a saúde e educação do povo, direitos inalienáveis de todos os cidadãos brasileiros. Um dos maiores problemas é que não tínhamos dados oficiais que estimassem o exato número da população de todo o território Kalunga e nem como ela está distribuída nas comunidades. De fato, não ser incluído no Censo tirava do povo Kalunga o direito ao pleno exercício da cidadania, deixando-o à margem da sociedade e à mercê de ações pontuais de alguns grupos políticos ou ONGs. Ter sua existência e problemas ignorados pelo Estado tem produzido ao longo da história consequências nefastas.

Portanto, a principal justificativa desta pesquisa integra o desafio de avançar nas lutas pela garantia do direito à educação do povo quilombola. Nesse sentido, trazemos nesta justificativa a realidade educacional especificamente da comunidade Vão de Almas, por ser o nosso campo de desenvolvimento da pesquisa. Ressalte-se que a Comunidade Vão de Almas desperta o interesse de pesquisa não só por ser o nosso território de origem, mas pelas peculiaridades que a definem, entre as quais podemos citar o apego à terra e cultura ancestral, conforme afirmado já na parte inicial sobre os festejos.

O nome da comunidade também fala muito sobre ela e sobre como essas terras e suas histórias atravessam ao longo do tempo a vida do povoado. Quanto à significação do nome da comunidade, o termo “Vão” compreende uma região de acesso montanhoso e “Almas” se refere ao nome do Rio Almas que passa ao longo do município de Cavalcante. Segundo os primeiros moradores da comunidade, foi dado esse nome ao rio por causa das frequentes mortes por afogamento que lá ocorriam. Esse mesmo rio, ao chegar à comunidade Vão de Almas, é batizado com o nome de Rio Branco.

Vão de Almas tem cerca de 80 km, sendo 38 km apenas de asfalto. Dentre as comunidades rurais, é uma das que, sem dúvida, tem o mais difícil acesso e por isso é uma das mais prejudicadas quando se fala de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas.

Por questões já colocadas a respeito de não termos feito parte do Censo Demográfico brasileiro até então, soma-se a isso a exatidão de números atuais que deem conta da população

total ou a quantidade proporcional entre idosos, adultos jovens, adolescentes e crianças, homens e mulheres que vivem no Vão de Almas. Isso tudo dificulta a elaboração de projetos políticos pelos governos local, estadual ou federal que atendam às necessidades de cada grupo. Porém, extraoficialmente, como já colocado, estima-se que na região morem cerca de 320 famílias, totalizando 1.500 habitantes.

Atualmente, são poucos os benefícios que chegaram ao povoado depois da implementação das políticas públicas para os povos tradicionais quilombolas. Vão de Almas não dispõe de saneamento básico, não tem energia elétrica em todas as residências e nem internet disponível à comunidade, não dispõe de posto de saúde e não tem médicos. Em casos de necessidade, a comunidade tem que se deslocar cerca de 80 km, sendo grande parte do trajeto sem asfalto, até chegar ao centro de Cavalcante. E o sistema educacional vem se estruturando aos poucos.

Apesar das dificuldades, Vão de Almas é um importante sítio cultural com eventos tradicionais: folias; a Festa de Nossa Senhora da Abadia e outras celebrações; novenas; rezas; a sussa, uma dança folclórica; cantigas de roda; cirandas, etc. Tudo isso com o objetivo de cultivar, valorizar e preservar cultura e identidade dos Kalunga passadas de geração para geração.

Vão de Almas é também um importante centro agrícola para a comunidade Kalunga. A agricultura é basicamente de subsistência e os alimentos são produzidos ainda no modelo artesanal e sem o uso de agrotóxicos. Os produtores utilizam as ferramentas tradicionais e algumas bastantes rudimentares. A criação de animais – porcos, galinhas e algum gado – também faz parte da economia de subsistência da localidade. A caça e a pesca são práticas bastante valorizadas. Temos a concessão de uso da terra, que já é uma conquista, porém as condições de produzir e comercializar os produtos ainda são as mesmas de cerca de duzentos anos atrás. O sistema de trocas, o escambo de produtos, faz parte da rotina da comunidade, em que um produtor troca com outro aquilo que lhe sobra por algo lhe falta. Outras coisas, como o açúcar, sal, óleo, roupas, etc., são adquiridas em Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás.

Muitas demandas do Vão de Almas foram relativamente sanadas quando comparamos a história recente da comunidade de cerca de 20 anos. O processo de desapropriação de terras ocupadas por grileiros e fazendeiros e a implementação da energia elétrica avançaram no Governo Lula. Além disso, temos escolas com educadores da própria comunidade e comunidades vizinhas. Educadores devidamente qualificados para o exercício do magistério substituíram os educadores leigos ou assumiram vagas nas novas escolas que foram construídas. Atualmente, temos um total de seis escolas, contando as municipais e a estadual. As cinco



**Figura 5** – Escola Dona Joana Pereira



Fonte: Foto de arquivo pessoal da pesquisadora.

A melhoria dos prédios onde funcionam as escolas nas diversas comunidades Kalunga está entre as principais pautas de luta pela melhoria da qualidade da educação quilombola Kalunga. Isso porque a promoção de uma educação em defesa da cultura e território quilombola Kalunga envolve também transformar os espaços físicos escolares em locais acolhedores para nossos estudantes e comunidade. As escolas quilombolas não são apenas espaços de ensino-aprendizagem, mas funcionam também como espaços de organização do coletivo social das comunidades, já que esses prédios são muitas vezes usados pelas comunidades para reuniões e outros eventos coletivos.

O funcionamento e gestão dessas escolas também representam um tema conflituoso, que será tratado de modo detalhado mais à frente neste trabalho. Já o corpo docente que atua nas unidades educacionais de Vão de Almas, incluindo as escolas municipais e a escola estadual, é composto de 22 profissionais, sendo 11 educadoras e 11 educadores. Do total, 17 são graduados, 1 pós-graduado em mestrado e 4 têm o segundo grau.

De todas as seis escolas, a Santo Antônio é a maior, com um total de 4 educadores contratados do município e 6 educadores do estado. Os alunos estão distribuídos nas 7 salas de aula em turmas seriadas e multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental e seriada para os anos finais. Essa unidade escolar também serve como extensão do ensino médio da Escola Estadual Calunga I, com 6 salas de aula, 1 cantina, 4 banheiros e dependência para moradia de educadores, na qual apenas um educador mora no momento. Na unidade, além do ensino médio em classes seriadas, há também oferta da primeira fase do ensino fundamental em agrupamento multisseriado e segunda fase do ensino fundamental em modelo seriado. Foi nessa Escola Calunga I, Antiga Sede, no âmbito do Ensino Médio, que se desenvolveu esta pesquisa.

**Figura 6** – Escola Calunga I - Antiga Sede



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A Escola Calunga I surgiu a partir da Portaria de implantação nº 1.775/2004 do governo de Goiás, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação e com suporte do governo municipal. Está localizada na comunidade Vão de Almas, comunidade Kalunga, município de Cavalcante-GO, na região da Fazenda Lago. A Escola Calunga I - Antiga Sede, segundo declarado no Projeto Político Pedagógico – PPP (Goiás, 2023), tem como princípio orientador da ação pedagógica o trabalho voltado para a formação social dos sujeitos ancorada na cultura tradicional local: nas rezas, na sussa, nas folias, nos festejos, enfim, em tudo o que faz parte da identidade daquele povo, em que são repassados valores culturais, sociais, econômicos e políticos. Ainda segundo o PPP, o trabalho pedagógico é organizado e desenvolvido com a participação da gestão democrática que envolve pais, educadores, alunos e comunidade em geral.

A Escola Calunga I – Antiga Sede, segundo registrado como compromisso no seu Projeto Político Pedagógico, apresenta como meta e compromisso social implementar uma educação igualitária, buscando incluir seu povo, respeitando as especificidades de cada extensão, caminhando junto com as comunidades e respeitando suas tradições e fortalecendo a cultura local. Conforme o documento, o processo dialógico entre escola e comunidade centra-se na inclusão social dos estudantes, com efetiva participação do Conselho Escolar na estruturação e vinculação dos projetos e ações que a escola desenvolverá ao longo do ano (Goiás, 2023).

O quadro docente da sede Escola Calunga I – Antiga Sede conta com 5 educadores egressos da LEdoC - UnB Planaltina, abrangendo as áreas de Linguagens, Ciências da Natureza

e Matemática. O corpo discente tem um total de 52 estudantes distribuídos da 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> série do ensino médio. Quanto à equipe administrativa, a escola funciona com um grupo gestor (diretor, secretária e gerente de merenda escolar), que atuam de modo descentralizado, atendendo também a mais outras 8 escolas filiadas à Sede Maiadinha.

Sobre a infraestrutura, a situação geral das escolas merece atenção. Nenhuma dispõe de área de parquinho para as crianças, quadra de esportes, sala de leitura ou biblioteca. Não temos educadores de Educação Física e alguns educadores do ensino fundamental e médio pegam mais de uma disciplina, independentemente de sua área de formação. Não temos creches nem Educação Infantil, o que significa que o ingresso das crianças na educação formal é tardio, quando comparado aos grandes centros do país.

Todas têm abastecimento de água realizado com uma bomba Anauger, com água retirada dos rios de cada localidade. Uma possui o sistema de energia solar Terra Vermelha e cinco têm energia elétrica. Em Vão de Almas, o ensino é ofertado de forma multisseriada em praticamente todas as escolas do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental. Parte do ensino fundamental é ofertada pelo estado de Goiás em parceria com o município e compreende do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano do ensino médio.

Vencidas todas essas dificuldades e concluído o Ensino Médio na Comunidade Vão de Almas, a maioria dos jovens não tem a menor condição de continuar os estudos, pois ali não é ofertado o Nível Superior e algumas famílias abaixo da linha da pobreza não podem custear a vida nos municípios, mesmo com os cursos superiores gratuitos, como o da LEdoC. Impedidos de dar continuidade à vida escolar, alguns jovens costumam sair para trabalhar nas fazendas ou lavouras mais próximas, fazendas que ainda permanecem dentro do Território Kalunga. Outros migram para Brasília e Goiânia, com expectativas de estudar e arranjar outro tipo de trabalho. Isso é um prejuízo para esses jovens, pois muitas vezes se tornam presas fáceis no mundo das drogas e da violência nas grandes capitais do Brasil, além do risco de perda de sua identidade como quilombolas.

Cerca de 90% dos docentes lotados nas escolas de Vão de Almas, tanto do estado quanto municipais, são oriundos da comunidade, formados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das Universidades de Tocantins e de Brasília. A maioria dos educadores, infelizmente, ainda é contratada pelo regime temporário, sem vínculo empregatício ou estabilidade trabalhista. Contudo, quando o quesito é formação, pode-se dizer que estamos em vantagem, já que tanto os educadores temporários quanto os poucos concursados têm formação superior: graduados, mestres e mestrandos da própria comunidade e formados pela LEdoC.

Outro importante ganho para a comunidade de Vão de Almas é o transporte escolar gratuito para todos os que necessitam, em veículos adquiridos pelo Programa do Governo Federal Caminhos da Escola (um deles, adquirido ainda no período em que estou à frente da gestão, atuando como Secretária Municipal de Educação de Cavalcante). São duas rotas, que atendem cerca de 150 estudantes diariamente. Mesmo com as dificuldades que temos de enfrentar nos períodos de chuva, por causa das estradas não asfaltadas, a comunidade vê com bons olhos esse arranjo de levar os estudantes até as unidades de ensino em segurança.

Não temos a Educação de Jovens e Adultos – EJA na Comunidade Vão de Almas. Isso representa um grave problema, porque o número de pessoas que não teve oportunidade de acesso à educação no passado é bastante significativo e infelizmente ainda continuam sem esse direito garantido. Há muitos adultos e idosos da região que não tiveram acesso às escolas ou tiveram apenas nos anos iniciais de escolarização e não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais.

O atendimento na Educação Infantil ainda não chegou ao território Kalunga. Não temos creches ou espaços escolares destinados especificamente ao atendimento da faixa etária de 4 a 5 anos, de modo que o ingresso das nossas estudantes no ensino institucional ocorre tardiamente, em comparação com estudantes da mesma faixa etária das cidades economicamente desenvolvidas ou assistidas pelo Estado.

Embora, desde o ano de 2019, tenhamos conquistado o direito de sugerirmos nomes para compor as equipes gestoras, garantindo a representatividade das comunidades, destaco que ainda não temos as eleições diretas para escolha dos diretores de cada unidade escolar. A eleição atualmente é feita de modo indireto, por indicação dos líderes comunitários, e uma equipe gestora eleita se torna responsável por todas as unidades de ensino que compõem a rede educacional de cada grupo comunitário. Atualmente a rede de ensino das comunidades Kalunga conta com três diferentes equipes gestoras. Pelo modelo atual, apesar da conquista de voto indicativo, ainda permanece a gestão descentralizada. As equipes gestoras não atuam diariamente nas suas respectivas unidades escolares designadas para suas responsabilidades, mas fazem visitas programadas mensais a essas escolas. Então, de modo geral, pode-se considerar que tanto questões pedagógicas como algumas administrativas ficam por conta dos professores de cada unidade e limitadas ao tempo pedagógico definido pelo estado de Goiás. Nesse sentido, praticamente não existem os momentos de trocas e discussões quanto aos problemas pontuais de cada unidade.

Quando detemos o nosso olhar para a forma como se organiza a gestão educacional das escolas de Vão de Almas, que do nosso ponto de vista reflete a forma como o Estado nos vê e nos

concede os nossos direitos garantidos legalmente, algumas questões se levantam: Que tipo de educação temos em Vão de Almas? E que educação realmente merecemos e pela qual devemos lutar? A resposta pode ser encontrada implícita nas palavras de Cunha (2018, p. 42), quando propõe que, do ponto de vista do poder público, a educação “é apenas um conceito utilizado para discutir e distinguir os indivíduos de visão esclarecida ou não, de práticas de humanização ou de servidão aos interesses de outros agentes em ação”.

Do conjunto de paradigmas que leva a educação numa direção da formação operária dos sujeitos dentro do contexto da educação que tem uma outra dimensão de formação do sujeito, é que a Educação do Campo toma outra concepção e posição na restituição dos campos e na formação dos cidadãos. Já dizia Brandão (1988) que “ninguém escapa da educação”. Podemos compreender que, de acordo com o autor, a educação proposta pelo Estado, pelo sistema, leva à formação do sujeito servil, uma formação operária e útil aos interesses do sistema. Por outro lado, a formação do sujeito em contexto educacional, a partir da visão da LEdoC, tem outra concepção, em oposição ao normatizado. A Educação do Campo propõe a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres, com capacidade crítico-reflexiva de atuarem como protagonistas de suas histórias e em benefício do coletivo e das gerações futuras.

Portanto, justifica-se também a necessidade desta pesquisa, pois consideramos extremamente relevante analisarmos, sistematizarmos e difundirmos as mudanças que têm sido desencadeadas na escola da Comunidade Vão de Almas a partir das práticas pedagógicas protagonizadas pelos egressos da LEdoC que atuam nessa unidade e que são, em sua maioria, oriundos do próprio Quilombo Kalunga.

Perguntamos: a formação diferenciada recebida na LEdoC e seu vínculo originário com o território tem feito diferença na ação pedagógica desses educadores egressos? Quais as repercussões da práxis de tais educadores egressos da LEdoC na Comunidade Vão de Almas? As ações formativas que desenvolvem têm desencadeado um maior pertencimento dos estudantes quilombolas às suas comunidades?

Portanto, com base nessas reflexões, a questão que trazemos e que norteou a pesquisa em campo foi: Quais as contribuições que a práxis de educadoras e educadores quilombolas da Escola Calunga I, Antiga Sede, egressos da LEdoC UnB, traz à Comunidade Vão de Almas, especialmente em relação à promoção da auto-organização da juventude para sua inserção nas lutas em defesa da cultura local e do Território?

A presente pesquisa teve como objetivo geral:

➤ identificar e analisar as contribuições da práxis para a ação profissional das educadoras e educadores egressos da LEdoC - UnB que atuam na Escola Calunga I, Antiga Sede, na Comunidade Vão de Almas, em Cavalcante, Goiás, para o trabalho de auto-organização da juventude e sua inserção nas lutas pela valorização da cultura e defesa do Território Quilombola Kalunga.

Como objetivos específicos:

a) identificar e descrever o perfil dos seis educadores e educadoras quilombola Kalunga egressos da LEdoC que atuam na Escola Calunga I, Antiga Sede, Ensino Médio;

b) identificar e analisar, a partir dos depoimentos dos seis educadores e educadoras participantes da pesquisa, no trabalho docente por eles desenvolvido na Escola Calunga I, Antiga Sede, as contribuições que receberam da formação na LEdoC na implementação de atividades da organização do trabalho pedagógico, voltado à promoção da auto-organização dos jovens estudantes, de modo a favorecer o desenvolvimento crítico-reflexivo que lhes permita atuar como protagonistas nas lutas em defesa da cultura local e do Território Quilombola Kalunga;

c) identificar e analisar aspectos relevantes da práxis dos seis educadores e educadoras egressos da LEdoC participantes da pesquisa, a partir de sua inserção socioprofissional como intelectuais orgânicos em diferentes espaços sociais da Comunidade de Vão de Almas e as repercussões de suas práticas no trabalho de auto-organização da juventude pela luta em defesa da cultura local e do Território Quilombola Kalunga.

O trabalho está organizado do seguinte modo:

A Introdução que apresenta a estrutura escolar da Comunidade de Vão de Almas, a justificativa da definição do tema de pesquisa e definição de objetivos para o trabalho. O Capítulo 1 apresenta as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo – LEdoC para as políticas de formação de educadores das escolas do campo em diálogo com a análise e a formação docente. Analisamos a práxis emancipadora na constituição do professor quilombola como sujeito comprometido com suas origens socioculturais e mudanças da realidade. Ainda traz a discussão sobre a relação entre teoria e prática na matriz formativa da LEdoC em diálogo com a cultura quilombola e a ação docente.

O Capítulo 2 tem como proposta discutir educação e cultura nas relações sociais do capitalismo, problematizando o papel da escola como reprodutora ideológica a serviço do

capital, apontando aspectos relevantes da formação da LEdoC para a constituição do profissional docente como intelectual orgânico nos temas das proposições de Antonio Gramsci, e sua atuação na auto-organização da juventude para a luta contra-hegemônica.

O Capítulo 3 se desenvolveu a partir de reflexões sobre questões epistemológicas e metodológicas ligadas à formação de educadores egressos da LEdoC-UnB, construído em diálogo com o referencial epistêmico-metodológico da Epistemologia da Práxis, proposto por Curado Silva (2018). Neste Capítulo, assumimos o nosso posicionamento a favor da Epistemologia da Práxis, entendendo-a como um caminho de possibilidades para o estudo compreensivo de fenômenos ligados à educação em perspectiva crítico-política, cujo foco é a compreensão de um modelo de ensino voltado à emancipação e facilitador da auto-organização do coletivo escolar em favor da luta contra-hegemônica. Ainda neste Capítulo são reafirmados os objetivos geral e específicos propostos para a pesquisa, apresentados os sujeitos da pesquisa, espaço empírico e descrição de instrumentos adotados em campo, seguidos pela análise dos dados levantados no campo empírico em diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos da Epistemologia da Práxis proposta por Curado Silva (2018).

Finalizamos com as conclusões do estudo, trazendo a síntese dos dois núcleos de análise: a formação da LEdoC e ação pedagógica dos educadores e educadora egressos da LEdoC-UnB e a conclusão geral do estudo. A seguir, tecemos as considerações finais aspectos relevantes da pesquisa, facilidades e dificuldades vividas durante o percurso investigativo e ponderações pessoais sobre a importância da educação para a construção de processos de emancipação e resistência do povo quilombola Kalunga.

## 1 CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUILOMBOLAS

*A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber (Freire, 1983).*

Este Capítulo tem como objetivo apresentar a Licenciatura em Educação do Campo no tocante à formação de educadores quilombolas. Nessa perspectiva, a discussão que segue traz a análise dos cursos da LEdoC como espaços dialógicos e dialéticos que promovem reflexões críticas entre os licenciandos sobre os perigos do avanço da cultura hegemônica no processo de dominação das classes desfavorecidas. Com base nessas proposições, neste Capítulo consideramos as contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores e a relação entre teoria e prática na matriz formativa da LEdoC na história da educação escolar quilombola. A LEdoC é aqui tratada como braço atuante na comunidade e na educação de Vão de Almas.

### 1.1 As Licenciaturas em Educação do Campo e a formação de educadores quilombolas

A Educação do Campo como projeto político educacional que orienta os cursos de formação da LEdoC tem bastante relevância na história da educação dos territórios quilombolas Kalunga pelo sentido histórico que assume no processo de formação humana. O valor da educação das classes populares e da população do campo sempre foi e sempre será pauta de luta para aqueles que acreditam em uma pedagogia transformadora, que tem o poder de politizar os oprimidos, auxiliando-os a buscarem seus espaços de fala na luta contra a opressão (Freire, 1987).

Ainda sobre o compromisso da LEdoC com a luta de classes, Molina (2017, p. 590) faz a seguinte observação, ao expor a origem das LEdoCs:

[...] Licenciaturas têm uma marca constitutiva fundamental, que é o fato de já terem sido projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais. As LEdoCs são planejadas considerando-se a luta de classes no campo brasileiro e colocando-se como parte e ao lado do polo do trabalho, assumindo e defendendo a educação como um direito e um bem público e social.

Quando olhamos para trás, para o que nos faltava e para o momento atual, para as conquistas do povo Quilombola Kalunga que, embora esteja longe do ideal, já representa um grande passo para o povo quilombola socialmente excluído, verificamos que a LEdoC sempre esteve presente nessa luta. O movimento social dos povos quilombolas vem se fortalecendo por

meio da atuação protagonista de egressos da LEdoC nas experiências que nós temos construído a partir de reflexões geradas no espaço acadêmico e em posterior confronto com a prática.

O diálogo e a dialética, essências das reflexões nos espaços formativos da LEdoC, despertam em nós, os graduados, o desenvolvimento da consciência crítica. Como exercício de construção de conhecimento coletivo, tais práticas como estratégia pedagógica respaldam a importância do ouvir e escutar, da livre expressão, do engajamento em lutas sociais e da necessidade de ampliar as discussões políticas dentro do contexto educacional do homem do campo. “O diálogo é um encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação tu-eu” (Freire, 1987, p. 45).

No espaço educacional da LEdoC, o processo dialógico contribui para que o licenciando em formação entenda que podemos questionar a realidade e, com uma prática comprometida com os interesses do grupo oprimido, produzir transformações. A própria existência da LEdoC, apesar de conhecida como um programa político de governo, é na verdade o resultado de décadas da incansável luta daqueles que sempre acreditaram na capacidade do povo de interferir na realidade e provocar mudanças, transformações políticas e sociais. Constrói-se a Educação do Campo com o posicionamento ativo de sujeito dos seus licenciandos a partir do ponto em que se reconhecem como protagonistas de suas histórias, de modo que o foco da ação pedagógica é a construção do sujeito em contexto reflexivo. Nesse sentido, Molina, fazendo referência a Freitas (1995 *apud* Molina, 2017), defende a Educação do Campo que, em vez iniciar e centrar suas discussões e pautas sobre o papel da escola capitalista, faz o percurso inverso ao modelo tradicional de formação de educadores, partindo da pergunta sobre qual é o “papel e a função social da escola, para daí conceber o projeto de formação de educadores, ao invés de pensar as funções reservadas à escola capitalista” (Molina, 2017, p. 592).

#### 1.1.1 A LEdoC no plano de desenvolvimento institucional UnB - Planaltina

O curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, foi aprovado pelo Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, por meio da Portaria 38, de 10 de julho de 2007 (UnB, 2018).

Na Universidade de Brasília, o curso ficou sob a Direção da Faculdade UnB - Planaltina, em conjunto com o coletivo de docentes que compõem o Fórum do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. A LEdoC da UnB - Planaltina foi implantada a partir do convite do Ministério da Educação para a oferta de uma experiência-piloto do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo, visando ampliar as oportunidades de formação de educadores para atuar nas

escolas do campo. À época, a demanda de educadores com formação superior para atuarem no Ensino Fundamental e Médio em territórios afastados ou isolados era muito grande, portanto, a formação de educadores do próprio território não só era desejável, como urgente.

O reconhecimento do exitoso trabalho da LEdoC - Faculdade UnB Planaltina – FUP, quinze anos depois da experiência-piloto encontra-se consolidado, com um corpo docente de 28 educadores, 10 turmas formadas e mais 7 em andamento).

A LEdoC UnB tem como proposta formativa promover a íntima relação entre as ações de ensino e pesquisa, bem como o desenvolvimento de diferentes projetos que permitam a nós licenciados, já durante a nossa formação, relacionar teoria e prática. A partir de toda essa integração entre ações de ensino, pesquisa e extensão, a LEdoC vem ressignificando a relação entre educação básica e educação superior na formação docente, e “promovendo uma ímpar experiência de articulação entre formação inicial e continuada, a Faculdade UnB Planaltina e o Coletivo de Educadores da Licenciatura em Educação do Campo” (UNB, 2018, p. 18).

O objetivo dos cursos da LEdoC é qualificar ainda mais a formação de educadores e contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Básica nas áreas rurais de nosso país, além de promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Segundo Molina (2017), os pilares de sustentação da LEdoC estão, além da compreensão epistemológica que orienta a busca de estratégias que possam contribuir com o desafio de superar a fragmentação do conhecimento, resultado dos problemas no processo de escolarização da população rural, em formar um coletivo de educadores locais capazes de transitar em diferentes disciplinas, criando a possibilidade de ampliação da grade de matrículas para estudantes das zonas rurais.

A autora citada afirma que a LEdoC tem também como proposta problematizar as funções da escola, trazendo novas perspectivas e possibilidade de organização do trabalho escolar pedagógico e de espaços que articulem em abordagem ampliada conhecimentos científicos que dialoguem entre si, com base sempre em problemas concretos da realidade local. Assim, de acordo com Molina (2017, p. 595),

[...] modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, associado intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola, articulado ainda às demandas da comunidade rural na qual [...]. a formação por

áreas de conhecimento é a promoção do trabalho coletivo entre os educadores como condição *sine qua non* dessa estratégia de organização curricular. Reside aí uma das grandes potencialidades dessa proposta formativa na direção da transformação da forma escolar atual: ao promover espaços de atuação docente por áreas de conhecimento nas escolas do campo, promovem-se também outras estratégias para produção, socialização e usos do conhecimento científico por meio do trabalho coletivo e articulado dos educadores.

Citados os objetivos e proposta da Licenciatura do Campo a partir da perspectiva da LEdoC - UnB Planaltina, fazemos agora referências às políticas públicas de Educação do Campo e à legislação, que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo como condição necessária para que as universidades públicas garantam efetivamente o direito dos sujeitos camponeses à educação. Citamos o Decreto de nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), que atribui à Educação do Campo a condição de política de Estado, ao estabelecer que a Política Nacional de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações que vivem nos territórios rurais e que sua oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre todos os entes federados. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nos termos da Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Brasil, 2006), reconhecem os dias letivos da Alternância.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (Brasil, 2010) reconhece a Educação do Campo como modalidade de Educação Básica e define a identidade da Escola do Campo. O Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010) dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A Lei nº 12.960/2014 (Brasil, 2014) exige manifestação de órgão normativo do sistema de ensino e da comunidade escolar para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Molina; Freitas, 2011).

A LEdoC tem na Legislação Básica para os Cursos de Licenciatura orientações específicas em nível nacional para o atendimento à população negra, na qual se inserem os quilombolas. A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (Brasil, 2008) estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O Parecer CNE/CP nº 8/2012 (Brasil, 2012a) e a Resolução nº 1/2012 (Brasil, 2012b) estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 (Brasil, 2004a) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução

nº 1/2004 (Brasil, 2004b) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileiras. E a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Legislação listada sustenta e fortalece a luta pelo direito à educação dos povos do campo, contudo o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010) tem maior importância por consolidar a garantia legal da oferta da Educação Superior em Alternância, que é a base para a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo para universidades públicas no território brasileiro.

Como objetivos amplos, o curso da LEdoC UnB Planaltina pretende: 1) formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social; 2) desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; 3) contribuir na construção de alternativas de Organização do Trabalho Pedagógico que permitam a expansão da Educação Básica no e do campo com a rapidez e a qualidade exigidas pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem; 4) estimular nas IES e demais parceiros da implementação dessa Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo.

A LEdoC UnB Planaltina tem como objetivos mais delimitados às especificidades da formação docente: 1) formar e habilitar profissionais em exercício na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor; 2) habilitar educadores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Matemática e Ciências da Natureza); 3) formar educadores para atuação na Educação Básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; 4) preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas; 5) capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva

articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida; 6) garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental (UnB, 2018).

Um dos diferenciais da LEdoC em relação a outros programas já implementados para educação dos sujeitos camponeses está em seu alcance, resultado da proposta pedagógica de formação pelos Múltiplos Letramentos. Definimos aqui por Letramentos Múltiplos abordagem científica e empírica que circulam por meio das linguagens verbais e não verbais. As diferentes linguagens são socialmente usadas em diferentes espaços, podendo ser lidas, compreendidas, interpretadas e ressignificadas em diferentes gêneros discursivos e em linguagens multimodais (Sousa, 2016, 2017).

Desse modo, a proposta de letramento acadêmico da LEdoC se insere nessa concepção de Letramentos Múltiplos, pois considera as especificidades linguísticas e estilísticas de cada área do conhecimento: a Linguagem da Filosofia, da Educação do Campo, a Literatura, etc. e a Linguagem das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas, que remete às leituras específicas. Todas essas linguagens trabalham o saber científico ao mesmo tempo que reconhecem o saber não científico, as memórias orais, como conhecimento igualmente legítimo a ser usado como fonte de informação no contexto educacional.

Está também reconhece os conhecimentos empíricos, expostos por meio da oralidade de pessoas não alfabetizadas, já que guardam na memória a cultura e a identidade de um povo (Benjamin, 1997). Esse tipo de conhecimento é fonte de estudos e projetos voltados à afirmação da identidade quilombola e empoderamento do grupo. Assim, a concepção de Letramentos Múltiplos na Licenciatura em Educação do Campo envolve o conjunto de práticas de leitura e de escrita que se dão por meio de diferentes linguagens e de objetivos de usos universais e específicos, com relevância ao letramento acadêmico que norteia a formação docente, por ser o principal da Universidade.[...] esse letramento estão associados outros letramentos: da mídia, da política, da internet, dos movimentos sociais, de culturas locais etc. e conhecimentos vindos das culturas de oralidade que marcam os povos do campo (UnB, 2018, p. 50).

A concepção de Letramentos Múltiplos adotada pela LEdoC nos remete novamente à redefinição das funções sociais da escola. Isso porque a essência do Projeto Político Pedagógico da LEdoC tem com premissa a desierarquização dos saberes, que resultam justamente em processos formativos que favoreçam os educadores a se apropriarem dos elementos necessários para transformar a escola atual – ou pelo menos às suas escolas de atuação. Se a formação do educador do campo tem como proposta “transformar a forma escolar atual, na qual a lógica da

Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico está a serviço da manutenção da ordem e dos valores da sociedade capitalista, é necessário cultivar e promover outras lógicas para esses trabalhos” (Molina, 2017, p. 295) que permitam ao professor desenvolver a superação da lógica hegemônica de organização da sociedade.

## **1.2 A LEdoC na (re)organização do trabalho pedagógico: princípios de uma educação transformadora**

Xavier (2022), em sua pesquisa para obtenção do grau de doutor pela UnB, com a tese “Formação de Educadores na Perspectiva do Intelectual Coletivo: experiências a partir do Complexo de Estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”, aponta que uma das premissas de formação da LEdoC é desenvolver nos licenciandos o sentido de trabalho coletivo transformador, isto é, a organização do coletivo de educadores em torno de projetos e ações que visem alterar a realidade da escola. Nesse sentido, o professor em formação é desafiado a verificar na prática como saberes empíricos podem se agregar ao conhecimento científico para o desenvolvimento de um novo currículo, personalizado, capaz de favorecer aprendizagens significativas que atendam aos interesses e necessidades do grupo e da comunidade escolar. Ao buscar a construção de novos conteúdos, novas formas de ensinar e novas formas de aprender, ele articula saberes, sai da zona de conforto, tornando-se um docente- pesquisador (UnB, 2018).

Bittencourt Brito (2017, p 188), dissertando sobre a atuação dos egressos da LEdoC na perspectiva da prática social no âmbito dos seus territórios, afirma que o trabalho coletivo é fundamental na transformação do espaço educacional, por ser esta a “força motriz na produção de conhecimentos sobre a realidade social e para enfrentamento do contexto pedagógico/formativo e do trabalho docente na Escola do Campo e na universidade”. Para a autora, a LEdoC, com sua formação voltada à organização de bases educacionais e políticas, reconhece a coletividade como importante, peça na engrenagem que movimenta os processos de luta e autoafirmação do povo do campo.

Concordando com a autora, destacamos isso como de fundamental valor para os povos quilombolas, porque, se por um lado, temos a unidade identitária como povo tradicional pela cultura singular, por outro, nos faltava conhecimento teórico-científico que nos desse base política para a organização social dentro do Território.

Bittencourt Brito (2017) destaca que o trabalho coletivo não significa o fim do protagonismo individual de cada um dos docentes com a sua própria práxis. Em sua Tese de

Doutorado, “Formação de Educadores na Perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília”, a autora constatou que as práticas sociais dos egressos da LEdoC - UnB revelam dentro da coletividade a autonomia dos educadores que, a partir das singularidades de suas realidades sociais, assumem como compromisso a reorientação curricular das suas escolas de atuação. Para a pesquisadora, isso se dá como resultado do processo integral de formação da LEdoC, em que o objetivo final é formar um professor multidisciplinar capacitado e criativo para buscar novas formas de realizar transformações dentro do contexto escolar e da sua comunidade. Os debates, os diálogos e os ensinamentos dos processos dialéticos que ocorrem dentro e fora da universidade contribuem para ampliar a compreensão dos princípios da Educação do Campo. Dessa maneira, o compromisso assumido pelo egresso da LEdoC com mudanças e com o território, tanto em contexto coletivo como individual, é resultado direto da formação político-pedagógica que formata o currículo da LEdoC, como expresso por um dos participantes da pesquisa de Bittencourt Brito (2017, p. 198):

O anseio maior, né, posterior à formatura, é de atuar imediatamente. E a minha atuação nunca se limitou apenas à sala de aula, eu tive que aguardar um período para ir para a sala de aula. [...] E o anseio maior era de transformar a escola. E não era qualquer escola. Era a escola da minha comunidade. [...]. Então, era essa escola, né, que pertence à nossa comunidade, que pertence a um território que vimos com um processo de luta, com uma gestão que mudou o trabalho e foi interrompido. Então, me voltei para a comunidade. Então, não terminou em momento algum esse anseio, porque acabou que faz parte da minha vida. Faz parte da minha graduação essa obsessão de transformar a escola.

[...]

Daí eu procurei... até conseguir estar em sala de aula, não em qualquer sala de aula. Mas na sala de aula da Escola do Campo. [...] E as pessoas até me perguntaram: você está estudando para voltar pra roça? E falava: Estou estudando para voltar e mudar tanto a escola que eu moro como a comunidade que eu moro. Não sozinha, mas no coletivo (Santos, 2016, informação verbal).

Esse desejo de atuar com protagonismo na promoção de mudanças dentro da escola e na comunidade é o que nos move, egressos da LEdoC, na busca por formação permanentemente pautada na postura de professor/pesquisador. Assim, mesmo fora da universidade, a escola onde atuamos se torna espaço permanente de formação continuada. E se esse trabalho é desenvolvido pelo coletivo de educadores da escola com a colaboração dos estudantes, a escola pode ser transformada, transformando-se em espaço de formação de sujeitos autônomos e ativos na construção do autoconhecimento e da luta contra-hegemônica (Bittencourt Brito, 2017; Xavier, 2022).

Para Xavier (2022), a Educação do Campo, “especialmente no processo de formação docente proposto pela Licenciatura em Educação do Campo, busca promover uma educação crítica e transformadora que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (Xavier, 2022, p. 26). Tais palavras reafirmam a nossa proposição de que a práxis de egressos da LEdoC é um fértil espaço investigativo que precisa ser conhecido e compreendido.

Outro importante aspecto do compromisso com a formação do professor que a LEdoC assume é, como destacado por Xavier (2022), o Princípio da Alternância, a organização dessa formação em dois importantes tempos educativos indissociáveis, o TU (Tempo Universidade) e o TC (Tempo Comunidade). É no Princípio da Alternância que se viabiliza o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares das comunidades.

É a partir dessa perspectiva e dessa intencionalidade que a formação crítica pode formar educadores capazes de contribuir com a transformação da realidade e avançar na compreensão dos processos de formação docente vivenciados na LEdoC. A ênfase está no entendimento de como têm-se dado no curso os processos de produção do conhecimento científico a partir do diálogo de saberes com o campesinato, especialmente com a inserção da pesquisa como elemento formativo crucial dos educadores do campo que estão na LEdoC (Xavier, 2022, p. 25).

Alternância não é simplesmente a formação em dois tempos que favorecem o acesso do estudante do campo ao ensino superior, mas um tipo diferenciado de formação que, além de contribuir para a permanência dos sujeitos do campo em suas comunidades, reafirma o modelo de educação que tem em sua base três importantes pilares: a formação para a emancipação humana, a práxis educativa e a permanência dos sujeitos no campo (UnB, 2018).

Ampliando a compreensão da formação crítica do discente em Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico da LEdoC UnB Planaltina, a Alternância materializa-se através das seguintes ações formativas:

Tempo Comunidade (TC); Tempo Universidade (TU); Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). 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. O Tempo/Comunidade-Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas: 1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC), 3) Tempo de

Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (UnB, 2018, p. 17-18).

Vale aqui destacar que a Alternância “representa uma possibilidade de manter o vínculo empregatício nas escolas do campo, sobretudo para os educadores leigos que entram no curso” (Bittencourt Brito, 2017, p. 199), o que torna o espaço formativo da LEdoC não só qualitativamente diferenciado, mas também democrático, quando o foco de análise é a acessibilidade e permanência do estudante trabalhador na universidade.

Molina (2017) e Molina e Hage (2015) argumentam que a LEdoC prioriza a relação entre educação e prática social dos sujeitos na perspectiva da práxis crítico-emancipadora. Isso reforça a proposição de processos formativos que favorecem a união entre a teoria e a prática na direção da práxis e associada às possibilidades de transformação social. Desse modo, a matriz curricular da Educação do Campo dialoga com uma formação humana em sua integralidade: intelectual, cognitiva, cultural, afetiva, política, ética, corpórea, estética, psicossocial e lúdica. Essa visão global do indivíduo em formação na Licenciatura em Educação do Campo foi pensada como forma de “contribuir com a superação da alienação e avançar em direção à emancipação humana. É tarefa intrínseca à educação a elevação dos níveis de consciência dos educadores em formação nesses cursos” (Molina, 2017, p. 601).

A formação do licenciando da LEdoC tem como princípio formar o sujeito em uma perspectiva emancipadora. O desenvolvimento da consciência crítica e capacidade reflexiva favorecida pelo modelo de ensino-aprendizagem da LEdoC permite aos educadores e educadoras formados nesses espaços a capacidade de refletir sobre suas realidades e atuar ativamente na busca de soluções para os problemas de suas comunidades. O conhecimento e a consciência crítica para o educador quilombola Kalunga são elementos imprescindíveis na luta pela transformação das relações sociais, pois, como defendem Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), a produção do conhecimento, tanto na educação superior como na educação básica, não pode acontecer alheia aos conflitos, antagonismo e relações de força presentes nas lutas de classe. Dessa maneira, o educador egresso da LEdoC utiliza os conhecimentos adquiridos no processo de formação de modo prático, atuando como multiplicador dentro da escola e na comunidade

Outro princípio importante na formação da LEdoC é a consciência de que em uma sociedade dividida entre dominadores e dominados, não há neutralidade. A matriz original dessa política de formação docente tem como base formativa o fundamento da possibilidade de construção de uma nova organização social, fundada na justa distribuição social dos bens materiais e associação livre dos trabalhadores (Molina, 2017). Isso significa que o docente egresso da LEdoC, pela sua formação, é capaz de reconhecer o seu opressor e de se comprometer com a educação emancipadora. Em sua ação pedagógica, os educadores e educadoras estão qualificados para assumir o compromisso profissional e pessoal do enfrentamento da hegemonia pela práxis.

A partir dessas considerações compreendemos que a LEdoC e o tipo de formação que realiza centra-se em um conjunto de ações vinculadas aos objetivos e propostas maiores e ao compromisso político de produzir uma educação formadora e transformadora. Uma proposta de educação escolar e extraescolar, em que a escola e o território são espaços fecundos de pesquisa e de produção de novos conhecimentos. Trata-se de uma educação afinada com um projeto em perspectiva de sociedade científica que busca em ação ativa dentro da comunidade e voltada ao enfrentamento e à superação da exploração capitalista da natureza e dos trabalhadores de maneira geral (Molina, 2019).

A LEdoC, ao democratizar o saber científico, ao mesmo tempo que valoriza os saberes tradicionais, promove a desierarquização do conhecimento e reorganiza o trabalho pedagógico em colaboração mútua dos sujeitos coletivos no sentido de construir uma educação voltada ao fortalecimento das relações escola/campo.

### **1.3 Licenciaturas em Educação do Campo: formação docente na constituição do sujeito quilombola**

Este tópico tem como objetivo tratar da capacidade da LEdoC em abordar as diferentes realidades dos homens do campo e criar para cada comunidade um tipo de formação personalizada, voltada a levar o professor a compreender as singularidades do seu território e identificar o tipo de luta na qual ele tem que se engajar para mudar a realidade de sua comunidade. Para a LEdoC, formar um docente comprometido com a educação emancipadora é instrumentalizar esse profissional para construir uma ação pedagógica comprometida com a verdade, com o respeito e a consciência identitária como condição para liberdade. Nessa perspectiva, a ação docente do egresso da LEdoC se posiciona contra a opressão e fazer educação será sempre em oposição à hegemonia (Freire, 1987).

Reconhecendo o seu licenciando como sujeito, a LEdoC procura promover um modelo de educação do campo personalizado, que considera os interesses e necessidades de cada grupo. Nesse sentido, o tempo de organização da formação do docente quilombola (Tempo Comunidade – TC, Tempo Universidade – TU, Inserção Orientada na Escola – IOE e Inserção Orientada na Comunidade – IOC) contribui para que nosso espaço social de origem, o Quilombo, seja também campo de formação e pesquisa. No Tempo Comunidade, na inserção orientada na comunidade, nós, cursistas da LEdoC, somos convocados a estabelecer a intercomunicação entre a realidade e a prática pedagógica, pois o diálogo entre educadores, alunos, comunidade, os mais velhos que trazem a história como memória oral, é via de mão dupla geradora de conhecimentos mútuos. O processo ensino-aprendizagem se constrói no diálogo com a participação do conhecimento científico, em que o objetivo é a reflexão crítica. Através do diálogo, todos nós envolvidos no processo educativo, reconhecemo-nos protagonistas e guardiões de nossa história, cultura, conquistas e lutas.

A formação da Educação do Campo é sempre pautada no conflito de ideias. E no espaço quilombola, essa tem se mostrado a ferramenta mais eficiente para mobilização da comunidade. O confronto de ideias na comunidade quilombola Kalunga produz uma educação coletiva problematizadora, geradora de novos conhecimentos com base em saberes cotidianos, em oposição à educação bancária. As relações sociais entre licenciandos e egressos da LEdoC com a comunidade ocorre em sentido horizontal, pois nesse espaço não se reconhecem conhecimentos superiores, apenas diferentes (Gonçalves, 2015; Souza, 2015; Silva, 2019; Real, 2018; Xavier, 2022).

A LEdoC nas comunidades Kalunga é um braço forte que sustenta teoricamente as nossas lutas, contribuindo para a formação de intelectuais orgânicos em diferentes espaços sociais do Quilombo. Esses intelectuais orgânicos têm e terão conhecimentos teoricamente embasados para conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico (Molina; Sá, 2012).

Nos espaços quilombolas, a LEdoC, além de promover uma formação teoricamente forte no sentido de qualificar o profissional como educador(a) revolucionário(a), não o abandona após a conclusão do curso, a universidade continua presente dentro das escolas e organizações comunitárias com os intelectuais orgânicos estimulando a formação continuada.

Pensar em ação pedagógica em um território que até há poucos anos parecia parado no tempo é um desafio que tem sido aceito pelo povo quilombola, pelos egressos da LEdoC, que depois de formados optam por permanecer nas suas comunidades produzindo uma docência

pautada na consciência crítica e humanização dos processos educacionais. Uma docência que se posiciona politicamente e busca, sem se afastar dos objetivos curriculares, ampliar essa formação educacional na construção do estudante em sua integralidade para o pleno exercício da cidadania tanto no campo dos deveres quanto dos direitos.

O depoimento de Souza (2015, p. 19), egresso da LEdoC, traduz exatamente o que a formação em Educação do Campo representa para nós e nossas comunidades:

O curso permite que a pessoa se coloque como pesquisadora da realidade da sua comunidade, trazendo para o meio científico as questões presentes nas suas comunidades. Avalio que este curso foi o que aconteceu de mais importante nos últimos anos, pois é um curso que faz pessoa ver diferente, analisar as coisas com outro olhar, ter uma visão mais ampla da sociedade. Através desse curso me tornei um sujeito crítico e passei a olhar a sociedade com outra visão. É um curso que permite refletir a realidade. O curso busca formar sujeitos críticos para a vida, abre um diálogo entre professor e aluno para colocar pontos de vista diferentes. Depois que ingressei na LEdoC, tornei-me um cidadão crítico e passei a ter uma nova visão perante a sociedade, passei a ver as coisas com olhar crítico. É um curso contra-hegemônico que visa combater a expansão do agronegócio em nossas comunidades, e faz com que os educandos abram os olhos para combater o capitalismo.

Nós, docentes quilombolas do Quilombo Kalunga egressos da LEdoC, mesmo que trabalhando em situação precária, mesmo que não sejamos vistos com o devido respeito pelo Poder Público, mesmo que as condições de trabalho sejam muitas vezes até desumanas, ainda assim acreditamos na força da luta, acreditamos que somos capazes de promovermos juntos uma revolução. Portanto, a nossa proposta é buscar compreender como se dá na prática a luta contra-hegemônica apesar de todas as dificuldades que historicamente fazem parte da vida dos quilombolas Kalunga. Não ignoramos, como defende Cunha (2018), que as estruturas política e econômica que sustentam a classe dominante determinam modelos de políticas educacionais voltados à manutenção da hegemonia. A educação emancipadora defendida pela LEdoC procura romper com esses modelos hegemônicos, e é para esse tipo de educação que nós, quilombolas Kalunga, temos lutado.

O ideal de educação para nossas comunidades deve ter como liderança educadores e educadoras comprometidos com a educação do povo quilombola. Estes podem atuar como agentes ativos no processo mediador de construção do conhecimento crítico que aponte possibilidades de intervir enfrentando os desafios, modificando as suas realidades e valorizando a cultura e identidade quilombola. Dessa maneira, a educação quilombola se faz no casamento entre o conhecimento científico produzido pela formação na Educação do Campo e saberes

tradicionais, na parceria entre escola e comunidade, no trabalho colaborativo entre docentes e demais membros da comunidade que atuam como lideranças locais – parteiras, rezadeiras, os mais velhos, associação comunitária, famílias, etc.

Por tudo o que representam, segundo Gonçalves (2015), as escolas da Comunidade Kalunga exigem tratamento diferenciado em relação às suas especificidades decorrentes da cultura quilombola. Não estamos aqui desqualificando a educação formal, tampouco defendendo que a educação tradicional é suficiente para garantir a sobrevivência das comunidades Kalunga, mas o equilíbrio entre ambas pode garantir a formação integral do estudante, ajudando-o na formação de um cidadão comprometido com a sua história. As tradições culturais, ainda segundo Cunha (2018), trazem a sabedoria dos antigos, a resistência e resiliência que forjou este povo ao longo de mais de 200 anos, um tipo de sabedoria única que faz nos sentirmos orgulhosos de sermos remanescentes quilombolas. A comunidade é rica em histórias, lendas, religião, danças, cantigas e sabedoria popular, cuja “mistura” originou a identidade do povo Kalunga. Inserir a nossa história como modelo de resistência dos negros escravizados no currículo não só garante o cumprimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), mas também é uma forma de fortalecer as nossas crianças e jovens combatendo o autopreconceito e a discriminação, além instrumentá-los para se defenderem da sociedade racista brasileira.

Falar da cultura do povo quilombola é quase uma redundância, já que somos mesmo, do meu ponto de vista, a personificação da cultura. De uma de cultura singular, uma cultura ancestral, que mesmo na modernidade mantém viva a força de luta pela sobrevivência dos primeiros negros que vieram escravizados para o Brasil há mais de 300 anos.

A cultura Kalunga é o que define o povo. Ser Kalunga e ser povo preto, com história de preto e com vida de preto é a mesma coisa. Por exemplo, um morador da comunidade quilombola do Engenho II, em entrevista para o pesquisador Rosolino Real, para sua tese de doutorado “Ser Kalunga: entre a modernidade e a tradição”, assim se expressa:

Ser Kalunga é mostrar a resistência. É ser resistente. Porque se, o nome Kalunga ele não vem não é só porque é Kalunga, é porque assim, a questão de nossa resistência de permanecer até hoje com toda dificuldade que passamos desde a época da escravatura, da escravidão e hoje a gente tem orgulho de ser (Kalunga). Antigamente quando era bem jovem, às vezes, a gente tinha vergonha, mas não é porque de não ser Kalunga, de esconder o nome Kalunga, é por causa do jeito das pessoas nos tratarem (Real, 2018, p. 59-60).

Tais palavras deixam claro que para nós, Kalunga, o estranhamento do outro pelas nossas diferenças e pela cor de nossa pele não nos passa despercebido, mas a nossa identidade cultural, a nossa história é a nossa resistência. O reconhecimento da identidade Kalunga está na

sua própria constituição como descendentes de homens, mulheres e crianças escravizados. Foi no Quilombo Kalunga, fugindo da escravidão, que este povo reescreveu sua história, uma história singular, única, não massificada. Uma cultura secular que traduz de perto todas as lutas do passado e atuais para nos mantermos vivos, apesar das dificuldades. No quilombo, construíram as suas histórias permeadas de lutas e construíram a resistência (Real, 2018).

Novamente estamos sendo chamados para a luta, depois de um breve segundo histórico de flerte com a paz, para o campo de batalha de onde nunca saímos. Entendo que este é um momento tão importante quanto as primeiras fugas dos nossos ancestrais escravizados, pois hoje vivemos, salvo os exageros, o perigo de sermos de novo subjugados e colocados à margem da sociedade, perdendo todas as nossas conquistas e, principalmente, as terras pelas quais tanto lutamos e protegemos. Por isso mesmo, defendo aqui que cabe a nós, educadores egressos da LEdoC, líderes intelectuais no modelo proposto por Antonio Gramsci, instrumentalizar nossos jovens para o enfrentamento das demandas cada vez mais crescentes. E é o fortalecimento da cultura que nos manterá fortes e unidos, como sempre aconteceu.

Todavia, hoje, diferentemente das lutas do passado, enfrentamos um adversário mais difícil de combater: a cultura hegemônica. Se, por um lado, a chegada de escolas para nossa comunidade foi algo bem-vindo, por outro, elas trouxeram para dentro da comunidade uma outra forma de se relacionar com o mundo, com a sociedade, com os vizinhos, com as famílias e com os pais e irmãos. A chegada da televisão, dos telefones celulares e da internet abriram as portas do Quilombo Kalunga para o mundo, portas que nunca mais poderão ser fechadas e de fato nem queremos que se fechem. Porém, abrir-se para o mundo significa a perda da liberdade cultural e a perda da identidade quilombola, precisamos nos reorganizar e ressignificar nossas formas de resistência.

Falar de matriz cultural formativa nos remete automaticamente aos espaços que talvez representem a maior conquista das comunidades tradicionais depois do direito à terra: a Educação do Campo e a LEdoC.

Molina e Sá (2012) propõem que a Educação do Campo e a LEdoC podem ser lidas como fenômenos sócio-históricos que articulam indissociavelmente Campo, Política Pública e Educação. Para as autoras, a Educação do Campo e a LEdoC, apesar de serem projetos governamentais, são conquistas protagonizadas pelos trabalhadores do campo e pelos movimentos sociais de base, que “tem como objetivo formar e habilitar profissionais para a atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e práticas as escolas de educação básica do campo” (Molina; Sá, 2012, p. 466).

A Educação do Campo e a LEdoC trouxeram a ciência para dentro do conhecimento tradicional sem fazer deste um objeto de sua propriedade. Mantiveram o povo Kalunga como sujeito de sua existência. Como parceiras de luta, elas trouxeram, para fortalecer nossas ações coletivas, o conhecimento embasado em conceitos científicos ligados a todas as áreas da ciência em uma relação horizontal entre saberes do povo e saberes da academia. O principal objetivo da Educação do Campo não é promover um tipo de catequese de doutrinação arrogantemente superior, como geralmente acontece em espaços onde a religião adentra, mas a valorização da cultural local e ressignificação de crenças e valores, de modo a instrumentalizar o homem do campo a continuar em suas terras e a viver dela em harmonia com a natureza. Entre os demais objetivos, está o fortalecimento da identidade desse povo, pela valorização da cultura como instrumento de resistência.

Todavia, não podemos ser negligentes quanto ao valor e ao *status* que a ciência ocupa na sociedade moderna, de modo que compreender a relação entre ciência e conhecimentos tradicionais, dando a cada um o valor e mérito que lhe cabe, demanda tempo e reflexão, além de experiências concretas que permitam a aplicabilidade prática desses conhecimentos em parceria mútua. Como argumenta Brandão,

Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias. Um conhecimento que, saído da prática política torna possível e proveitoso o compromisso de grupos populares com grupos de cientistas sociais, por exemplo, seja um instrumento a mais no reforço do poder do povo. Poder que se arma com a participação do intelectual (o cientista, o professor, o estudante, o agente de pastoral, o trabalhador social e outros profissionais militantes) comprometidos de algum modo com a causa popular (1983, p. 10).

A relação de participação da prática científica no trabalho político das classes populares desafia o pesquisador a ver e compreender tais classes, seus sujeito se seus mundos, tanto através de suas pessoas nominadas, quanto a partir de um trabalho social e político de classe que constituindo a razão da prática constitui igualmente a razão da pesquisa (1999, p. 13).

Costa (2010) ressalta que a cultura hegemônica promove entre os grupos sociais – e não podemos excluir o povo Kalunga das consequências da hegemonia cultural –, uma vida pautada por significados provisórios, de incertezas e indeterminações, cenário em que as práticas culturais identitárias de alguns grupos e espaços institucionais estão sendo colocadas em xeque. Ainda para a autora, neste mundo de verdades provisórias, a ciência da Pedagogia também se encontra desterritorializada, assim como a práxis da educação escolar comprometida com novos modelos que surgem a cada nova formulação política de ideal educacional. Portanto, é preciso que o

professor tenha alicerces seguros onde pisar e que o aluno se reconheça na ação pedagógica a ele ofertada, suas bases e fundamentos. Há que se pensar também que a própria educação é uma prática cultural que ultrapassa os limites da sala de aula e das instituições educacionais. Além disso, família, comunidade, igrejas são espaços culturais que praticam a educação.

Costa e Silva (2019) argumentam que, ao implicar o sujeito em seu processo educativo, a escola ressignifica o campo pedagógico em que questões culturais como identidade, diferenças, discursos e representações são convertidas em foco preferencial. Esse mesmo pensamento é defendido pela LEdoC. Nesse sentido, Molina (2017), explanando sobre os princípios pedagógicos da LEdoC, pondera que “trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (Molina, 2017, p. 606).

Sendo resultado de lutas sociais, a LEdoC compreende a cultura como parte importante do currículo e base para a formação de educadores de campo. A partir da valorização da cultura como processo identitário de um grupo docente, pode favorecer ao aluno situações em que se desenvolvam sentimentos de pertencimento, tornando-os capazes de criar condições necessárias para a compreensão dos processos sociais de ensino-aprendizagem nessa dimensão (Molina; Hage, 2015).

Molina e Hage (2015, p. 141) acrescentam:

[...] a compreensão da totalidade dos processos envolvidos na relação ensino-aprendizagem se dá desde a construção de uma leitura integral dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais [...]. Há exigências concretas de um trabalho pedagógico que se centra no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula, em um mesmo movimento, teoria e prática, conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve contribuir com a perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando desde as releituras e análises que vão se tornando complexas à medida que os educandos vão avançando em sua escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando, assim, as intervenções em suas comunidades. [...] a formação dos educadores do campo, transitando entre aparência e essência e promovendo uma formação integral que lhes possibilita internalizar os instrumentos, métodos, técnicas e teorias para conhecer, ler, interpretar e intervir na realidade onde atuam/atuarão, considerando as várias dimensões que a compõem: a própria sala de aula, a comunidade escolar, a inserção da escola num território do campo, as contradições e disputas presentes neste território, a inserção desse território nas contradições regionais e nacionais das lógicas de acumulação de capital no campo.

Adriana Gomes Silva (2019), egressa da LEdoC, em sua dissertação de Mestrado desenvolvida no PPGE UnB, “Cultura como matriz formativa na LEdoC da UnB: potencialidades do trabalho com teatro político e vídeo popular”, pondera que, entre as três dimensões assumidas como compromisso pela Educação do Campo, encontra-se exatamente o reconhecimento da relevância da cultura para a formação de estudantes protagonistas em seu meio social. Para a autora, as relações sociopolíticas e culturais dentro da práxis têm como força a capacidade de desconstruir como enfrentamento contra-hegemônico as relações que impedem que estes sujeitos [estudantes] tenham autonomia. Ao mesmo tempo, garante que eles desenvolvam processos crítico-reflexivos gerados pelo conhecimento e experiência, de modo a se organizarem para pensar novos processos de produção e novas relações humanas. Ao final, alerta-nos ser “central superar a subordinação da escola capitalista, substituindo-a por um processo de protagonismo e de construção de valores contra-hegemônicos” (Silva, 2019, p. 55).

Para podermos analisar a práxis dos egressos da LEdoC UnB na Escola Calunga I em relação ao trabalho com a cultura e suas repercussões na ampliação do pertencimento dos jovens Kalunga do Ensino Médio, entendemos ser imprescindível buscar brevemente a conceituação de cultura na perspectiva de Paulo Freire, que fundamentará nossas reflexões neste campo.

A visão freiriana de cultura tem caráter especificamente humano, isto é, só os seres humanos exercem papel ativo em sua cultura e com sua realidade, tanto na natureza que tem ao seu redor, como nas relações e comunicação com os seus semelhantes. Portanto, para Freire (1997), a cultura é resultado do trabalho humano, do seu esforço de criar, recriar e alterar a realidade tanto em contexto objetivo como subjetivo. Desse modo, a cultura faz parte da história e de toda experiência humana. A educação talvez seja o elemento mais importante da cultura, é ela que insere o homem no mundo social e com o mundo social. Excelente síntese!

Portanto, quando nos propomos a investigar como a cultura tem sido trabalhada pelos egressos da LEdoC como matriz formativa na educação do discente quilombola que buscam educar na Escola Calunga I, Antiga Sede, estamos trazendo como pano de fundo dessa categoria a compreensão de Freire (1997, p. 39), quando expressa:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

Desse ponto de vista, todo o pensamento de Paulo Freire se volta à defesa de uma educação popular que tem como base a experiência cultural na luta contra-hegemônica. Uma pedagogia que propõe a desierarquização da cultura periférica, conferindo a ela o mesmo valor que o das classes dominantes. Para Freire, educar oprimidos deve ter sempre como foco o desenvolvimento da reflexão crítica em busca da liberdade e emancipação. Trata-se, assim, de um grande projeto político social que se desdobra em microprojetos que, ao serem desenvolvidos em seus espaços, vão produzindo resultados que formatam uma nova cultura, uma cultura contra-hegemônica (Freire, 1997, 1999).

Dessa maneira, a partir da práxis dos egressos da LEdoC na Escola Calunga I, queremos identificar e compreender se há e como têm se desenvolvido ações interdisciplinares que envolvam comunidade e escola em torno da defesa e proteção da identidade cultural das comunidades quilombolas. As ações concretas de práticas pedagógicas que promovem a inserção na realidade são parte importante na formação docente da Educação do Campo e foram extensamente exploradas pela LEdoC na formação educacional dos seus licenciandos.

Para Silva (2019), a interdisciplinaridade e transversalidade que costumam estar presentes nos projetos, por necessitarem envolver muitas áreas do conhecimento em sua materialização, acabam por oferecer diversificadas oportunidades tanto para o corpo docente como discente, porque passam por disciplinas teóricas e práticas contidas na matriz curricular. Assim, segundo a autora, um projeto voltado ao trabalho pedagógico com o teatro e o audiovisual, por exemplo, tem o potencial de formar educadores qualificados em diferentes áreas, isso porque a composição dessas disciplinas para a formação de educadores da área de Linguagens está intimamente articulada com a cultura. Isso permite que a análise crítico-reflexiva durante a ação pedagógica entre as esferas da cultura, da política e da economia, tanto na universidade como em outros espaços, como comunidade e escola.

O trabalho com a cultura como matriz formativa traz uma concepção de trabalho pedagógico que agrega conhecimentos científicos a valores éticos, morais e conhecimentos tradicionais presentes na cultura em que o estudante está inserido, valorizando saberes ancestrais e os conhecimentos extracurriculares que ele construiu em sua história de vida. Um professor e uma professora engajados(as) na proposta de Educação do Campo oferece aos seus estudantes o acesso a temáticas que lhes permitam a expressão cultural, o autoconhecimento, o sentimento de pertencimento ao seu grupo de origem e identitário, além de reflexão crítica sobre sua realidade e cultura hegemônica. Dessa maneira, os conhecimentos de âmbito social, cultural e político favorecem a formação de sujeitos socialmente mais engajados, mais críticos e mais

comprometidos com transformações em prol do fortalecimento das lutas sociais de sua comunidade. Sendo assim, o trabalho prático com as linguagens a partir de projetos culturais permite “o desdobramento de metodologias interdisciplinares e a confrontação com os padrões hegemônicos de representação da realidade” (Silva, 2019, p. 65 *apud* UnB, 2018, p. 29).

É importante ressaltar que o trabalho com matriz cultural não pode ser algo aleatório, como, por exemplo, uma adaptação às datas cívicas ou festejos locais. O trabalho com a matriz cultural como centro deve estar carregado de intencionalidades, deve ter objetivos claros. Além disso, essa é uma prática colaborativa entre professor, estudante e, nos casos em que a escola esteja envolvida, entre corpo docente e gestores.

Trazemos a proposta da cultura como matriz formativa, pois esta talvez tenha sido uma das aprendizagens mais significativas durante o curso de graduação da LEdoC. A formação de educadores dessa Licenciatura buscou desenvolver profundas reflexões sobre conceitos importantes para compreendermos o processo de formação política dos docentes do Quilombo Kalunga na LEdoC, dentre os quais destaco como principais o conceito de hegemonia e de política. Todo o trabalho de reflexão foi desenvolvido com o objetivo de formar docentes que tivessem um olhar político e investigativo em perspectiva de cosmovisão sobre a realidade e a capacidade humana, e transformar a realidade pelos instrumentos da educação.

Assim, quando trazemos a pauta de discussão sobre a matriz cultural formativa no trabalho com estudantes de Vão de Almas, identificamos o braço forte da LEdoC no Território Kalunga, onde o acesso de alguns grupos ao ensino superior trouxe grandes mudanças para a comunidade, pela formação não apenas de docentes, mas de gestores e lideranças políticas. O território não é mais o mesmo do ponto de vista de luta e, principalmente, de conquistas. Podemos dizer que a Educação do Campo está representada em todos os segmentos políticos e sociais da comunidade, e o povo Kalunga passou a conhecer e reconhecer a importância da auto-organização e do trabalho coletivo para enfrentamento das demandas sociais. E grande parte desse engajamento se dá pelos espaços de diálogo abertos em momentos culturais para a organização de eventos locais, como rezas e festejos. Hoje podemos falar de uma luta coletiva que parte de uma organização mais formal – organização de Educação do Campo. Trago como exemplos os grupos de teatro e dança, em particular o projeto SUSSA, desenvolvido pela autora deste trabalho com a participação de estudantes de diferentes comunidades quilombolas da região Kalunga, voltado aos interesses específicos da comunidade.

No Grupo Flores e Frutos do Quilombo Kalunga, que é um coletivo de meninos e meninas quilombolas, em que todos os integrantes são descendentes das comunidades

quilombola Kalunga Engenho II, Vão do Moleque e Vão de Almas. O grupo tem sua sede em Cavalcante. Esse projeto já vem sendo desenvolvido há mais de três anos, sendo o grupo convidado para participar de eventos dentro e fora da região Kalunga. O projeto permitiu que os mais jovens na comunidade se apropriassem de nossa história, cultura e realidade social, algo que fortalece a identidade coletiva e a identidade individual de cada participante Kalunga e da comunidade que se vê representada nos eventos de que o grupo participa.

Silva (2019) ressalta que um princípio da Educação do Campo, o desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo, revela a importância da Filosofia da Práxis, da Pedagogia de Alternância, do Trabalho Coletivo como Princípio Educativo e da Cultura como matriz formadora na Educação do Campo voltada à formação integral do estudante quilombola. Reconhecemos que os educadores egressos da LEdoC no processo da práxis formativa adquiriram o acesso e a apropriação dos meios de produção cultural e estão capacitados a atuar politicamente como intelectuais orgânicos nos seus territórios. Considerando essa proposição, pretendemos discorrer sobre a LEdoC como espaço formativo, apontando princípios, metodologias e estratégias de ação que dão suporte ao trabalho voltado à valorização da cultura como matriz formativa no território.

#### **1.4 A práxis no âmbito da política de formação de educadores Kalunga**

Pensar um modelo de educação que atenda aos anseios de uma comunidade secular com cultura e história singulares, como é o povo Kalunga, demanda nos despir de regras, normas e valores que têm forjado a educação escolar tradicional. Para preservação e proteção de todo o patrimônio Kalunga, tanto material como imaterial, não basta apenas que se lhes ensine os conteúdos formais, o domínio da Língua Portuguesa Escrita ou as operações matemáticas. Trata-se de um povo forjado nos campos de luta pela sobrevivência, sendo, portanto, imperativo que a história Kalunga e o modo ser e existir no mundo façam parte desse modelo educacional. Portanto, buscar nas bases políticas que alicerçam a Educação do Campo pode ajudar políticos, gestores, comunidade, corpo docente e discente a elaborarem um projeto político e pedagógico que atenda às necessidades e interesses de cada comunidade Kalunga, dando a cada grupo uma educação que seja, ao mesmo tempo, o instrumento para o enfrentamento do social normatizado e que o capacite para a luta em defesa do território e da cultura.

Na perspectiva de elaboração de um projeto personalizado de educação, a visão de pessoa humana toma outra dimensão, na qual os interesses individuais e coletivos se fundem para o bem comum. Não se trata apenas da formação de cidadãos para o pleno exercício de seus

direitos, como é o discurso mais forte da educação tradicional, mas a preparação de cada indivíduo para a luta por direitos. Uma educação que tenha bases teóricas e epistemológicas que sustentem as ações práticas de todos aqueles envolvidos no processo educativo. A escola passa, então, a ser espaço de articulação político-reflexiva e os agentes que ali atuam, pensadores críticos de suas realidades. Tal proposição está em harmonia com uma educação na Epistemologia da Práxis, em que a práxis é entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor/oprimido” (Freire, 1987, p. 38)

Bittencourt Brito (2017) argumenta que, na perspectiva de formação teórica da práxis, o docente, ao atuar no território, não será apenas um transmissor de conteúdos, mas toma para si responsabilidade de atuar também como “intelectual orgânico”. Este conceito foi cunhado pelo filósofo Antonio Gramsci (1981) para definir o sujeito que participa conscientemente das questões que envolvem a sua realidade, atuando sempre criticamente no interior das estruturas do Estado. É um novo estatuto intelectual comprometido com a realidade em que está inserido e, ao mesmo tempo, atuar no tensionamento para provocar mudanças no normatizado socialmente. Dessa maneira, a atuação do intelectual orgânico funciona dentro do sistema, usando os recursos do sistema contra o próprio sistema. No caso da educação, significa usá-la para forjar pessoas para a luta contra-hegemônica, uma luta voltada à criação e ao fortalecimento de estruturas e condições para potencialização da cultura proveniente de saberes

O docente também posicionado como intelectual orgânico dentro do seu território deve atuar dentro da sua comunidade, escola e sala de aula no desempenho do papel fundamental na formação das pessoas, uma formação integral que busque a emancipação como sujeito. A práxis docente nessa concepção é compreendida a partir da materialidade da ação, isto é, na prática da teoria

Ainda para a “práxis” na perspectiva trazida pela formação de docentes quilombolas, defendo que, por suas bases teóricas, essa concepção consegue abarcar diferentes questões que atravessam a identidade e o modo de vida quilombola – machismo, racismo, pobreza, abandono social e político por parte dos governantes etc. – ou áreas culturais. A formação do docente quilombola o prepara para identificar, problematizar e buscar novas formas de estar dentro das comunidades quilombolas sem renunciar aos valores e culturas locais, mas ao mesmo tempo combater os danos seculares perpetrados pelos processos de dominação capitalista.

Considerando o que representa a Licenciatura em Educação do Campo para as comunidades tradicionais quilombolas, entendemos que os educadores quilombolas, formados pela LEdoC como sujeitos organizados coletivamente, devem confirmar essa posição de luta

que tem suas raízes tanto nas suas próprias histórias de vida como na história de surgimento da LEdoC, que traz em sua base estrutural os movimentos sociais de luta. E é exatamente por isso que a LEdoC tem na práxis a sua principal categoria de trabalho formativo para o desenvolvimento da atividade docente, que por sua vez está sustentada nos próprios sujeitos, homens e mulheres engajados nos movimentos sociais de luta e na defesa de uma educação pública anticapitalista.

Diferentes autores (Molina, 2017; Bittencourt Brito, 2017; Curado Silva, 2012, 2018; Genú, 2018) nos fazem compreender a Epistemologia da Práxis como modelo de formação para superar o tecnicismo que atravessa as práticas formativas tradicionais, com prioridade no fazer, na didática, na educação bancária. Com isso, o sujeito pensante fica totalmente alienado, excluído do processo. Avançando nessa visão tradicional de prática docente, a proposição de uma práxis com bases epistemológicas centradas na dialética, em constante crítica à realidade normativa, propõe o caminho da formação para uma “educação crítico-emancipatória que promova a superação do modelo tradicional rumo à autonomia do educador. Essa proposta pauta-se nos princípios “da categoria trabalho, da relação teoria e prática, a pesquisa da/na formação e a função docente” (Curado Silva 2012, p. 16).

Teoria e prática são duas faces da mesma moeda: a proposição de uma depende da outra, em processo de retroalimentação. Desse modo, se é a teoria que fundamenta a prática, é a resignificação de práticas que vai construindo as teorias e norteando o progresso do conhecimento. Assim, as finalidades das teorias tomam existência nas práticas, umas estão em íntima vinculação com as outras.

Curado Silva (2018) argumenta que pensar a formação de educadores na perspectiva da Epistemologia da Práxis implica refletir sobre questões já muito debatidas, como por exemplo: Como se constitui o profissional docente? Que implicações uma formação crítica traz para ele no chão da escola, na sua realidade e diante dos embates entre essa realidade e as proposições teóricas de sua formação? Para a autora, a resposta a essas questões está exatamente na compreensão do que significa o estudo da educação a partir da visão de práxis. É a visão de formação que instrumentaliza o educador, que o impulsiona a fazer do seu território campo de investigação, de questionamentos e análise crítica que favorecem esse amadurecimento, ao ponto de desenvolver reflexões sobre sua ação docente voltadas à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos. É um projeto do fazer educativo para além das necessidades do mercado e na contramão do tecnicismo pragmático. Curado Silva (2018, p. 133) defende que:

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento. [...]. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

Vasquez (1968) e Curado Silva (2018) ponderam que só possível conceber conhecimento em relação à atividade prática. Portanto, a prática é o fundamento do conhecimento gestado no ato da reflexão sobre a realidade e do objeto humanizado; a cultura, produto da ação, é objeto do conhecimento. Discutir a educação quilombola a partir da visão de mundo Kalunga e dar relevância para a inseparável relação entre teoria e prática, e ao reconhecimento de que o conhecimento é produto direto da atividade humana na forma do mundo social e cultural criado pelo homem. Isso significa que não existe um modelo de prática docente, de educação do povo Kalunga fora de sua cultura e história. A práxis do educador comprometido com a valorização, preservação e defesa da cultura e território Kalunga é que fundamenta o seu modo de atuar na escola e na comunidade. É tal posicionamento ativo como protagonista que proporciona a unidade inseparável entre ser Kalunga, ser docente e ser intelectual orgânico dentro da comunidade. Portanto, a concepção de formação de educadores da LEdoC busca construir em seus formandos a consciência de indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Do egresso, da LEdoC espera-se uma prática docente transformadora de sua realidade.

Como propõe Curado Silva (2018, p. 133), a formação da LEdoC na perspectiva da Epistemologia da Práxis espera do seu egresso

Uma práxis que contempla de modo equilibrado “as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática). Dessa forma, dada à natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Dessa forma, é importante pensar a ação educativa tanto no âmbito de formação como na prática docente na relação com o mundo do trabalho, não pela visão tradicional, pela lógica do capital para atender ao mercado, mas em um “projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana” (Curado Silva, 2018, p. 133).

Isto significa, na prática, para o educador Kalunga egresso da LEdoC, a quem não basta dominar os conteúdos de sua área de atuação e expô-los didaticamente aos estudantes, mas

promover em sala de aula um trabalho de mediação pedagógica. Isso demanda desse profissional um conjunto de conhecimentos, inclusive não oficiais, como as histórias orais de sua comunidade, a história de seu povo, a história oficial e das finalidades sociais e políticas, a história da educação, a função social dos currículos oficiais, dos métodos, dos conteúdos, além do domínio de técnicas de ensino-aprendizagem. É importante também compreender os processos psicológicos que atravessam a aprendizagem, de modo a desenvolver sua prática por meio de métodos, dando ao discente as condições de se apropriar do conhecimento produzido socialmente, ampliando sua compreensão das contradições da realidade e instrumentalizando-o para o exercício de luta pelos direitos de sua comunidade e pela busca da transformação social. Caso contrário, argumenta Curado Silva (2018), qualquer tentativa de realizar ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem saber nem desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas ao projeto político e econômico neoliberal e ao universo ideológico pós-moderno.

## **2 O TRABALHO DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE: OS EDUCADORES E EDUCADORAS QUILOMBOLAS EGRESSOS DA LEDOC E A PRÁXIS NA LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA**

*Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Freire, 1983, p. 45).*

A construção do conhecimento no âmbito da educação, bem como os processos formativos do docente que vai desenvolver as teorias elaboradas como conhecimento científico não estão apartados da forma como se constitui a sociedade. Na sociedade capitalista, como a brasileira, o primeiro aspecto condicionante são as estruturas organizacionais de classe, ou seja, a forma como as relações interpessoais entre diferentes grupos socioeconômicos acontece dentro dos espaços sociais. As relações de classe definidas hierarquicamente entre dominadores e dominados está alicerçada nos modos produção capitalista, portanto a cultura que opera nos espaços sociais também vai refletir os processos ideológicos que alimentam diariamente essas relações. Por isso, o presente Capítulo tem como proposta discutir educação e cultura nas relações sociais do capitalismo, problematizando o papel da escola como reprodutora ideológica do sistema, e apontar aspectos relevantes da formação da LEdoC para a constituição do profissional docente como intelectual orgânico e sua atuação na auto-organização da juventude na luta contra-hegemônica.

### **2.1 A formação do docente como intelectual orgânico e os processos de resistência na luta contra-hegemônica**

Iniciamos este tópico marcando nossa posição, nos termos de Gramsci, considerando os docentes formados na LEdoC UnB como intelectuais orgânicos. Consideramos que esses educadores, por sua formação crítica, social e política colocam-se na organização de espaços de resistência e enfrentamento na luta contra-hegemônica. Assim compreendemos que os egressos quilombolas da LEdoC UnB, sua formação balizada na Epistemologia da Práxis, se instrumentalizaram para atuar em seus territórios como agentes mobilizadores do grupo na busca por mudanças de suas realidades.

Desse modo, ao tratarmos da formação docente na LEdoC e do trabalho docente de auto-organização da juventude, somos desafiados a apontar aspectos que definem a docência como ação educacional emancipadora. Portanto, retomamos algumas considerações a respeito da relação entre teoria e prática, porém, na perspectiva da práxis, essa relação é intencionalmente

direcionada à compreensão do mundo e de suas contradições, tendo como objetivo final nortear a sua transformação. O pensar e o fazer caminham juntos numa mesma ação (Genú, 2018).

Xavier (2022) discute a formação da Educação do Campo como processo favorecedor da constituição do docente comprometida com a práxis, afirmando que é preciso avançar em uma proposta dialógica capaz de criar paradigmas, ações que vão além do confronto entre os saberes, valores e cultura dos camponeses e os saberes das teorias pedagógicas hegemônicas. Há, segundo o autor, a necessidade de uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, para preparar o educador do campo para uma atividade reflexiva de compreender e atuar como sujeito ativo rumo à emancipação e autonomia, não apenas sua como um profissional, mas também dos discentes com quem trabalha. A esse profissional é necessário o empoderamento resultante de bases teóricas, metodológicas e epistêmicas sólidas que lhe permitam estabelecer, a partir de um olhar crítico e avaliativo, uma práxis comprometida com as mudanças necessárias para o enfrentamento de processos hegemônicos.

Diante dessa concepção de ação docente comprometida com a práxis, Xavier (2022) propõe que o docente assuma como princípio epistemológico de seu fazer pedagógico a experiência social. Se por um lado o currículo deve ser desenvolvido dentro do espaço escolar, por outro deve contemplar a cultura local, as experiências do povo, o ensino ancestral como conhecimento legítimo e significado. Nesse ponto, Xavier (2022) coloca no foco de análise os intelectuais coletivos, fazendo referência aos profissionais formados pela LEdoC. São sujeitos que pela sua formação sócio-crítica devem atuar de modo político e na política nas escolas de campo. Suas práticas estarão sempre pautadas por valores formativos que trazem princípios como Igualdade, Direito, Cidadania, Humanidade. Esses profissionais devem atuar em tais espaços educativos de modo ativo, tanto no âmbito individual como em grupo como sujeitos coletivos, avançando “na oferta de novos marcos e novos juízos, para novas formulações de análise e legitimação de política” (Xavier, 2022, p. 123). Assim, ao se formarem na Licenciatura em Educação do Campo, esses intelectuais vinculam o seu fazer pedagógico à luta por uma educação de qualidade e com outras lutas, abrindo e fomentando espaços de discussão e problematização com a comunidade escolar e fora dela, forçando a produção de outros conhecimentos e, ao mesmo tempo, colocando-se em posição de frente para o enfrentamento na luta contra-hegemônica. Essa proposta formativa dialoga com a proposição gramsciana de intelectual orgânico.

Muito se discute sobre se há ou não diferença entre os intelectuais tradicionais e o intelectual orgânico (Xavier, 2022); de fato, como proposto por Gramsci (1981), há sim. Contudo,

abrimos aqui um parêntese para nos posicionarmos sobre o tema, quando o foco é o povo Kalunga. Em nossa cultura, as lideranças locais se forjaram e se forjam na experiência da vida e no valor dado ao fato de serem Kalunga. Tradicionalmente, a comunidade não reconhece a liderança de padres, pastores, médicos ou outros. Embora tais figuras sejam presentes na comunidade e exerçam seus papéis, inclusive impondo a cultura hegemônica, não são vistos como lideranças do povo. Isso porque historicamente as lideranças Kalunga sempre foram culturalmente forjadas no âmbito da própria comunidade pela visão crítica e o desejo de protegerem, cuidarem e preservarem o seu povo. Desde o primeiro negro que subiu para as serras Kalunga em busca de um novo modo de vida, essa tradição de lideranças para a resistência ao normatizado se mantém. O primeiro quilombo construído em território Kalunga foi edificado com base no direito natural à liberdade, fomentado pelas lideranças entre os pretos resistentes à escravidão, com a certeza de que aqui eles poderiam se estabelecer, parar de fugir e se organizar como grupo, lutando por sua liberdade. Assim, compreendemos que entre nós, povo Kalunga, sempre houve a figura dessa liderança crítica que busca no embate das ideias novas formas de subverter a realidade posta. É comum nos nossos encontros para discutirmos as ações de interesse da comunidade a presença dos mais velhos, das lideranças dos que nos antecederam. Não precisamos só de suas bênçãos, mas também de suas formas sábias de compreender e organizar o nosso mundo. Não se faz política ou educação no território quilombola Kalunga sem que os mais velhos opinem e norteiem nossa auto-organização como povo Kalunga.

Reconhecemos que há diferenças sutis entre a liderança tradicional do povo e a liderança do povo na posição de intelectual orgânico, de modo que hoje, com a presença da LEdoC no território, surge um paradigma: lideranças forjadas no berço da hegemonia para a luta de resistência contra a própria. Como proposto por Gramsci, usamos hoje o conhecimento produzido pelo Sistema para nos organizarmos na luta e resistência contra o Sistema (Gramsci, 1981). O acesso ao saber científico e à organização política tem permitido a Educação do Campo no território Kalunga forjar novas lideranças e abrir novas frentes de luta, como é caso da auto-organização da juventude quilombola.

### 2.1.1 Auto-organização da juventude: a ação docente para além da sala de aula

A auto-organização como princípio da práxis faz parte do conjunto de estudos e construções reflexivas que compõe as metodologias de educação e formação da LEdoC. Esse é um campo bastante fértil de mobilização intelectual e política que tem alcançado grande êxito, principalmente na educação dos adolescentes do ensino médio. A ação pedagógica voltada à auto-

organização dos estudantes parte da compreensão de que educação e luta social não podem ser realizadas apartadas uma da outra. Assim, a ação docente orientada pela práxis defende que os processos de aprendizagem implicam, além do conhecimento teórico, a sua aplicação na vida prática e como ferramentas de pensamento para refletir sobre a realidade, criticar e propor mudanças. Todavia, esse processo reflexivo deve ser discutido e problematizado pelo coletivo docente e discente, de modo que todos os movimentos em direção ao enfrentamento do problema sejam definidos e levados adiante pelo coletivo. Nesse processo de educar para a vida se implementa a experiência da cooperação, o que reafirma a intencionalidade do processo educativo na busca por formar sujeitos para a ação transformadora (Bittencourt Brito, 2017; Xavier, 2022).

Silva (2017), ao discutir o ativismo feminino organizado das mulheres negras em suas comunidades, propõe que a auto-organização deve estar atenta para não simplificar demais o entendimento de estudo da realidade, pois, embora este olhar direto sobre os fatos seja sempre o ponto de partida, este nunca vai permitir a compreensão profunda de tudo o que atravessa o fenômeno analisado. Assim, o problema colocado nunca deve ser tratado apenas como ponto de vista, mas como desdobramento de múltiplas outras questões que atravessam as relações sociais orientadas pelo capitalismo. É preciso entender que auto-organização para o enfrentamento de processos ideológicos trata da realidade visível, mas não apenas a realidade que cerca educadores e educandos, refere-se à realidade da comunidade local, da sociedade em geral e do mundo.

Considerando a afirmação de Silva (2017), podemos propor como exemplo o fato de questionarmos a presença de comerciantes ambulantes em nossa comunidade quilombola Kalunga à época dos festejos culturais. Nesse caso, não estamos tratando apenas dos interesses daqueles moradores locais que porventura queiram montar suas barracas e vender os produtos. O olhar sobre essa questão envolve, além do direito ao usufruto econômico como aspecto importante para o fortalecimento da comunidade, também outras questões, como: a substituição de alimentos de nossa cultura tradicionalmente preparados para essas festas por alimentos industrializados; os danos ao meio ambiente pelo uso excessivo e sem os devidos cuidados de limpeza de materiais plásticos; a entrada de bebidas como Red Bull, vodca, whisky e drogas, entre outros, que antes não faziam parte da cultura local. Portanto, refletir com a juventude local sobre questões que implicam no processo de invasão de produtos industrializados pode abrir campo para novas aprendizagens e, por consequência, novas maneiras de compreender a realidade a partir de conteúdos formativos socialmente úteis à comunidade e para a vida do educando.

Ao reafirmar em sua práxis o princípio da auto-organização discente, o educador e a educadora deixam claro que, pela sua formação de base crítica, tratam o pedagógico de modo mais amplo, não focado apenas no conteúdo curricular, mas em questões importantes para a formação integral do estudante. Portanto, a educação escolar para o egresso da LEdoC não é firmada em conteúdos centrais previamente colocados pelo currículo oficial, embora reconheçam o valor do conteúdo curricular, mas esses conteúdos são usados como pretexto para entrar efetivamente no processo educativo emancipador, que é educar para a vida, como proposto por Paulo Freire (1967).

O princípio de auto-organização da juventude orientado pela práxis toma como objetivo final da proposta de educação a intencionalidade do docente de formar sujeitos de ação, pessoas capazes de refletir sobre suas realidades e agir sobre elas em benefício do coletivo (Curado Silva, 2018). Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de se trabalhar temas subjetivos implícitos ao conteúdo, que no caso dos quilombolas Kalunga jovens seria desenvolver amor e apreço pela cultura e pelo território, valorizar os saberes ancestrais e as figuras mais velhas no território. Os antigos, as pessoas com maior experiência de vida têm nas memórias histórias e valores do território que nenhum livro didático pode ensinar. Assim, trazer essas pessoas e suas experiências para dentro da escola, para a sala de aula também é algo muito importante quando a proposta é preparar esses jovens para a luta contra-hegemônica.

Todavia, a pesquisa de Bittencourt Brito (2017) deixou evidente que esta tarefa de atuar pedagogicamente na auto-organização da juventude dentro do território quilombola não é tarefa simples para muitos egressos da LEdoC, porque para alguns falta a vivência da organicidade segundo a perspectiva de organização como processo científico. “Os estudantes que vêm das áreas tradicionais, como os quilombolas, na maioria das vezes, ainda não têm organicidade ou pertencimento a algum tipo de organização social” (Bittencourt Brito, 2017, p. 171).

Outra pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação sobre esse tema, intitulada “A contribuição da organicidade na formação dos educadores do território Kalunga na Licenciatura em Educação do Campo da UnB”, de Pereira (2013), concluiu que, apesar de a organicidade ser compreendida como tempo educativo essencial para a formação da LEdoC, proporcionando aos estudantes a vivência da auto-organização e valorizando o fazer coletivo, foi possível verificar que esta era uma vivência nova para os educadores Kalunga em formação na LEdoC. Não era para eles uma prática comum conduzir o processo educativo voltado à promoção de mudanças em seus territórios. Assim, a formação em Educação do Campo proposta pela LEdoC instrumentalizou esses educadores para a

organização do trabalho coletivo, de modo que eles assumiram a condução de um processo de mudança na qualidade da educação que está presente no seu território.

Em relação ao pensamento de Bittencourt Brito (2017) e Pereira (2013), embora saibamos que as pesquisadoras estejam tratando do tema da auto-organização na perspectiva da organização intelectual embasada no saber acadêmico, é importante pontuar que, do ponto de vista da cultura quilombola, o trabalho coletivo organizado em prol dos interesses da comunidade é parte de nossa forma de existir e atuar no mundo. Essa é uma lição ensinada pelos antigos e que deve ser preservada pelos mais novos, porque significa a nossa sobrevivência como povo singular. Por exemplo, como já relatado neste estudo, os meus pais e outros do território quilombola, muito antes da chegada das instituições educacionais no nosso território, já se organizavam para trazer a educação escolar para dentro da comunidade. Movimentos organizados de luta em defesa do povo preto, como o Movimento Negro Unificado – MNU, também já atuavam em nosso território promovendo discussões organizadas e incentivando a mobilização coletiva em defesa do território como luta política.

A auto-organização que sempre fez parte da nossa cultura, ensinada como forma de sobrevivência pelos ancestrais, está hoje fortalecida com a chegada da LEdoC no território, e reconhecemos a força do saber teoricamente embasado trazido por ela. São conhecimentos científicos que não substituem ou são superiores aos conhecimentos tradicionais, mas servem de ferramentas de pensamento que nos auxiliam a compreender os fenômenos sociais, rompendo com o determinismo histórico que tem nos colocado à margem dos direitos sociais. São conceitos teóricos de base científica que fortalecem e enriquecem as nossas discussões dentro da comunidade, porque hoje nos permitem compreender contra quem e contra o que estamos lutando – capitalismo, racismo, machismo, etc. – e enxergar os problemas locais para além da superfície visível. Como cultura singular de um povo que é sinônimo de resistência como o povo Kalunga, a organização coletiva como meio de sobrevivência sempre fez parte da história dos quilombolas.

Concordando com Pereira (2013) sobre a contribuição da LEdoC no território quilombola Kalunga, o maior exemplo que se tem hoje de trabalho de auto-organização sob a liderança de intelectuais orgânicos em formação ou formados pela LEdoC UnB no território Kalunga é a Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais – EPOTECAMPO. Esta pesquisadora também faz parte dessa associação, que foi criada a partir da mobilização dos estudantes da LEdoC e teve como propósito contribuir com a melhoria da educação nas escolas Kalunga. Nesse processo, a auto-organização dos estudantes da LEdoC

do território Kalunga e o posicionamento de alguns como intelectuais orgânicos permitiu que eles, como coletivo, assumissem a liderança em face dos processos de organização e avanço da Educação do Campo para os povos do campo (Pereira, 2013).

A partir dessa experiência, outras se sucederam. Temos como exemplos: a criação do grupo de dança Sussa, por mim conduzido; a organização de guias turísticos com formação profissional para o território da Chapada; a produção do Regimento Interno do Quilombo Kalunga, efetuado pela organização das comunidades quilombolas para a defesa de nossa cultura, território e modo de vida; o Projeto Mães dos Óleos, que visa dar valor econômico à produção local de óleos naturais e de outros produtos, que são vendidos em pequenos comércios locais a moradores e turistas, gerando renda para as mulheres organizadas no projeto. A experiência de formação da LEdoC permitiu aos docentes Kalunga vivenciarem na prática o engajamento nas lutas sociais em defesa do território. As reflexões teóricas possibilitaram a eles o desenvolvimento de ações conscientes, apesar das dificuldades que sua luta por educação de qualidade no território pode enfrentar no cotidiano.

A prática da auto-organização, quando vinculada à práxis defendida pela formação da LEdoC, o vínculo entre processo educativo e processo político, entre teoria e ação, consistem em elementos essenciais para uma pedagogia emancipadora. Compreendemos, então, que a educação pela práxis sempre é uma prática política. Educar é um processo intencional e sem neutralidade, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social (Curado Silva, 2018). Não se trata aqui de simplesmente resgatar a chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir como referência uma nova cultura da mudança, o presente é também a perspectiva de antecipação do futuro melhor para a comunidade. O vínculo orgânico entre processos educativos e organização para a luta contra-hegemônica é fundamental para a transformação do modelo de sociedade de classes (Freire, 1981).

O vínculo orgânico entre educação e cultura dos povos tradicionais também é foco de análise da Educação do Campo. Entende-se aqui por cultura a definição trazida por Paulo Freire de que cultura é tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação (Freire, 1967). Dessa forma, a Educação do Campo é um ato político que agrega a educação e reflexões críticas sobre um processo de produção e de socialização da criação de nova cultura. Assim, a atuação docente da LEdoC dentro do seu território na liderança intelectual e auto-organização da juventude para a defesa da cultura e do território é um processo de construção e reconstrução da identidade cultural

quilombola Kalunga, um paradigma atual. Nessa perspectiva, tanto docentes como discentes compreendem, a partir da História Geral e histórias de seu povo, que as lutas em defesa da cultura também são essenciais para processos de resistência, defesa do território e transformação social. Nesse aspecto, destacamos a importância dos elementos culturais dos povos quilombolas, como os seus cantos, rezas, religiosidade, festejos, formas de viver e existir no mundo.

Outro fato importante a ser destacado, quando o foco de estudo é a relação entre práxis e auto-organização como categoria fundamental e estruturante do trabalho docente, é que não basta ao educador oportunizar aos educandos possibilidades diversas de discutirem sobre o valor do trabalho coletivo e a auto-organização em processo democrático. Porém, precisam vivenciar isso em suas salas de aula como espaços de participação democrática. Isso significa inserir de fato os educandos e educadores no conjunto de atividades da escola, envolvendo sua gestão e organizando instâncias de participação, uma visão de sujeitos tanto docentes como discentes alinhada à perspectiva de emancipação pela educação. Nesse sentido, Noronha (2010, p. 12 *apud* Molina; Pereira, 2021, p. 30) pondera que a visão de sujeito na perspectiva da práxis deve ser “[...] não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim”. Para o autor, os docentes e os discentes, sujeitos do processo de se educarem mutuamente se reconhecem em suas dimensões concretas e historicamente situadas protagonistas diante de suas realidades e capacitados a atuarem sobre elas no sentido de transformá-las. Como seres orgânicos unem-se colaborativamente pelo bem comum, daí a importância da participação de todos na tomada de decisões até que se alcancem os objetivos propostos (Curado Silva, 2018; Bittencourt Brito 2017; Molina; Pereira, 2021; Xavier, 2022).

Portanto, auto-organizar-se não é seguir uma liderança, mas ter um tempo e espaço coletivos para a discussão de questões de interesse do grupo e partir de fundamentos teóricos e reflexões sobre o problema colocado, pontuar questões e tomar decisões, incluindo aquelas necessárias para a participação individual em prol do coletivo. Destaca-se aqui o conteúdo pedagógico da auto-organização, que é na prática a forma mais assertiva de contribuir significativamente na formação da consciência organizativa dos sujeitos envolvidos. É na troca de experiências de auto-organização que o coletivo participa de forma autônoma da direção de parte do seu processo educativo, colaborando para o implemento dos projetos e planejamentos (Bittencourt Britto, 2017).

Consideramos importante destacar, a partir de nossas leituras sobre o tema, que do nosso ponto vista não há uma forma correta de funcionamento da auto-organização ou uma receita a ser seguida por aqueles que querem experimentar esse modelo de trabalho docente.

Entendemos, por experiência na formação pela LEdoC, que é preciso que a práxis seja experimentada e construída de acordo com a escola e a realidade de cada comunidade escolar. Nesse sentido, é expressa a importância do trabalho coletivo dos educadores e educadoras dentro da proposta educativa, como podemos verificar na prática durante a construção e fomento do projeto Associação EPOTECAMPO.

### **3 EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS: QUESTÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1983).*

O presente Capítulo teve como objetivo produzir reflexões sobre questões epistemológicas e metodológicas ligadas à formação de educadores egressos da LEdoC UnB, construído em diálogo com o referencial metodológico da Epistemologia da Práxis como proposto por Curado Silva (2018). Nos tópicos seguintes, assumimos o posicionamento a favor da Epistemologia da Práxis, entendendo-a como uma perspectiva epistemológica e política que promove uma formação docente crítica e emancipadora.

#### **3.1 Epistemologia da Práxis: aspectos teóricos e metodológicos, objetivos e descrição do campo empírico**

Ao pensar a base metodológica para esta pesquisa, a nossa principal preocupação era trazer uma proposta investigativa com a qual pudéssemos aplicar princípios básicos da nossa formação pedagógica. Neste caso, tornou-se importante dialogar com uma base epistêmico-metodológica que nos permitisse construir argumentos teóricos a partir de uma proposta decolonial de produção do conhecimento. Retornando às bases de nossa formação acadêmica e de aprofundamentos dos estudos durante a pós-graduação, entendemos que a proposta metodológica mais acertada para esta pesquisa era a Epistemologia da Práxis na Formação de Educadores em Perspectiva Crítica de Kátia A. C. P. Cordeiro da Silva, professora da Universidade de Brasília, por trazer a possibilidade de analisar como unidades inseparáveis a formação e a ação docente.

A Epistemologia da práxis na Formação de Educadores em Perspectiva Crítica, proposta por Curado Silva (2018), defende a formação de educadores para uma educação emancipadora, trazendo como argumento central a atuação docente comprometida com uma práxis na perspectiva crítica. Nesse modelo, além da ação proativa do sujeito na sua prática profissional, é fundamental o trabalho em rede – lideranças políticas locais, lideranças comunitárias, comunidade escolar, gestores, famílias, docentes e discentes – para a construção colaborativa de uma proposta educativa capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade, de modo a promover o tensionamento do normatizado socialmente e, por consequência, produzir mudanças na estrutura capitalista. O objetivo final é desenvolver uma práxis que instrumentalize docentes e

discentes para luta e resistência à hegemonia e em direção à igualdade de direitos sociais e ao pleno exercício da cidadania humana (Curado Silva, 2018).

O termo Epistemologia vem do grego *episteme*, que significa conhecimento, e *logia*, que significa estudo, podendo ser definida de modo simplificado como o estudo do conhecimento ou filosofia da ciência, de modo que para este trabalho a metodologia proposta traz a compreensão da práxis a partir de seus aspectos epistemológicos.

Genú (2018, p. 58) compreende a práxis como

[...] ação reflexiva, sustentada em conceitos fundantes e construída na observação, experiência, apropriação do sujeito para o trato com a intervenção transformadora. A práxis resulta de uma mudança contínua do sujeito como aprendente e como ensinante, postura dialógica que requer sensibilidade e atenção permanente ao lidar com o processo de educação e formação humana. Esse exercício autoral é realizado ao longo da formação continuada e resulta em atitude para essa abordagem crítica e contextualizada.

Isso significa que para o professor que opta pela práxis aprender é um processo contínuo de formação continuada para autorreflexão da prática docente. Assim, não existe um docente da práxis que não seja também discente em constante avaliação de sua atuação como educador. Outro importante aspecto a ser considerado quando discutimos as bases epistemológicas de uma práxis emancipadora diz respeito aos quatro pilares que sustentam a Educação do Campo e na qual está inserida a formação do docente quilombola: 1) a Educação do Campo é fruto dos movimentos sociais de luta e resultado direto da crítica à realidade da educação brasileira burguesa; 2) a Educação do Campo tem por excelência uma tradição emancipatória com bases sólidas no pensamento freiriano; 3) a Educação do Campo retoma a discussão prática de formação e educação pautadas no pensamento de Karl Marx e de Antonio Gramsci, de base socialista; 4) a vinculação entre educação e política, de modo que a Educação do Campo se construiu e se constrói diariamente nas discussões sobre interesses comunitários, na inserção e organização de movimentos políticos de base e nos questionamentos das políticas públicas para o povo do campo. Nesses espaços, os movimentos sociais articulam-se para pensar e pressionar lideranças políticas e sociedade pela defesa dos direitos dos trabalhadores do campo (Albuquerque; Tafarell; Gama, 2022).

Portanto, compreender a práxis do professor quilombola Kalunga formado pela LEdoC, a partir da compreensão de que sua atuação como sujeito representa sua emancipação e a de seus educandos por meio da auto-organização da juventude em defesa da cultura e do território, nos remete à compreensão das origens dessa formação, dos princípios básicos que orientam a

formação desse profissional como educador das escolas do campo, onde as bases de pensamento emancipatórias propostas por Paulo Freire se fazem presentes.

Para Curado Silva (2018), uma educação ou uma práxis emancipadora deve trilhar caminhos que agreguem todas as expectativas possíveis da realização humana, que vão desde os bens materiais até uma relação subjetiva autônoma e consciente de existir no mundo. Nessa perspectiva, a educação escolar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e verificação de aprendizagem, aspecto comum da educação bancária criticada por Paulo Freire, para transformar-se em um meio de auto-organização coletiva, de luta e empoderamento dos grupos desfavorecidos na busca por impactar e modificar a realidade social formatada pela cultura hegemônica. Desse modo, a Epistemologia da Práxis busca resgatar conceitos históricos forjados por Gramsci (1981), que propõe ao trabalhador a auto-organização do grupo em mobilização intelectual para enfrentamento de uma “situação histórica precisa, que representa a relação orgânica e dialética da estrutura–conjunto das relações materiais–superestrutura–conjunto das relações ideológico-culturais” (Curado Silva, 2018, p. 332). Isso resulta na compreensão da íntima e inseparável relação entre teoria e prática na construção de uma educação emancipadora. O educador e a educadora formados nessa perspectiva serão sempre pesquisadores, buscando no conhecimento científico respaldo teórico para sua práxis emancipadora.

Buscando avançar nas discussões propostas por Curado Silva (2018) sobre a práxis emancipadora, trazemos as seguintes questões norteadoras para este estudo: Como os egressos da LEdoC têm atuado em suas escolas, considerando o seu processo formativo na auto-organização da juventude para o enfrentamento da cultura de massa ameaçadora do patrimônio cultural quilombola na comunidade de Vão de Almas? Que possibilidades de mudanças são apresentadas ao coletivo escolar para que este assuma finalidades emancipatórias que extrapolem o espaço escolar? Os egressos atuam em sala de aula e na comunidade como intelectuais orgânicos, como define Gramsci, para a mobilização e organização da juventude na defesa da cultura e território quilombola?

Durante todo o processo de pesquisa, tais questões estiveram presentes, orientando todo o planejamento e execução da pesquisa no campo empírico. O nosso objetivo final visou compreender como, na perspectiva dos egressos da LEdoC que atuam na Escola Estadual Calunga I Antiga Sede, no Ensino Médio, a formação crítica desenvolvida nos seus respectivos cursos em Licenciatura do Campo os instrumentou para o enfrentamento dos desafios que envolvem a construção de uma práxis socialmente diferenciada. Esses pontos serão considerados com profundidade na análise dos dados empíricos gerados ao longo do processo

de pesquisa, tendo como base os princípios teórico-epistemológicos da Epistemologia da Práxis. (Molina; Sá, 2011; Molina, 2014, 2015; Bittencourt Brito, 2017; Curado Silva, 2018).

Dessa maneira, propomos a análise da práxis dos participantes da pesquisa considerando a prática dos educadoras e educadores quilombolas egressos da LEdoC na comunidade Vão de Almas que atuam no Ensino Médio nas contribuições para a auto-organização da juventude e para o fortalecimento da cultura local e defesa do território, dois eixos de análise em estudo comparativo entre a formação da LEdoC e a ação profissional docente:

- 1) a **Dimensão formativa** da LEdoC, que visa compreender a relação entre formação e fazer prático na operacionalização de conteúdos que favoreçam o estudante na compreensão do seu papel social na comunidade na luta pela defesa da cultura e do território;
- 2) a **Dimensão da prática** docente que objetiva compreender, a partir da práxis, a escola e a ato de educar como espaços privilegiados de ruptura com o senso comum e como isso se expressa no trabalho docente dos educadores e educadoras participantes da pesquisa com base na concepção da atividade educativa emancipadora.

Compreender a prática docente dos participantes da pesquisa conforme os dois eixos previamente definidos nos permitirão identificar e explicar como se implica a ação de um profissional com domínio e compreensão da sua realidade e o desenvolvimento da consciência crítica no fazer pedagógico no sentido de interferir e transformar as condições da sua sala de aula, da escola e da comunidade.

Ao indagar sobre a práxis de docentes egressos de um programa formativo nos moldes da LEdoC, cujo currículo e práticas educativas foram personalizados para atender a grupos específicos secularmente ignorados pelo poder público, como os quilombolas, é fundamental para a compreensão da finalidade educativa nas ações desses docentes e do projeto de sociedade e cultura a que se vinculam, apontar as vertentes epistemológicas que fundamentam os cursos de formação desses educadores: a epistemologia da prática e a Epistemologia da Práxis.

Portanto, a opção metodológica ancorada na Epistemologia da Práxis proposta por Curado Silva (2018), visou fortalecer modos próprios de pesquisa voltados ao reconhecimento e fortalecimento do conhecimento cunhado pelos povos tradicionais quilombolas em íntima associação com o conhecimento científico, sem que houvesse a hierarquização de saberes. Nessa perspectiva decolonial de fazer ciência, o rigor acadêmico não se sobrepõe, não ignora nem invalida os conhecimentos acumulados dos povos tradicionais. Porém, ambos, ciência e saber tradicional, se completam, produzindo uma nova forma de ler e compreender esse mundo

singular, que é a cultura e o modo de vida quilombola. Nesses termos, entendemos ser a Epistemologia da Práxis recurso teórico-epistêmico mais que apropriado para esta pesquisa.

Outro ponto relevante é a compreensão de que o conhecimento científico, que ora domina as pesquisas acadêmicas sobre a educação e cultura das populações quilombolas, foi desenvolvido por pesquisadores majoritariamente brancos e não originários dos territórios quilombolas, o que resulta na total ausência das vozes nativas. Isso é injustificável para os dias de hoje, já que temos pesquisadores e pesquisadoras quilombolas, em sua maioria egressos da LEdoC, formados ou em formação nos programas de graduação e pós-graduação de universidades brasileiras. De objetos de pesquisa passamos a ser pesquisadores qualificados e capacitados a contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões dos fatos com base em nossa própria visão de mundo, à nossa maneira, para os nossos próprios fins e em defesa da nossa cultura ancestral e do território.

Levar um projeto de pesquisa com campo empírico é sempre transitar em terreno movediço. Uma pesquisa científica é sempre uma opção, reflete escolhas, caminhos e riscos a serem percorridos, e o campo é particularmente um ambiente frágil, um campo que precisa ser cuidado e cultivado para que os frutos possam surgir. Mesmo com todo o cuidado, não temos controle sobre o que eventualmente aparecerá como dado de análise. A definição de objetivo geral e objetivos específicos pode orientar a trajetória do pesquisador e lançar luz a algumas questões que de outro modo poderiam ser invisibilizadas dentro do campo empírico. Assim, para esta pesquisa foram definidos os seguintes objetivos:

### 3.1.2 Objetivos:

#### 1) Objetivo geral:

Identificar e analisar as contribuições da práxis para a ação profissional das educadoras e educadores egressos da LEdoC que atuam na Escola Calunga I, Antiga Sede, Antiga Sede, Ensino Médio, na Comunidade Vão de Almas, em Cavalcante, Goiás, para o trabalho de auto-organização da juventude e sua inserção nas lutas pela valorização da cultura e defesa do Território Quilombola Kalunga.

#### 2) Objetivos específicos:

a) identificar e descrever o perfil dos seis educadores e educadoras quilombolas Kalunga, egressos da LEdoC, que atuam na Escola Calunga I, Antiga Sede, Ensino Médio;

b) a partir dos depoimentos dos cinco educadores e educadoras participantes da pesquisa, docentes na Escola Calunga I, Antiga Sede, identificar e analisar, as contribuições

recebidas na formação da LEdoC para a implementação de atividades da organização do trabalho pedagógico voltadas à promoção da auto-organização dos jovens estudantes, de modo a favorecer o desenvolvimento crítico-reflexivo que lhes permita atuar como protagonistas nas lutas em defesa da cultura local e do Território;

c) identificar e analisar aspectos relevantes da práxis dos seis educadores e educadoras, a partir da inserção socioprofissional como intelectuais orgânicos em diferentes espaços sociais da Comunidade de Vão de Almas e as repercussões dessas práticas no trabalho de auto-organização da juventude pela luta em defesa da cultura local e do Território.

### 3.1.3 Campo empírico e instrumentos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com base na metodologia qualitativa e o método de análise de conteúdo fundamentado nos pressupostos epistêmicos e teóricos da Epistemologia da Práxis, de Curado Silva (2018). O levantamento de dados envolveu diferentes momentos da pesquisa e o uso de diferentes instrumentos: observação, análise documental, roda de conversas, grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário, que serão discriminados mais à frente, durante o período de cerca de 8 meses, de janeiro a agosto de 2023.

### 3.1.4 Identificação e descrição do espaço físico e social da pesquisa

O espaço empírico de pesquisa foi a Escola Calunga I - Antiga sede, localizada na Comunidade Vão de Almas, território quilombola Kalunga de Cavalcante-GO. Trata-se de um prédio de alvenaria construído no ano de 1997, tendo sido reformado e ampliado no ano de 2017. As duas salas de aula iniciais foram ampliadas e hoje a unidade conta com seis salas de aula, com capacidade de em média para 25 estudantes. Dispõe ainda de dois pátios internos pequenos e uma cozinha equipada para o preparo do lanche, uma dispensa para merenda escolar, uma área de serviço, um banheiro masculino e um feminino. Os sanitários utilizados pelos professores são anexos aos dois quartos que anteriormente eram usados para hospedar os professores que não moravam no território. A parte externa da escola é cercada por arames farpados. O piso do pátio externo é de chão batido, com dois grandes pés de caju fazendo sombra. Ao lado da Unidade de Ensino, existe um campo de futebol, também de chão batido, que é utilizado pelos professores para o desenvolvimento de atividades lúdicas com os estudantes

A Escola atende às séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo no total 57 estudantes. O Ensino Médio, nosso foco de pesquisa, atende a 5 estudantes da

1ª série (turma atendida pelo Programa Goiás Tec)<sup>4</sup>, com 1 professor mediador. A Lei Estadual nº 20.802, de 8 de julho de 2020, instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos

O “Programa Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos” não é objeto direto de nossa pesquisa, todavia cabe aqui uma palavra de cautela e também de alerta para todos os que têm se posicionado em defesa da educação pública e educação do campo. O Governo do Estado de Goiás, sob o pretexto de oferecer para os jovens que residem no campo e comunidades quilombolas um ensino médio tecnológico com qualidade, do nosso ponto de vista, vem colocando a educação pública sob a gerência do capital privado. Essa terceirização do ensino contribui ainda mais para a desvalorização da já precária Educação do Campo, desqualificando o trabalho docente. Em contrapartida, coloca nas mãos do estado um maior controle sobre o professor e o trabalho pedagógico. Entendemos que esse é mais um obstáculo a ser enfrentado na defesa da Educação do Campo e educação pública de qualidade. Por isso, é urgente que, no nível da graduação e pós-graduação, deve-se orientar os estudos dirigidos dos estudantes em todas as disciplinas, 4 estudantes na 2ª série e 3 na 3ª série, totalizando 12 estudantes. As duas últimas séries do Ensino Médio têm o total de 6 professores, distribuídos por áreas específicas, conforme modulação da Educação do Campo.

### 3.1.5 Caracterização geral dos participantes da pesquisa

A definição dos participantes da pesquisa obedeceu, a princípio, ao critério prévio de todos serem egressos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC UnB. Destacamos ainda o fato de os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo feito a opção do uso de seus nomes verdadeiros.

### 3.1.6 Público-alvo da pesquisa

O público-alvo da pesquisa compõe-se de 5 educadores e 1 educadora, todos moradores da própria comunidade. Do total, 4 educadores e 1 educadora são formados pela LEdoC UnB.

---

<sup>4</sup> Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) em agosto de 2019, o Programa Goiás Tec – Ensino Médio ao Alcance de Todos, começou a ser implantado com base no Decreto Estadual nº 9.619. Atualmente, o Programa está em curso em regiões de 65 municípios goianos, incluindo comunidades Kalunga, com participação de 1.945 alunos. A estrutura do Programa está regulamentada, e o Goiás Tec pode ser implantado em todo o estado. Nesse modelo, os estudantes continuam indo à escola, mas as salas de aula são interativas, equipadas para o acesso às aulas transmitidas via satélite. O Programa tem como objetivo, conforme proposto pelo Governo Estadual, atender a algumas áreas urbanas e rurais, incluídos os territórios quilombola Kalunga, em que há, segundo a SEDUC-GO, déficit de professores habilitados para ministrar os componentes curriculares do Ensino Médio. O Projeto é apresentado pelo Governo de Goiás como um recurso para garantir a universalização do ensino, a oferta do ensino médio em todo o estado.

Os encontros para o desenvolvimento da pesquisa ficaram assim organizados: duas visitas presenciais ao campo empírico para efetivo processo de pesquisa. Todavia, em função da distância geográfica, alguns dos nossos encontros ocorreram virtualmente pela plataforma Meet, totalizando 4 horas, além da aplicação de um questionário individual encaminhado aos professores por *e-mail* e devolvido após respondidas as questões. Além disso, foi criado um grupo de WhatsApp para os participantes da pesquisa, o que possibilitou troca de informações, esclarecimento de dúvidas quanto a informações prestadas pelos participantes e interlocução frequente entre a pesquisadora e o grupo ou pesquisadora e participantes individualmente, atuação desses profissionais na carreira docente de tempo mínimo de 5 anos. Suas qualificações lhes permitem atuar nas diversas áreas de conhecimento simultaneamente, o que favorece o trabalho interdisciplinar e personalizando as necessidades locais.

As informações também apontam que todos têm vínculo empregatício temporário, ou seja, nenhum faz parte do quadro efetivo de profissionais da educação da rede estadual de ensino. Esse dado deve ser problematizado, porque demonstra, entre outras coisas, a forma como o Estado utiliza de artifícios para ter o controle do trabalhador. A contratação temporária não dá segurança legal ao trabalhador, de maneira que o emprego muitas vezes pode ser usado politicamente como moeda de troca. A contratação da mão de obra trabalhista em instituições públicas, como é o caso da educação, é acima de tudo decisão política dos governantes, que estão sempre mais comprometidos com o capital, por meio de práticas que visam ao controle do trabalhador e à manutenção das desigualdades e iniquidades sociais.

O contrato temporário significa, na prática, a negação de direitos trabalhistas entre aqueles que exercem a mesma função expressa redução salarial, instabilidade no emprego e no local de trabalho; menor possibilidade de participar da decisão sobre a escola, o trabalho pedagógico e projetos; impossibilidade de desenvolver uma carreira docente; menor possibilidade de receber os aumentos salariais que acompanham as mudanças de nível na carreira quando a categoria tem um Plano de Carreira; menor acesso a posições de trabalho que correspondem à formação do professor, como a gestão; menor acesso à rede de proteção social disponível ao serviço público estadual, isto é, licenças em caso de adoecimento, rede de atendimento médico e hospitalar estadual, e aposentadoria especial garantida ao servidor público.

Desse modo, ao manter em seu quadro profissionais educadores e educadoras em regime de contrato temporário, mesmo sendo estes do próprio território, o estado busca o controle. O governo não ignora as origens formativas desses profissionais e não subestimam sua capacidade, pela formação em Educação de Campo, de desenvolver a práxis no território e de

liderar a auto-organização da comunidade para lutas sociais (Molina; Pereira; Bittencourt Britto, 2021). Muitas vezes, as ameaças de demissão ou transferência sem justa causa são usadas como armas para silenciar o enfraquecer os processos de resistência dentro das escolas ou na categoria, como associações e sindicatos da educação.

Alcançar 100% de professores quilombolas com contratação efetiva é uma meta que educadores e educadoras quilombolas Kalunga buscam, pois isso incide na garantia de direitos trabalhistas e autonomia do corpo docente.

O Quadro 1 traz o perfil dos educadores e educadora egressos da LEdoC UnB, participantes da pesquisa. O conjunto de informações mostra que esses profissionais têm as melhores qualificações de formação que se possa esperar de um corpo docente. Temos 2 mestrados, 2 licenciados e 1 e mestre.

**Quadro 1** – Perfil dos educadores egressos da LEdoC UnB

Nome	Formação	Função	Regime trabalhista	Área de atuação	Tempo de serviço
Erildo Fernandes de Sousa	Lic. Linguagens / Educação do Campo e Mestrado em Linguística/ Faculdade de Letras UnB	Prof.	Contrato temporário	Líng. Portug./Inglês	07 a
Genildo Fernandes Gonçalves	Lic. Linguagens / Educação do Campo e Mestrado em Linguística Faculdade de Letras UnB	Prof.	Contrato temporário	Mediador/GoiásTec.	05 a
Maura de S. Ribeiro	Licenciatura em Matemática	Prof.	Contrato temporário	Matemática	14 a
Valdeir Fernandes da Cunha	Licenciatura em Ciências da Natureza	Prof.	Contrato temporário	Ciências da Natureza	05 a
Valdir Fernandes da Cunha	Lic. Matemática / Educação do Campo e Mestrado em Sustentabilidade e Comunidades Tradicionais/CDS/UnB	Prof.	Contrato temporário	Ciências da Tecnologia e Coordenador Pedagógico Voluntário.	05 a

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.1.7 Instrumentos da pesquisa

**Análise documental:** é um instrumento que permite ao pesquisador acessar informações temporalmente, o que é importante pois permite uma visão mais ampla em perspectiva histórica de algumas informações relevantes à construção de análise. O documento analisado neste estudo foi o Projeto Político Pedagógico – PPP, um documento coletivo para todas as 9 escolas que compõem o grupo educacional gerido pela Equipe Gestora Maiadinha. Esse documento destina uma parte específica à Escola Calunga I, Antiga Sede e trouxe importantes informações para a compreensão do funcionamento do modelo educativo e gestor adotado em Vão de Almas.

**Roda de conversa:** a Roda de Conversa “Atando e Desatando Nós” foi um instrumento adotado por nós, por favorecer espaço de dialogicidade, onde foi possível aos participantes exporem livremente suas experiências pessoais e práticas docentes. Essa prática de compartilhamento como dinâmica interativa possibilita a discussão de questões relevantes ao grupo, além de estimular seu engajamento grupo na busca de respostas aos problemas levantados, aspecto fundamental para uma pesquisa na perspectiva da Epistemologia da Práxis.

**Relato de experiência:** breve memorial construído pelos participantes da pesquisa. As memórias são importantes fontes de informação sobre aspectos culturais e históricos que participam na constituição do sujeito.

**Grupo focal:** é uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais e tem como objetivo coletar informações por meio das interações grupais. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico sugerido por um mediador/pesquisador a partir de um grupo de participantes selecionados. As provocações do mediador/pesquisador têm como intenção gerar respostas que permitam compreender percepções, crenças e atitudes sobre um tema em questão. Assim, o grupo focal organizado nesta pesquisa teve como proposta coletar informações sobre como os participantes compreendem as suas formações na LEdoC e o trabalho pedagógico orientado pela práxis.

**Entrevista semiestruturada:** permite ao entrevistado contribuir no processo de investigação com liberdade e espontaneidade, sem perder a objetividade. Assim, para mediação do grupo focal utilizamos um roteiro prévio organizado, como entrevistas semiestruturadas que orientaram, garantindo a aderência à temática durante toda a discussão, sem que engessasse as falas dos participantes ou limitasse suas contribuições.

**Questionário semiaberto:** é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre um determinado tema. Nele as questões são organizadas a partir de uma afirmação seguida de justificativa. A parte de justificativas não sugere qualquer tipo de resposta e são dadas pelas palavras do respondente. Portanto, o questionário apresentado aos participantes versava sobre suas respectivas formações na LEdoC e o impacto desta para suas ações pedagógicas.

### **3.2 Entre a formação e a ação docente dos egressos da LEdoC UnB: laços e entrelaces na relação entre teoria e prática**

A ideia de escrever é emitir para o mundo a visão de um povo, daqueles que não tiveram a possibilidade de escrever nesse formato, mas escreveram nos territórios, nos córregos, nos espaços de nossa comunidade, tiveram muitas formas de escrever poeticamente. Escrevo para continuarmos vivendo (Ana Mumbuca, poeta quilombola do Jalapão, Tocantins).

O presente Capítulo tem como proposta analisar, à luz da metodologia da Epistemologia da Práxis proposta por Curado Silva (2018), o trabalho desenvolvido pelos educadores e educadora participantes da pesquisa com os estudantes do Ensino Médio da Escola Calunga I – Antiga Sede, em Vão de Almas, tendo como foco a auto-organização da juventude em defesa da cultura e do território. A análise se desenvolveu a partir de dois eixos predefinidos e considerou os depoimentos dos professores sobre as suas respectivas formações e atuações em sala de aula, escola e comunidade.

#### **3.2.1 Entre memórias, sonhos, afetos e lutas: conhecendo os participantes da pesquisa**

Neste tópico, o meu objetivo foi aproximar os participantes do tema da pesquisa convidando-os a narrarem em textos escritos, memorial, suas trajetórias pessoais na busca pela educação até a formação superior. Assim como eu, todos os participantes têm suas histórias de vida marcadas pela opressão da pobreza e abandono do Estado e, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudarem suas realidades. Foi na educação que encontramos as respostas que buscávamos e a indicação do caminho a seguir.

A opção pelo incentivo à escrita de suas histórias se justifica porque acredito que, ao relatarmos uma história pessoal, estamos também tendo oportunidade de refletir sobre o passado e como isso nos constitui ao longo de nossa trajetória. O sujeito não relata simplesmente sua vida, ele também passa a refletir sobre ela enquanto conta. Os depoimentos são transcrições diretas dos relatos escritos dos participantes sobre as suas trajetórias na educação e formação na Educação do Campo. Nessa atividade, foi solicitado que cada um

escrevesse livremente sobre suas histórias pessoais e trajetória educacional. A opção por tal modelo de registro de informação, transcrição completa dos depoimentos, teve como objetivo apresentar os participantes não apenas por categorias objetivas como a formação, área de atuação, etc., mas trazer compreensão ao modo como eles se constituíram ao longo de suas histórias de vida e o papel que a educação, em particular, a Educação do Campo promovida pela LEdoC teve na sua formação como sujeitos.

**Erildo Fernandes de Souza (Licenciado em Linguagens / Educação do Campo e Mestrando em Linguística - Letras / Tradução UnB):**

Sou quilombola com muito orgulho. Nasci na cidade de Monte Alegre, Goiás, parte do território Kalunga. Após o meu nascimento, minha mãe retornou à comunidade de Vão de Almas, onde moro atualmente com meus pais.

Desde cedo, comecei a ajudar meus pais na roça e, com isso, aprendi como manejar a terra e os alimentos. Através da plantação de alimentos é que tirávamos o sustento para manter nossa família. Na comunidade, plantávamos diversos alimentos para o consumo e comercialização, entre eles estão: arroz, feijão, milho, mandioca, jiló, quiabo, abóbora, melancia, melão, cana, banana, gergelim entre outros. Desses alimentos, fazíamos várias maneiras de consumi-los. Da mandioca, por exemplo: fazíamos farinha para o consumo e comercialização, comia em pedaços, fazíamos beiju e outros. Da cana fazia mel. Além disso, raçoava as criações no período de seca. Do gergelim fazia paçoca. O milho comia assado, cozido, fazia bolo, mingau, angu e usava na criação de galinha para consumo e comercialização de ovos. A venda de alguns alimentos era para conseguirmos dinheiro para comprar os outros alimentos que não tínhamos, como por exemplo, o óleo e sal, que são alimentos indispensáveis na alimentação.

Meus pais me ensinaram bastante sobre a cultura Kalunga e os modos de vida dos mais velhos. Aprendi bastante como preservar as nascentes dos córregos e sobre os lugares que podiam fazer roças e sobre o que significa ser Kalunga.

Em relação à vida escolar, comecei a estudar aos seis anos de idade na Escola Estadual Calunga I. A distância da minha casa até a escola era muito longa. Da escola em casa (ida e vinda) dava 12 km. Dois professores eram responsáveis por todas as disciplinas, fiquei um pouco perdido. Além disso, a escola estava em um período de transição, pois só atendia alunos da primeira fase do Ensino Fundamental e nesse ano ia começar a atender alunos da segunda fase. Por conta disso, percebi que houve uma fragmentação da minha aprendizagem.

No ano seguinte, meus pais decidiram que eu não iria estudar mais nesta escola e fui transferido para outra escola que atendia até ao 9 ano do Ensino Fundamental. Mas esta escola era ainda mais longe (ida e vinda dava 22 km). Para a preocupação ainda maior dos meus pais, havia um rio que no período de chuva era muito perigoso. Meu pai adquiriu como muita dificuldade uma bicicletas aprendemos a andar e foi nela que todos os filhos puderam chegar com mais segurança e conforto a escola. No final do ano, meus pais chegaram à conclusão de que no ano seguinte teríamos que ir estudar na cidade de

Cavalcante. Em 2009, fui com os meus irmãos estudar na cidade de Cavalcante. Meus pais não tinham casa na cidade, então fomos eu e morar (todos menores de idade) na casa da nossa avó paterna com um tio. Comecei a estudar no período matutino. Nessa época, comecei a sofrer atos preconceituosos dentro e fora da escola. A cada ato sofrido batia a vontade de voltar para minha comunidade de origem. Cheguei a ponto de querer abandonar os estudos, mas fui aconselhado por familiares a não desistir. Passei muita fome. Diante desses transtornos, comecei a ingerir drogas lícitas e já estava me tornando um adolescente violento.

Em 2010, passei a estudar no período noturno. Já estava cada vez mais rebelde, pois ninguém se importava comigo, apenas meus familiares, mas eles não sabiam dos meus problemas. Até que um dia uma professora me chamou em particular e me aconselhou a focar mais em meus estudos, percebi que existiam pessoas boas e comecei a seguir seus conselhos. A partir daí passei a me cuidar, comecei a procurar serviços, mas o que encontrava era capinar lotes e chácaras. Como já era acostumado a fazer esses serviços, quando surgia algum lote pegava a empreita. Às vezes, saía perguntando se as pessoas não tinham um lote ou chácara para limpar e assim consegui comprar algumas coisinhas. Notei que precisava fazer alguns cursinhos, então, entrei em um curso de informática, mas depois de um mês tive que abandonar.

Em 2011, último ano de estudo, quando estava concluindo a terceira série do Ensino Médio surgiu um grupo teatral que dava prioridade a pessoas de comunidades quilombolas. Então, formamos um grupo e combinamos de nos encontrar aos domingos com a professora Edimara Diniz. O grupo passou a chamar Guardiões da Memória. No grupo, começamos a nos identificar e nos valorizar, pois se tratava de nossa cultura Kalunga. Começamos a fazer apresentações em Alto Paraíso e na própria cidade também. Depois, a professora conseguiu parceria com a UNB e passamos a ganhar uma bolsa no valor de R\$ 160,00. Ficamos mais entusiasmados ainda e minhas notas melhoraram. Com entrada no grupo teatral, parei de cometer os atos ilícitos. A arte, a educação e auto-organização me salvaram.

No meio ano, em junho, saiu o vestibular de Licenciatura em Educação do Campo na UnB. Comentei na sala de aula que iria fazer. Uma colega de sala de aula tentou me reprimir dizendo: “Larga de bestagem! Outras pessoas mais inteligentes que você, tentaram e não conseguiram. Você que vai conseguir?”. Diante dessa crítica me inspirei mais ainda e pensei: “Tenho que dar a volta por cima”. Resolvi fazer a prova e fui aprovado. Conclui a 3ª série do Ensino Médio antes do término do ano letivo. Após avaliação coletiva dos professores fui aprovado e pude fazer a matrícula na Universidade.

Identifiquei-me com a LEdoC e sua metodologia e aprendi bastante com o curso Licenciatura em Educação do Campo. É um curso que valoriza o sujeito do campo na busca da construção de identidade individual, coletiva, valorizando a cultura, formando sujeitos críticos para a vida. Passei várias dificuldades, porém não fraquejei. Ao longo do curso, desenvolvi vários projetos na comunidade em curto, médio e longo prazo, tais como: doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce na adolescência, lixo no festejo e outros projetos voltados as necessidades e interesses da minha comunidade Vão de Almas.

No ano de 2016, após concluir a Licenciatura, passei na seleção de professor temporário e finalmente fui trabalhar na sala de aula, onde transmito o que aprendi no curso e sempre busco ir além. Logo depois ingressei na pós-graduação de Língua Portuguesa voltada ao Ensino Médio e consegui concluir elaborando um material didático personalizado para ensino de quilombolas. Hoje trabalho na escola que estudei, sempre colocando em prática o que aprendi, incentivando outros jovens e buscando novos horizontes de aprendizagem.

**Genildo Fernandes Gonçalves (Licenciado em Linguística / Educação do Campo e Mestrando em Linguística – Letras / Tradução UnB):**

Nasci e fui criado na comunidade Vão de Almas em Cavalcante-GO, vivendo das plantações das roças junto com meus pais, que foram os incentivadores a concluir meus estudos. Por ser longe a distância entre a escola e minha casa, era preciso arrumar forças e coragem para um novo dia de sol quente ou até mesmo debaixo de chuvas. Era preciso enfrentar todos esses desafios para manter vivo o sonho de um dia me formar e fazer valer o esforço feito pelos meus pais, e realizar o sonho deles de um dia me verem formado.

Nas roças plantávamos arroz, milho, feijão, mandioca, jiló e melancia. Desses produtos plantados alimentávamos nossa família e da mandioca fazíamos a farinha para vender. Com o dinheiro comprávamos alguns alimentos que não produzíamos na roça: óleo, sal, açúcar, algumas roupas e nunca se esqueciam de comprar o caderno para os nossos estudos.

Mas, a Comunidade não tinha escola que atendessem as demandas e os alunos cursavam apenas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos e terminar o Ensino Médio o aluno era obrigado a deixar a comunidade e seus familiares e ir morar na cidade. Foi o que aconteceu comigo. Separei-me dos meus pais aos 13 anos e fui morar na cidade para concluir os estudos. Meus pais ficaram trabalhando na roça enquanto eu estudava na cidade. A saudade era grande. Só encontrávamos de dois em dois meses. Muitas das vezes passei necessidade devido a família não ter condições para me manter na cidade. Na tentativa de ajudar meus pais comecei a trabalhar muito cedo como ajudante de pedreiro, mas a força ainda era pouca. Eu não conseguia levantar um saco de cimento e então era obrigado a usar estratégias. Escondido do patrão, deitado não chão eu rolava o cimento dentro de um carrinho de mão. Mesmo com tanta dificuldade agradeço a Deus por este trabalho, pois no final do dia tinha ganho meus quinze reais. Quinze reais era o valor que eu ganhava no dia.

À noite, mesmo cansado, era hora de lutar pelo meu sonho e do sonho dos meus pais, ir para escola estudar. Na escola noturna enfrentei muitos preconceitos linguísticos, devido às pessoas acharem que quem morava na zona rural não sabia falar “certo”. Muitas piadinhas eram faladas pelos corredores. O sofrimento era tanto que, às vezes, chegava até pensar em desistir. Mas era novamente motivado a continuar quando lembrava que meus pais suavam na roça para me manter na escola e que tinham esperanças de um dia me ver na faculdade. Ao fim do Ensino Médio fiz o vestibular da Universidade de Brasília - UnB e consegui ser aprovado. Tudo que eu e meus pais sonhamos. Ao chegar à universidade a condição financeira falava mais

alto, poucas pessoas conhecidas, longe dos meus pais, várias vezes fui obrigado a ficar sem tomar café de manhã, para ver se o dinheiro dava para almoçar. Meus pais até, tentavam me ajudar, mas o dinheiro da farinha era muito pouco e o custo de vida em Brasília era muito alto.

Em uma de minhas aulas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem começamos a estudar sobre sociolinguística, em que tratávamos das variações linguísticas brasileiras. Foi onde aprendi que a Língua carrega a identidade e cultural de um povo e que a cultura quilombola Kalunga também está na nossa maneira de falar. Lembrei dos preconceitos linguísticos que tinha sofrido na escola quando cursava o Ensino Médio. Então decidi fazer meu trabalho de conclusão de curso - TCC, uma pesquisa sobre as variações linguísticas existente na Comunidade Kalunga Vão de Almas, para mostrar há essas pessoas de fora, portadoras da ideologia que nós da zona rural em especial os Quilombolas não sabíamos falar direito, que essa variação é uma cultura de um povo que vem passando de geração para geração. Proteger e valorizar a nossa cultura é também manter vivo o nosso modo de falar, que é um instrumento comunicativo de nossa identidade quilombola

Durante todo esse tempo de estudo e pesquisa, a intenção sempre foi retornar o resultado de todo o trabalho para a Comunidade Kalunga Vão de Almas no intuito de fortalecer a cultura linguística quilombola. Hoje me dedico a mostrar a juventude a comunidade a importância da nossa cultura e porque precisamos proteger a nossa cultura e território pela organização coletiva e educação. Ao concluir a graduação, a meta seguinte foi o Mestrado. Um dos objetivos no Mestrado foi aprofundar mais nas pesquisas nos modos de falar das pessoas da Comunidade Kalunga Vão de Almas, trazendo segurança no modo de falar das pessoas e valorizando o nosso modo de falar como patrimônio cultural quilombola Kalunga de Vão de Almas.

**Maura de Sousa Ribeiro (Licenciada em Matemática / Educação do Campo):**

Nasci na Comunidade Quilombola Vão de Almas, filha de pais quilombolas Kalunga. As famílias do Vão de Almas têm uma identidade própria, facilmente identificada nas suas manifestações culturais, por meio de seus costumes, tradições, saberes e no seu modo de sobreviver dentro do quilombo. Todos estes traços culturais foram repassados na convivência entre gerações.

Meus pais são lavradores e analfabetos, sempre trabalharam na roça de toco, onde todo trabalho é realizado braçalmente com a ajuda das seguintes ferramentas, machado, foice, enxada e enxada. Um trabalho pesado e cansativo, mas sempre deram apoio para que os filhos tivessem oportunidade de estudar.

Na infância fui uma menina feliz e inteligente. A minha brincadeira predileta era brincar de boneca e fazer casinha de palha. Iniciei os estudos aos seis anos de idade no Colégio Estadual Calunga I. Na minha alfabetização foi muito divertido quando começou a ler. Escrevia tudo que no chão de barro com o dedo, com o pau, com carvão nas paredes da casa. Sempre tive o sonho de ser professora na área de matemática, sonho incentivado pelos meus pais.

Aos 13 anos de idade, no ano de 2002, tive que sair da minha comunidade indo morar com minha irmã na Comunidade Diadema para estudar em

Teresina de Goiás. Para continuar o meu estudo saía de casa as onze horas da manhã, pegava o ônibus para estudar em Teresina Goiás, e chegava de volta em casa às 18:30 da tarde. Era essa rotina o ano todo. Lá estudei do 6º ao 9º ano.

Aos 16 anos de idade foi para Campos Belos de Goiás, morar, estudar e trabalhar em casa de família. Trabalhava o dia todo, das 06 h. da manhã às 18 h. da tarde e estudava a noite. Chorei várias vezes com saudades da minha comunidade e família, pensava em desistir, mas Deus primeiramente e meus pais, sempre me deram apoio, carinho. Também o meu sonho de ser professora era forte por isso resistia e continuava à luta.

No ano de 2007, aos 18 anos, conclui o Ensino Médio. Retornei à minha comunidade em 2008. Com muita alegria fui trabalhar como professora na Educação Infantil na escola que estudei.

Sempre tive o grande objetivo, fazer uma faculdade para que realizar também o sonho de um dia ser como professor uma boa profissional qualificada. Em 2014 fez o vestibular foi selecionada. Em 2015, tive a oportunidade de ingressar na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC UnB, uma oportunidade única. A escolha pelo curso em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática foi a realização de um sonho de criança. Com essa formação pude continuar morando e trabalhando na minha comunidade e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens que ali vivem.

**Valdeir Fernandes da Cunha (Licenciado em Ciências da Natureza / Educação do Campo):**

Tive o prazer de ser criado desde criança, até alcançar a maior idade, tendo como cobertor, uma coberta linda de algodão que minha própria mãe fazia, não só para mim, mas também para meus dez irmãos mais velhos. Nasci e fui criado aqui mesmo na Comunidade Kalunga Vão de Almas, município de Cavalcante-GO. Iniciei meus estudos em 1997 no Colégio Estadual Calunga I (sede), onde fiz os anos iniciais do fundamental. Assim terminei os anos iniciais do fundamental fui para o Colégio (Santo Antônio) extensão do Calunga I (sede), onde passei a morar com minha irmã Neuza, que ficava próximo do colégio. Quando estava na metade do ano de 2003, no mês de junho, tive a perda do meu guerreiro pai, que sempre fazia de tudo para que seus filhos concluíssem o Ensino Médio, e cursassem faculdade. Então, nessa terrível data, eu estava no 6º ano, passei a percorrer por volta de 14 km todos os dias para voltar da escola para casa, porque não queria deixar minha mãe sozinha em casa, muito menos na roça.

Em 2004, quando eu estava no 7º ano, que por questões de ser oprimido e desclassificado por professoras que diziam que eu não teria potencial igual aos da cidade, pedi minha transferência e fui para a Comunidade Kalunga Ribeirão, onde morei por um ano e estudava em Teresina de Goiás, onde concluí o 8º ano em 2005. Neste ano, meu destino era ir para Cavalcante, mas minha mãe não podia deixar a roça, então preferiu me deixar na Comunidade Ribeirão. Ela tinha muito medo de que eu me envolvesse com drogas, pelo fato de eu ter personalidade muito forte.

Em 2006 fui morar e estudar o 9º ano em Cavalcante de Goiás, onde concluí até a 3ª série do Ensino Médio em 2009. Em 2010, retornei para Comunidade Kalunga Vão de Almas. Fui atender a demanda de falta de professor para os anos finais do Ensino Fundamental, com contrato de um ano. Em 2011, voltei a Cavalcante como assessor político. No ano de 2013, fui morar em São Gabriel em busca de emprego, onde trabalhei alguns meses numa granja de ovos, e logo em seguida, parti a destino de Brasília (DF), para cuidar de uma chácara.

Foram muitas idas e voltas, mas jamais queria voltar a morar na Comunidade onde nasci e cresci. Não me apresentava como Kalunga, nem aceitava ser chamado de negro. Para mim, ser Kalunga era vergonha, e ser chamado de negro estava me tratando mal. Eu fazia de tudo para que minha cultura fosse apagada em mim em nossas tradições, nem adiantava me chamar para ajudar em alguma atividade da cultura local como os festejos, porque fingia não saber, sendo que sabia muito bem.

No final do ano de 2013 retornei para município de São João D'Aliança, trabalhar cuidando de lavoura, onde fiquei até agosto de 2014. quando voltei para Cavalcante, para procurar outra forma de emprego.

No final de 2014, soube do vestibular da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, Campus Planaltina. Minha mãe pediu para meu irmão Valdir (egresso da LEdoC e mestre em Sustentabilidade juntos aos povos tradicionais) que fizesse a minha inscrição. Cheguei em cima da hora da prova, mesmo assim consegui graças a Deus a aprovação para cursar faculdade.

Assim comecei o curso, e agora estou morando na minha comunidade, e usando toda minha experiência e aprendizado para manter e defender minha querida Comunidade Kalunga Vão de Almas. Hoje, me apresento como Kalunga, gostar é pouco, amo quando sou chamado de negro, por vezes faço questão que eu seja chamado assim. Ainda me arrependo de ter saído da comunidade e não mais querer voltar, e peço perdão às pessoas que recusei ajudar em algumas de nossas tradições. E mais uma vez agradeço o curso LEdoC por ter feito com que eu descobrisse o quanto é importante manter nossas culturas, que tanto marca em nossa identidade individual e coletiva.

Levando tudo isso em consideração, acredito que nosso trabalho como educadores seja importante para nossa comunidade. Além disso, é importante tornar o ensino mais motivador para que os alunos aprendam, fazendo uma ponte para um ensino interdisciplinar que ainda não tem força como deveria nas escolas da Comunidade Kalunga Vão de Almas.

**Valdir Fernandes da Cunha (Licenciado em Matemática e Mestre em Sustentabilidade e Comunidades Tradicionais – CDS UnB e Coordenador voluntário na Escola Calunga I – Antiga Sede):**

A minha trajetória de vida se inicia no campo, na roça. Sou quilombola da comunidade Kalunga Vão de Almas, município de Cavalcante-GO, nascido no maior quilombo do Brasil, numa comunidade de difícil acesso onde a natureza é visível por todo território. Nasci na comunidade Kalunga Vão de Almas em 1986, em um domicílio coberto de palhas e paredes de taipa com a ajuda de uma parteira. Sou o 10º filho do total de 11. Os meus pais são lavradores e sempre viveram na comunidade cultivando roças de toco

produzindo alimentos orgânicos e de base agroecológica para nos manter e dali também vinha à renda de comprar vestuários. Com eles eu morei boa parte da minha vida e aprendi como produzir os alimentos nas terras Kalunga para o próprio sustento da nossa família. Os meus pais ensinavam muito sobre a cultura Kalunga, a tradição e o modo de vida sustentável da comunidade. Aprendi também sobre a preservação do meio ambiente, mesmo os meus pais não tendo uma formação acadêmica elevada, sabendo apenas assinar o nome e ler um pouco, ensinaram que as roças não poderiam ser feitas próximo das nascentes dos rios, não colocar fogo no cerrado, pois secava as águas da comunidade e matavam muitas coisas vivas.

Comecei a estudar aos meus 06 anos de idade no Colégio Estadual Calunga I - Antiga Sede, que ficava mais próximo da casa dos meus pais, andava 15 quilômetros por dia até a escola. Estudei neste colégio até o 5º ano do Ensino Fundamental concluindo em 1998. E tive que parar no ano 1999, porque na comunidade não tinha as séries seguintes em nenhuma instituição escolar e as condições da minha família não dava para me manter na cidade. Durante esse tempo que parei meus estudos, continuei na comunidade ajudando a minha família na roça e saía para fazer diárias na cidade de Alto Paraíso-GO para suprir as minhas necessidades e ajudar a família em geral.

Em 2003, perdi o meu pai para o câncer e isso me fez repensar a minha vida. Cheguei à conclusão que precisava voltar a estudar para que pudesse ajudar a minha família.

Retomei meus estudos na cidade de Cavalcante. Quando manifestei interesse de ir estudar na cidade dar continuidade na minha formação acadêmica. Estudando em Cavalcante passei por situações constrangedoras, que se eu não fosse forte teria desistido nos primeiros dias de aula. Enfrentei barreiras, fui discriminado, chamado de preto e pobre, da roça, etc.. mas, isso não me fez desistir. parece que cada vez que acontecia, cada dia que passava eu me tornava mais preparado para lidar e vencer esta situação. Na comunidade havia amigos que foram estudar neste mesmo local e não conseguiram, pois sofreram tanta discriminação que acabaram desmotivados e voltaram para comunidade. Mas, parece que cada dia que passava eu me tornava mais preparado para lidar e vencer esta situação. Segui firme nos estudos. Daí em diante passei a ser visto com outros olhos pela turma do colégio e até mesmo pelas ruas da cidade, fui conquistando espaços e o respeito pela minha pessoa.

Em 2006 fui morar na casa do meu primo de favor, e em algum tempo depois fui morar na casa de uma irmã minha em uma casinha pequena de adobe, longe do centro da cidade no meio do mato. Fiquei muito satisfeito da gratidão dela de me deixar morar ali por um ano.

No início de 2007, a minha mãe conseguiu comprar um lote numa vila distante do centro da cidade. Tudo ficava distante. As ruas eram de chão batido, sem esgoto e muito mato. A minha mãe construiu um barracinho e eu e mais dois irmãos fomos morar lá. Morei na mesma até o fim do ano, então resolvi terminar os meus estudos no entorno de Brasília, na cidade de Águas Lindas de Goiás, porque era mais fácil de conseguir emprego. Portanto, em 2008 deixei Cavalcante e fui morar no entorno do DF em busca de melhorias. Então tive que interromper mais um ano da minha trajetória educacional.

Voltei a estudar em 2009, na primeira série do Ensino Médio, no colégio Estadual Maria do Carmo Lima. Neste colégio fui bem recebido pelo grupo gestor, professores e demais estudantes de turma. Passei por dificuldades enquanto lutava para concluir o Ensino Médio, pois trabalhava longe e, muitas vezes, chegava atrasado ao colégio por causa de problemas no trânsito durante o percurso e acabava perdendo a primeira e até segunda aula praticamente todos os dias. Passando por isso tudo, me veio na mente de conversar com meus patrões para me transferir de local de trabalho. Assim eu fiz, conversei com o pessoal gestor da empresa, expus a meu interesse de estudar e ajudar a empresa com o meu trabalho. Foi uma conversa amigável, de muita compreensão e gratidão. Daí então providenciaram a minha transferência de local de trabalho.

No ano de 2011, quando ainda estava cursando a terceira série do Ensino Médio, no mês de junho, prestei o vestibular da Universidade de Brasília - UnB para o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na quinta turma. Fui aprovado e assim que concluí o segundo grau em dezembro já iniciei o curso no ano seguinte. Como o curso funcionava o curso em alternância - tempo comunidade (TC) e tempo escola (TE) – fui conciliando estudo e trabalho durante dois anos. Mas chegou um dia que não deu mais, porque eu tinha estar cada vez mais presente da minha comunidade, próximo das demandas e no desenvolvimento de trabalhos da faculdade e projeto comunitários. Então, retornei definitivamente para minha comunidade.

Durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizei minha Inserção Orientada na Escola e a Inserção Orientada na Comunidade com minha atuação de maneira mais direta na Escola do Campo da minha comunidade e no colégio Estadual Calunga I- Antiga Sede. Durante o curso me identifiquei e aprendi bastante com a proposta de um novo modelo de educação pelos princípios da LEdoC. Na LEdoC nossa formação buscou abordar a realidade da educação como um todo, relacionando escola, educando e comunidade. Uma educação vinculada à cultura, a tradição e ao modo de vida dos educandos e da comunidade. Assim, ao longo do curso, desenvolvi projetos na comunidade ligados a cultura com juventude quilombola Kalunga. Trabalhos voltados a auto-organização para encarar os conflitos locais e lidar com questões maiores como a construção de represas em nossos rios.

Concluí o curso em novembro de 2015 na área de Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA), articuladas ao trabalho interdisciplinar. Nesta pesquisa procurei desenvolver uma prática alternativa para o uso em sala de aula que vinculasse o conteúdo a ser trabalhado com a realidade dos educandos, pois os conteúdos são desvinculados com a realidade de quem vive neste contexto. Ainda, no ano de 2015 passei na seleção do Mestrado em Educação do Campo. Fiquei encantado com a diversidade de conhecimentos tradicionais juntos em um só mesmo lugar. Uma turma formada por quilombolas, geraizeiros, indígenas, extrativistas, retireiros e líderes de comunidades tradicionais.

Em janeiro de 2017 aceitei o desafio de trabalhar em sala de aula pela Rede Municipal de Educação de Cavalcante-GO. Em janeiro de 2018 deixei a rede municipal de educação e fui trabalhar na Rede Estadual no Colégio Estadual Calunga I - Antiga Sede, onde atuo como educador e coordenador pedagógico

voluntário. Hoje vivo na comunidade Vão de Almas, atuando como professor nas demandas do território e lutando junto com a Associação local por melhorias e desenvolvimento para levar para o meu quilombo. Nesse contexto de lutar por novos conhecimentos, os ideais me levaram ao doutorado, onde busco fazer uma ligação dos conhecimentos construídos e aprimorados fora com os específicos da comunidade. Dessa união de conhecimentos criamos ideias, instrumento de resistência para enfrentarmos a dura realidade do nosso cotidiano.

### 3.2.2 Tornar-se educador: a práxis da teoria à prática

A necessidade de acessar as memórias afetivas ligadas à educação e formação dos sujeitos educadores participantes da pesquisa surgiu quando eu senti falta do fator humano no meu texto teórico. Eu mesma desconhecia as dores e lutas que esses profissionais vivenciaram para se tornarem educadores. Aspectos singulares e, ao mesmo tempo, comuns que atravessam a vida de todo homem e mulher quilombola Kalunga. São questões complexas e problemas sociais que ainda hoje estão presentes na vida dos jovens quilombolas Kalunga.

Os depoimentos dos educadores e educadora mostraram como elemento comum a visão da educação como processo emancipador, que não é ofertado gratuitamente pelo opressor, mas que resulta de muita luta, resistência e persistência por parte da classe oprimida. Todos eles reconhecem que suas trajetórias de vida, percepções da realidade e vinculações com o território sofreram mudanças após a tomada de consciência dos seus papéis sociais dentro da comunidade. Para esses profissionais, a formação da LEdoC proporcionou mais que um diploma de licenciatura. Os novos conhecimentos possibilitaram novas formas de compreender e explicar suas realidades. Isso permitiu a cada um o autorreconhecimento de suas posições sociais de sujeito. O sujeito pode ser definido como aquela pessoa que tem plena consciência de seus direitos e deveres dentro da comunidade local e sociedade em geral. Atuar como sujeitos significa que esses profissionais são hoje capazes de refletir sobre suas realidades, fazendo a opção voluntária de atuar em benefício de suas comunidades.

Como exemplo, citamos o educador Valdir Fernandes da Cunha, que atua voluntariamente como coordenador pedagógico na Escola Calunga I, Antiga Sede. Isso é digno de nota, já que para atuar nessa posição ele não tem qualquer incentivo como redução de carga horária em sala de aula ou gratificação financeira pelo exercício da função. Porém, como coordenador pedagógico, o educador pode atuar como liderança dentro do grupo na promoção do trabalho coletivo e em defesa dos interesses da comunidade.

Obviamente, isso representa o aumento da carga de trabalho e das responsabilidades diante do grupo, já que o coordenador pedagógico deve, entre outras coisas, auxiliar os

professores nas suas práticas, tanto no planejamento das aulas como providenciando materiais didáticos; identificar as necessidades individuais e coletivas ou problemas que surgem no cotidiano escolar, sugerindo ou trazendo soluções para as questões; atuar como intermediário entre o grupo e a equipe gestora e vice-versa, de modo a garantir que as demandas sejam atendidas no mínimo de tempo e com maior eficiência possível; promover momentos de reflexão entre o grupo por meio da formação continuada e debates durante a coordenação coletiva, de maneira a trazer unidade ao trabalho pedagógico.

Ao sacrificar seu tempo livre em benefício da Escola sem que haja nenhuma contrapartida em seu benefício, nos permite considerar que ele compreende que a sua função dentro da escola e na educação não se limita apenas ao ensino dos estudantes. Envolve, com a mesma importância, a busca pela melhoria da qualidade da educação local e o autorreconhecimento de sua posição de sujeito como liderança no trabalho de auto-organização do corpo docente da Unidade. Este é, sem dúvida, o posicionamento de um educador comprometido com a práxis (Curado Silva, 2018).

Sobre as suas formações e o impacto para suas vidas pessoais e profissionais, os educadores e educadora tecem os seguintes comentários:

Identifiquei-me com a LEdoC e sua metodologia e aprendi bastante com o curso Licenciatura em Educação do Campo. É um curso que valoriza o sujeito do campo na busca da construção de identidade individual, coletiva, valorizando a cultura, formando sujeitos críticos para a vida. Passei várias dificuldades, porém não fraquejei. [...] No ano de 2016, após concluir a Licenciatura, passei na seleção de professor temporário e finalmente fui trabalhar na sala de aula, onde transmito o que aprendi no curso e sempre busco ir além. Logo depois ingressei na pós-graduação de Língua Portuguesa voltada ao Ensino Médio e consegui concluir elaborando um material didático personalizado para ensino de quilombolas. Hoje trabalho na escola que estudei, sempre colocando em prática o que aprendi, incentivando outros jovens e buscando novos horizontes de aprendizagem (Erildo Fernandes de Souza, atuação Linguagens).

Durante todo esse tempo de estudo e pesquisa, a intenção sempre foi retornar o resultado de todo o trabalho para a Comunidade Kalunga Vão de Almas no intuito de fortalecer a cultura linguística quilombola. Hoje me dedico a mostrar a juventude a comunidade a importância da nossa cultura e porque precisamos proteger a nossa cultura e território pela organização coletiva e educação. Ao concluir a graduação, a meta seguinte foi o Mestrado. Um dos objetivos no Mestrado foi aprofundar mais nas pesquisas nos modos de falar das pessoas da Comunidade Kalunga Vão de Almas, trazendo segurança no modo de falar das pessoas e valorizando o nosso modo de falar como patrimônio cultural quilombola Kalunga de Vão de Almas (Genildo Fernandes da Cunha, atuação/monitor do Programa Goiás Tec.).

Sempre tive o grande objetivo, fazer uma faculdade para que realizar também o sonho de um dia ser como professor uma boa profissional qualificada. Em 2014 fez o vestibular foi selecionada. Em 2015, tive a oportunidade de ingressar na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC UnB, uma oportunidade única. A escolha pelo curso em Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática foi a realização de um sonho de criança. Com essa formação pude continuar morando e trabalhando na minha comunidade e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de crianças e jovens que ali vivem (Maura de Sousa Ribeiro, atuação Matemática.).

Assim comecei o curso, e agora estou morando na minha comunidade, e usando toda minha experiência e aprendizado para manter e defender minha querida Comunidade Kalunga Vão de Almas. Hoje, me apresento como Kalunga, gostar é pouco, amo quando sou chamado de negro, por vezes faço questão que eu seja chamado assim. Ainda me arrependo de ter saído da comunidade e não mais querer voltar, e peço perdão às pessoas que recusei ajudar em algumas de nossas tradições. E mais uma vez agradeço o curso LEdoC por ter feito com que eu descobrisse o quanto é importante manter nossas culturas, que tanto marca em nossa identidade individual e coletiva. [...] Levando tudo isso em consideração, acredito que nosso trabalho como educadores seja importante para nossa comunidade. Além disso, é importante tornar o ensino mais motivador para que os alunos aprendam, fazendo uma ponte para um ensino interdisciplinar que ainda não tem força como deveria nas escolas da Comunidade Kalunga Vão de Almas (Valdeir Fernandes da Cunha, Licenciatura em Ciências da Natureza / Educação do Campo).

Hoje vivo na comunidade Vão de Almas, atuando como professor nas demandas do território e lutando junto com a Associação local por melhorias e desenvolvimento para levar para o meu quilombo. Nesse contexto de lutar por novos conhecimentos, os ideais me levaram ao doutorado, onde busco fazer uma ligação dos conhecimentos construídos e aprimorados fora com os específicos da comunidade. Dessa união de conhecimentos criamos ideias, instrumento de resistência para enfrentarmos a dura realidade do nosso cotidiano (Valdir Fernandes da Cunha, Ciências Matemática e coordenação pedagógica/ voluntário).

Todos os relatos lidos, além de nos emocionarem pela força do conteúdo, apontam para a consciência coletiva que une esses docentes. O sentido que dão à educação é de instrumento de transformação que os impulsiona a continuarem insistindo na luta por mudanças, apesar de tantas dificuldades.

### **3.3 Ação docente dos educadores e educadora egressos da LEdoC na auto-organização da juventude de Vão de Almas pela educação**

A partir desse ponto do trabalho, começamos a descrever gradualmente como foi todo o processo de entrada no campo empírico, coleta de dados e análise das informações. A análise dos dados coletados está organizada do seguinte modo: iniciamos com a análise documental do Plano Político Pedagógico - PPP da Unidade de Ensino (Goiás, 2023), para conhecermos

objetivos, projetos, valores e metas defendidas pela equipe pedagógica e gestora no que se refere ao trabalho voltado à valorização da cultura quilombola Kalunga e território. A seguir, trazemos a visão geral dos participantes da pesquisa sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Calunga I, Antiga Sede, seguida de dois núcleos de análise. O Núcleo de Análise 1 se refere ao modo como os educadores e educadora participantes compreendem as suas formações pela LEdoC e a relação disso com seus modos de atuar dentro da escola e na comunidade. O Núcleo de Análise 2 tem relação com a práxis propriamente dita, isto é, a ação pedagógica dos educadores e educadora participantes da pesquisa é analisada a partir de seus relatos sobre como desenvolvem o trabalho voltado à auto-organização da juventude, considerando os pressupostos do referencial teórico e metodológico que embasa a pesquisa.

### 3.3.1 Perspectivas de Organização do Trabalho Pedagógico: a ação docente e o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino (análise documental)

A análise documental do Projeto Político Pedagógico (Goiás, 2023) da Escola não acrescentou muito em relação às informações que são de interesse da pesquisa. O PPP é um documento coletivo que traz pontualmente metas e propostas de trabalho para cada uma das 9 unidades escolares situadas nas comunidades quilombolas de Cavalcante-GO. Isso se dá porque o modelo de gestão adotado coloca uma única Equipe Gestora para atender às nove unidades simultaneamente.

E sobre a Escola Calunga I, Antiga Sede, o PPP especifica apenas as seguintes informações: no que se refere à estrutura pedagógica, a unidade escolar atende o Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano no Matutino, 7º ao 9º ano e Ensino Médio (1ª à 3ª série) no turno vespertino (Goiás, 2023). O mesmo documento detalha o total de funcionários que trabalham na Unidade, envolvendo a equipe de assistência à educação e educadores que nela trabalham, com suas respectivas formações e áreas de atuação. Há ainda a informação de que a Unidade dispõe de um coordenador pedagógico para orientar os trabalhos e projetos da escola, mas as informações levantadas em campo e depois confirmadas são de que esse coordenador, assim como acontece com a Direção da Escola, atua de modo descentralizado atendendo às nove unidades dentro da comunidade, de maneira que suas visitas à Escola Calunga I, Antiga Sede, acontecem uma ou duas vezes por mês junto com a Equipe Gestora.

#### 3.3.1.1 *Projeto Político Pedagógico e a Escola Calunga I - Antiga Sede: desafios e questões sobre o trabalho pedagógico e a valorização da cultura local*

O PPP analisado é um documento coletivo que coloca como pressupostos filosóficos e ideológicos aspectos comuns a todas as nove escolas geridas pela Equipe Gestora e responsável

pela iniciativa de construção do documento (Goiás, 2023).

Com base nessas características, o PPP é definido como documento norteador das ações pedagógicas e de outras ações desenvolvidas na Escola e pressupõe uma ação intencionada com sentido definido sobre o que se quer construído coletivamente com a participação de todos os segmentos – gestores, professores, educadores e comunidade escolar. Essa visão coletiva do fazer pedagógico, ainda segundo expresso no PPP, é que garante “o caminhar junto” rumo à melhoria do processo ensino e aprendizagem. Entre os principais objetivos para a educação, como justificativa para a construção do PPP está a organização do trabalho pedagógico com a participação ativa da comunidade. A escola caminha em conjunto com a comunidade, respeitando suas tradições e fortalecendo a “cultura local” e com o “diálogo entre escola e comunidade, promovendo perspectivas com enfoque na inclusão social dos estudantes” (Goiás, 2023, p. 8).

A elaboração do documento orientador da ação pedagógica da Escola, pelos seus pressupostos e objetivos gerais, tenta colocar em relevância no texto o valor da cultura para a comunidade tradicional quilombola Kalunga, demarcando que a base dessa cultura são os valores e ensinamentos historicamente constituídos na junção entre os povos escravizados que chegaram à região e a cultura dos Avá-Canoeiro, indígenas que já habitavam essas terras e que ainda hoje são a base da organização comunitária.

Segundo aponta o PPP, os normativos para funcionamento da Unidade são determinados no nível central pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás – SEEDUC-GO e têm como principal desafio para os seus educadores “formar novas gerações não “massacradas”, mas seres capazes de construir sua autonomia pessoal ao longo do processo de suas vidas” (Goiás, 2023, p. 7). O objetivo final é a busca de melhoria da qualidade do ensino e a formação de seres humanos mais conscientes e autônomos.

A cultura é tratada, segundo a minha análise, de modo superficial nesse documento, apesar da afirmativa de que há nele a intenção de privilegiar a cultura como importante elemento identitário das comunidades quilombolas Kalunga. O documento também cita pontualmente elementos objetivos e subjetivos da cultura quilombola: as rezas, a Sussa, as folias, os festejos, enfim, tudo o que faz parte da identidade daquele povo como elementos e práticas valorizadas dentro do espaço social da escola, de modo que escola e comunidade são compreendidas como unidade. A auto-organização da comunidade em geral regida pela Associação de Moradores e a do corpo docente e das famílias é reconhecida como importante para o fortalecimento da cultura.

Após demarcar sua função social e política para a educação da região, o documento passa a ser organizado considerando, pelo menos teoricamente, as necessidades individuais de cada unidade de ensino, seguidas das descrições físicas e sociais de cada espaço.

Sobre a Escola Calunga I, Antiga Sede, o documento (Goiás, 2023) a descreve como responsável pelo modelo de educação referencial para as demais comunidades quilombolas, apontando como avanço significativo no fazer pedagógico e resultado da auto-organização de toda comunidade escolar a mudança no calendário escolar que agora reconhece, desde 2013, como pedagógicas as atividades ligadas à organização e realização dos festejos anuais na Comunidade Vão de Almas. As informações seguintes não acrescentam muito mais e se resumem à citação de metas pontuais e descrição da modulação de quantitativo de alunos e corpo docente.

Considerando todo o documento e as análises trazidas, tecemos aqui algumas considerações pessoais. Do meu ponto de vista, as discussões sobre cultura no campo da educação de Vão de Almas devem ser ampliadas, de modo a abarcar outros espaços e a subjetividade de ser povo quilombola Kalunga, que reside em um território distante cerca de mais 80 km da cidade mais próxima. Desse modo, defendo aqui a necessidade de que cada unidade escolar tenha o seu próprio PPP, construído coletivamente e personalizado de acordo com a realidade e as necessidades de cada comunidade, sobretudo as diretrizes que tratam da educação escolar quilombola para cada comunidade.

Por outro lado, a organização docente tem conseguido conquistar espaços de luta em defesa da cultura, quando o embate se dá com os órgãos governamentais, como a Secretaria de Estadual de Educação do Governo de Goiás. Uma grande conquista foi a reformulação do calendário escolar. A organização dos professores, orientados pela LEdoC, liderou um movimento em defesa dos festejos como espaço educativo e pedagógico. Conforme afirmamos anteriormente, desde 2013, com a expansão da formação LEdoC no Território Kalunga, a SEDUC Goiás, reconhece oficialmente como parte do calendário escolar a semana de festividades voltada à produção dos saberes e fazeres da comunidade de Vão de Almas, resultado direto da luta e da auto-organização dos educadores egressos da LEdoC em parceria com a comunidade escolar.

Como meta maior para toda a comunidade quilombola, o documento defende o movimento de auto-organização voltado ao esforço de construir um currículo complementar, que toda essa produção cultural quilombola se formalize para ser trabalhada nas escolas, trazendo também transversalidade da parte que nos incomoda, visando fortalecer a luta contra-hegemônica em defesa do território.

A construção de um Projeto Político Pedagógico a partir da cosmovisão proposta pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) tem o potencial de apresentar a cultura quilombola Kalunga como história viva, em que o povo negro atua com protagonismo diariamente. Isso permite à comunidade escolar o reconhecimento e valorização de aspectos subjetivos e simbólicos de suas identidades como negros e como povo singular dentro da formação social brasileira. Se, por um lado, não temos um currículo próprio, por outro, o PPP pode e deve ser utilizado como instrumento de legitimação de ações mais efetivas em defesa de nossa cultura quilombola. A escola, mais que qualquer outro lugar, é um espaço privilegiado para a auto-organização intencional. “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (Santos, 2001, p. 20).

A aplicação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) nas escolas quilombolas Kalunga, a partir do estudo de nossa própria história como remanescentes da resistência ao processo de escravização dos povos negros no Brasil, tem caráter positivo de romper com o currículo hegemônico. A valorização da nossa história e cultura possibilita a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas que atravessam as abordagens de determinados conteúdos escolares, visto que “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criadas e estão cada vez mais presentes nos espaços sociais onde a cultura de massa tem dominado” (Santos, 2001, p. 21). Ao problematizar o modo como a cultura é tratada no PPP da Escola Calunga I, Antiga Sede, apontamos que se o documento é expressão daquilo que ocorre na prática pedagógica, é preciso reconhecer que não é suficiente privilegiar apenas os festejos em uma determinada época do ano.

Mesmo reconhecendo o esforço de professores e gestores de construir um documento que contemple as necessidades e interesses da comunidade Kalunga de Vão de Almas, fica claro que os desafios e continuidades ainda são muitos, o que inclui compreender a cultura como algo mais abrangente e mais complexo do que as festas tradicionais. Talvez uma das primeiras ações a ser praticada é romper com a herança de um currículo monocultural. Acredito ser fundamental pensar um currículo singularizado, voltado ao povo quilombola, sobre bases históricas e culturais personalizadas e que favoreçam a escola quilombola em uma abordagem que reconheça o povo como sujeito de sua existência. As práticas do uso de plantas como terapêuticas, as receitas e alimentos tradicionais, os modos de falar do povo do território e a organização familiar são apenas alguns exemplos da cultura local que não são colocados no documento como partes importantes da identidade do povo de Vão de Almas.

A leitura do PPP, inclusive o não dito e as entrelinhas, apesar dos esforços coletivos para produzir um plano pedagógico voltado à educação quilombola e à preservação da identidade do povo de Vão de Almas, de modo geral, demonstra que visa complementar o próprio currículo da educação estadual, que não dá conta em sua integralidade de uma educação personalizada e voltada à auto-organização de docentes, discentes, comunidade quilombola e em prol da valorização da ampla cultura local e defesa do território. Deve-se reconhecer que existem limitações de ordem burocrática e administrativa que exigirão ainda muita luta. Ressaltamos também um dos problemas citados pelos participantes da pesquisa, um grande desafio para o corpo educativo da Escola Calunga I, Antiga Sede: a gestão centralizada. A seguir, detalharemos mais as informações e análises geradas a partir de nossa pesquisa.

### 3.3.2 Instituição Escolar Calunga I - Antiga Sede e a práxis dos educadores e educadora egressos LEdoC: a imersão no campo

A partir desse ponto, buscamos compreender como ocorrem as relações entre a equipe gestora, docentes e discentes da unidade, bem como visibilizar se os aspectos da cultura local estão representados ou não dentro da Escola. Elementos visuais – murais, decoração da sala de aula, etc. –, conversas informais e observações das práticas profissionais, escuta das conversas dos estudantes, interação entre educadores, alunos e outros tornaram-se foco de análise para a compreensão de como a cultura e a história do território quilombola Kalunga, especificamente do território Vão de Almas, é tratada no contexto educacional. Esse processo se deu nos dias em que estive visitando a comunidade Vão de Almas e realizando o trabalho empírico. Naquela ocasião, eu ainda não havia me apresentado como pesquisadora, o que me permitiu acessar livremente, sem que houvesse qualquer indagação dos docentes, todos os espaços físicos e sociais da escola. Foi também uma tarefa relativamente fácil, já que eu mesma atuei como professora na unidade por nove anos, no período de 2000 a 2008.

#### a) A cultura quilombola nas paredes da Escola Calunga I de Vão de Almas: o que a ausência de elementos visuais da cultura local nos murais, sala de aula e paredes da Escola nos comunica

Na minha visita ao campo empírico, ainda no processo de observação, busquei o silêncio. Afastei-me das interações interpessoais, procurando visualizar dentro do espaço físico da Escola Calunga I, Antiga Sede, elementos decorativos ou qualquer referência que pudesse diferenciar a nossa escola das outras de cultura hegemônica. Na formação da LEdoC, cultura e identidade como elementos teóricos foram estudados como preocupação fundamental para uma práxis singularizada e voltada aos interesses do grupo; por isso, a opção por considerar também elementos visuais e artefatos culturais como categorias de análise. O objetivo era identificar em

diferentes espaços da unidade escolar representações da identidade cultural do povo de Vão de Almas, da cultura negra ou cultura Kalunga.

Com olhar atento, procurei sinais que remetessem à ideia de valorização da identidade quilombola, artefatos de qualquer tipo – desenhos, murais, fotografias – que pudessem diferenciar a Escola como um espaço de educação para um povo singular e rico culturalmente como são os Kalunga. Contudo, o espaço físico, tanto externo quanto interno, não tinha naquele momento nada que comunicasse a um visitante que aquela é uma escola diferente, destinada à educação e formação de uma juventude que tem como responsabilidade cuidar e proteger a cultura tradicional e o território quilombola.

Curiosamente, a única referência à cultura local estava no cardápio de lanches afixado na entrada, que é elaborado com alimentos e receitas tradicionais da alimentação quilombola. Todavia, é preciso problematizar o fato de que o cardápio é elaborado pela Coordenadoria de Merenda Escolar do Estado de Goiás, sediada em Campos Belos de Goiás, sem qualquer participação da comunidade escolar Calunga I – Antiga Sede.

**Figura 7** – Cardápio da Escola Calunga I - Antiga Sede

MAIO/2023				
SEGUNDA-FEIRA 01/05/2023	TERÇA-FEIRA 02/05/2023	QUARTA-FEIRA 03/05/2023	QUINTA-FEIRA 04/05/2023	SEXTA-FEIRA 05/05/2023
FEIJÃO DIA DO TRABALHO	SOPA DE LEGUMES COM CARNE MOÍDA; SOBREMESA MAÇA	GALINHADA TRADICIONAL	CANJICA	FAROFIA DE CENOURA COM CARNE MOÍDA; SUCO DE ACEROLA
SEGUNDA-FEIRA 08/05/2023	TERÇA-FEIRA 09/05/2023	QUARTA-FEIRA 10/05/2023	QUINTA-FEIRA 11/05/2023	SEXTA-FEIRA 12/05/2023
BAIÃO DE TRÊS; SUCO DE GOIABA	BOLO DE FUBÁ DE MILHO; SUCO DE MARACUJÁ	MACARRÃO COM FRANGO DESFIADO	ARROZ BRANCO; FEIJÃO DE CALDO; ISCA DE CARNE; SALADA DE REPOLHO COM TOMATE	FEIJÃO TROPEIRO; SUCO DE ACEROLA
SEGUNDA-FEIRA 15/05/2023	TERÇA-FEIRA 16/05/2023	QUARTA-FEIRA 17/05/2023	QUINTA-FEIRA 18/05/2023	SEXTA-FEIRA 19/05/2023
ARROZ COM CARNE MOÍDA COLORIDO; SALADA DE REPOLHO COM TOMATE	ARROZ DE LEITE; SOBREMESA LARANJA	MACARRÃO A BOLONHESA	FAROFIA COLORIDA DE FRANGO; SUCO DE ACEROLA	SANDUÍCHE DE TAPIOCA RECHEADO COM FRANGO DEFIADO; SUCO DE GOIABA
SEGUNDA-FEIRA 22/05/2023	TERÇA-FEIRA 23/05/2023	QUARTA-FEIRA 24/05/2023	QUINTA-FEIRA 25/05/2023	SEXTA-FEIRA 26/05/2023
POLENTA DE MILHO COM MOLHO DE CARNE MOÍDA	ARROZ COM LINGUIÇA E ABÓBORA; SUCO DE ACEROLA	ARROZ BRANCO; MOLHO DE CARNE MOÍDA COM LEGUMES	FAROFIA DE CARNE PANELA; SUCO DE MARACUJÁ	ARROZ BRANCO; ENSOPADO DE BATATAS COM CARNE MOÍDA
SEGUNDA-FEIRA 29/05/2023	TERÇA-FEIRA 30/05/2023	QUARTA-FEIRA 31/05/2023	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
TAPIOCA COM MARGARINA; LEITE CAMELIZADO	ARROZ BRANCO; FEIJÃO; SALADA DE COUVE	ARROZ COM CARNE EM CUBOS E LEGUMES		

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Do nosso ponto de vista, a ausência de referências visuais à cultura quilombola ou à cultura negra em geral dentro dos muros da escola nos permitiu levantar alguns questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Quando pensamos em ações práticas para divulgar e ampliar uma cultura, os elementos visuais se tornam importantes instrumentos de resistência pela possibilidade de estruturarem o espaço físico e social a partir de um determinado ponto de vista (Martins, 2016). Nessa perspectiva, podemos compreender também o contrário, isto é, aquilo que não está exposto visualmente como cultura na escola, nos murais ou outros espaços de socialização também não participa da formação dos sujeitos que ali transitam. Observar o que as paredes da escola silenciam permite também identificar as suas fragilidades. Uma escola que traz visualmente artefatos que remetem à cultura da comunidade local propicia ao discente a experiência pessoal de reflexão crítica por meio da emocionalidade que as imagens podem despertar. Em um ambiente em que a cultura local é exposta visualmente como parte do social, podemos exercitar práticas que levem o estudante a não ser passivo diante das imposições que a mídia hegemônica tenta nos impor.

Ao avaliar a ausência de representação da cultura local nos espaços da escola, não podemos desconsiderar a força impositiva da cultura hegemônica. Não trazer representatividade visual da cultura quilombola talvez favoreça a internalização pelos estudantes da cultura de massa já tão presente dentro da escola. Observei, por outro lado, que os sons das músicas ouvidas pelos jovens no intervalo das aulas sugerem a presença do imaginário de uma cultura hegemônica permeando livremente, sem qualquer resistência, todo o espaço subjetivo da escola. A presença cada vez mais massiva de elementos como a música de cultura hegemônica – sertanejo universitário e *funk* – nos celulares dos alunos funciona como marcador, indicando que este é um território livre a ser ocupado.

Dissertando sobre a cultura e o território como elementos identitários do povo Kalunga, importantes referenciais para a organização social, Marinho (2017) propõe que o espaço físico não pode ser excluído do processo de produção identitária. Ele não é só uma dimensão que abriga uma comunidade, mas um território permeado por histórias do cotidiano, histórias de vidas individuais e histórias de existência da própria comunidade. O autor argumenta que, além disso, existe um conjunto de variáveis, um repertório de práticas, conhecimentos e habilidades que estão contidos no território e que estruturam as relações culturais e a identidade social do grupo. “O espaço da territorialidade, entendido como suporte da identidade, comporta duas dimensões: a aceção de formação social e a produção coletiva do espaço” (Marinho, 2017, p. 6).

Partindo dos princípios de território como espaço de dimensão cultural e de suporte de identidade social de um povo, como defende Marinho (2017), podemos considerar que a Escola Calunga I - Antiga Sede, como território da comunidade quilombola Kalunga de Vão de Almas é, por excelência, produto de práticas sociais e políticas e, por isso, constituída por um conjunto de regras e códigos, normas e disposições instituídas pelo sistema de representação vigente no grupo. Compreendo que como espaço de luta a escola, em sua aparência física, deve também ter uma identidade quilombola Kalunga, porque a ausência de elementos da cultura quilombola Kalunga serve como um tipo licença para a entrada, sem resistência, da cultura hegemônica no território escolar. É preciso que no contexto educacional haja apelos visuais que atuem como mediadores para a construção de novos significados da cultura e da identidade quilombola para os estudantes.

Até aqui destacamos o que nos silencia no espaço físico da escola a partir do que observei nas minhas caminhadas pela unidade escolar. Observar os espaços coletivos foi uma proposta de pesquisa pensada antecipadamente, após a leitura de diferentes estudos que discutiam a Epistemologia da Práxis e a formação de educadores da Educação do Campo (Curado Silva, 2012, 2018; Molina; Bittencourt Brito, 2017; Molina, 2019). As paredes e todos os espaços vazios identificados na escola produzem em mim diferentes sensações; mesmo sem nenhum atrativo decorativo, eles também nos contam a história do lugar e a relação com a cultura local. Embora eu reconheça que a ação pedagógica no trabalho com a cultura no contexto escolar não dependa de modelos de representações visuais, refletir sobre o espaço físico e tudo o que ele encerra na vida de pessoas que lá permanecem por, no mínimo, cinco horas nos faz perceber o quão importante é fazer dele também um espaço de exploração pedagógica no trabalho com a cultura.

### **3.4 Entre ditos e não ditos: dialogando com os educadores e educadora da Escola Calunga I - Antiga Sede**

A minha segunda visita ao espaço empírico teve outro objetivo. A ideia era ouvir os barulhos e silêncios que ecoam dentro da escola, o dito e o não dito pelos principais personagens desta investigação científica: os professores.

Esse talvez tenha sido o momento mais tensionador da pesquisa, por dois fatores: primeiro, é que Vão de Almas é o lugar onde nasci, cresci, atuei profissionalmente durante muito tempo e ainda hoje atuo como Secretária de Educação do Município de Cavalcante. Estar como pesquisadora num espaço em que muitas vezes eu mesma fui alvo de pesquisas de brancos sem nenhum vínculo com o território fez-me compreender o tamanho da responsabilidade de produzir conhecimento científico como representante do meu povo.

Segundo, pelo meu duplo pertencimento, isto é, ser ao mesmo tempo educadora e egressa da LEdoC e estar na condição de pesquisadora analisando a prática de amigos e ex-alunos, meus pares, pessoas que me acompanharam na ação profissional, na formação superior e agora na pesquisa de pós-graduação. Como ocupar o lugar de pesquisadora sem me vincular à figura da Secretária de Educação? Como motivá-los a participar sem que se sentissem avaliados em suas práticas por uma representante do governo local? Depois de muito refletir sobre isso, cheguei à conclusão de que talvez não existisse mesmo um caminho certo a seguir; portanto, o mais natural seria continuar pelo caminho que a nossa comunidade sempre percorreu para tratar qualquer problema de interesse coletivo: levantar os problemas, as dores, medos, angústias, alegrias, realizações pessoais e ir traçando novas metas. Fazer um exercício de reaproximação com os meus pares agora me parece um pouco exagerado, já que neste momento de escrita reconheço que nunca houve de fato afastamento entre mim e os meus colegas de profissão.

Como proposta de primeiro contato e apresentação oficial da pesquisa, organizei um encontro com os egressos convidados a participarem deste estudo. O encontro aconteceu à noite, fora do horário de aula. Isso foi importante por ser um momento em que poderíamos nos despir de toda a carga que envolve responsabilidades e trabalho.

### **3.5 “Atando e desatando nós”: “cordas” que prendem, apertam, sustentam e unem a educação em Vão de Almas**

O grande encontro aconteceu depois de um extenuante dia de trabalho na Secretaria de Educação do Município de Cavalcante, quando me dirigi para Vão de Almas. São duas longas horas de viagem em um terreno sinuoso morro acima, até chegar ao território e à Escola Estadual Calunga I. Levava comigo o material que seria utilizado na dinâmica planejada, lanche para confraternização, muita ansiedade e expectativas múltiplas.

O planejamento que antecedeu a atividade, feito e refeito em detalhes por semanas, se consolidou no encontro com educadores e educadora egressos da LEdoC. Cheguei um pouquinho mais tarde, trinta minutos depois do horário combinado, dezenove horas. Porém, já durante a viagem os candidatos a participantes da pesquisa vinham me acalmando e confirmando suas presenças pela rede social WhatsApp. Então, percebi que eles não estavam me vendo como a Secretária de Educação, mas como a Wanda, a menina que nasceu e cresceu na comunidade e até foi professora de alguns deles, uma amiga e companheira de luta que, ao chegar, foi calorosamente recebida.

Fizemos um pequeno lanche e aproveitamos bem o momento para confraternização geral e para colocar as novidades locais em dia. As conversas giraram em torno de questões

familiares, da viagem até Vão de Almas e sobre os planejamentos dos festejos próximos, como a Festa de São João. Foi um momento de muita descontração.

Depois dessa euforia inicial e conversas informais, comecei sutilmente a direcionar as atividades para o meu objetivo. Era hora de aplicar a dinâmica de grupo “Atando e desatando nós” (Anexo 1), que elaborei com o objetivo de favorecer aos colegas expressões emocionais sobre suas práticas e envolver o grupo com a minha proposta de pesquisa.

Apresentei-a detalhadamente e disponibilizei a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que cada assinou, autorizando o uso tanto das informações levantadas como de seus nomes e suas respectivas imagens. Esclareci também qual era o nosso foco investigativo: compreender como está sendo desenvolvido o trabalho com a auto-organização da juventude de Vão de Almas na defesa da cultura e do território quilombola, a partir dos princípios de formação da LEdoC, demarcando o fato de cada um deles, por suas experiências e formação, ser parte fundamental da pesquisa.

Durante a explicação de toda a parte burocrática da pesquisa, a conversa entre o grupo se desenvolveu informalmente. À medida que os educadores foram se inserindo na problemática da investigação, expressando suas opiniões e trocando pontos de vista entre si, fui organizando as cadeiras em círculo de modo que todos podiam se ver de frente de qualquer ponto em que estivessem. A opção pelo círculo teve também como objetivo desconstruir qualquer ideia de liderança, pois todos teriam o mesmo poder de fala e de defesa argumentativa. Essa interação visual era importante para que, de fato, acontecesse uma conexão entre todos e houvesse uma real partilha de informações.

Em seguida, fiz a apresentação do tema da pesquisa. Falei ao grupo sobre o que me motivou a pesquisar a escola, lembrei ainda do período em que estive lá como professora com uma formação mínima de ensino médio lecionando para Genildo, Erildo e Valdir. Falei ainda como eu me sentia orgulhosa de hoje ver os bons frutos de um trabalho realizado com tantas dificuldades na época. Na sequência, expliquei que a roda de conversa aconteceria através de uma dinâmica chamada “Atando e desatando os nós da nossa educação”. Cada pessoa deveria pegar a sua corda e fazer até quatro nós; para cada nó dado, ela deveria apontar um problema que, segundo o seu ponto de vista, atrapalhava a sua atuação pedagógica.

Iniciei a dinâmica amarrando o primeiro nó, enquanto expunha o que me incomodava na minha atual função de Secretária de Estado da Educação de Cavalcante. Nesse momento, procurei inserir temas que eu gostaria que fossem considerados pelos participantes, pois eram

relevantes para a pesquisa, como o aumento de televisões, computadores, celulares e a internet na comunidade, além de questões administrativas ligadas à implementação de projetos de educação quilombola do governo estadual. A intenção era provocar nos participantes reflexões sobre suas realidades na relação com a cultura de massa e processos burocráticos do sistema educacional em relação a gestão e políticas de educação para o povo quilombola e sua prática pedagógica diária.

Nesse primeiro encontro, identifiquei nas falas os “nós” que, segundo os professores, têm dificultado a ação pedagógica mais efetiva no trabalho com a cultura e a defesa do território. Entre os pontos citados, destaco os seguintes:

I – Enfraquecimento da voz no âmbito das decisões coletivas dentro da escola, em particular quando o foco é o Programa Goiás Tec. - Ensino Médio ao Alcance de Todos. O citado Programa, implantado em 2019 na Escola Calunga I - Antiga Sede, refere-se a uma política educacional do estado de Goiás para o Ensino Médio, através da Secretaria de Estado da Educação – Seduc/GO. A proposta de implantação de um ensino mediado por tecnologias, segundo os docentes participantes, tem como propósito oferecer para os jovens que residem na comunidade um ensino tecnológico – videoaulas. A tecnologia empregada, como explicado pelo tutor das aulas Genildo Fernandes Gonçalves, conta com transmissão das aulas via satélite. Dessa maneira, os professores de disciplinas específicas são dispensados de dar aulas, ficando apenas um professor-tutor, um mediador formado para orientar os estudantes em tempo real.

II – A perda de interesse dos alunos por aulas expositivas e processos de diálogo e interação professor/aluno. Para os docentes, a facilidade de acesso a informações disponibilizadas pela internet nos celulares pessoais e até mesmo o Programa de videoaulas e conversas por *chat* nas plataformas de comunicação têm favorecido progressivamente o afastamento do estudante da rotina comum da sala de aula, dificultando o trabalho voltado à auto-organização.

III – O enfraquecimento da autoridade do professor em sala de aula. Segundo os educadores, isso é resultado do novo modelo de educação implantado nas escolas, em que os estudantes têm passado a ter mais voz que o próprio professor no que se refere à educação escolar. Os educadores têm diariamente sido confrontados com algumas questões, como a promoção automática de série imposta pelo Sistema, sem que haja a exigência da efetiva aprendizagem por parte do estudante. O chamado paternalismo do Sistema tem favorecido entre os estudantes atitudes de desrespeito ao professor e o conseqüente desinteresse pelo processo ensino/aprendizagem.

IV – Pouca familiaridade dos docentes com os recursos tecnológicos, como celulares, computadores e internet. Este é outro complicador para a ação pedagógica voltada aos interesses e necessidades do estudante. A pouca formação dos professores para melhor uso dos recursos tecnológicos tem contribuído para o afastamento dos jovens e dificultado a interação professor/aluno.

V – A sobrecarga de trabalho é também um dos problemas enfrentados pelos educadores, pelo modo como é organizada a grade curricular, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais personalizado. O professor fica tensionado pela exigência de preparação dos estudantes para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, fazendo muitas vezes com que ele se sinta obrigado a priorizar os conteúdos cobrados no exame.

VI – Coordenação Pedagógica individual e coletiva. A organização do trabalho escolar imposta pelo Sistema não prevê um tempo coletivo para planejamento e execução de projetos onde se articulem os conteúdos estudados com as necessidades da turma, comunidade escolar e comunidade quilombola. Assim, cada professor planeja praticamente sozinho as suas aulas. Para o grupo, esse aspecto tem bastante relevância, já que para uma ação pedagógica comprometida como a práxis é necessário que se tenha na unidade escolar um espaço dialógico para que os docentes possam fazer as trocas e a ressignificação das experiências individuais e coletivas. A ausência de um tempo coletivo de planejamento para a construção de uma intervenção educativa personalizada que priorize o fortalecimento da identidade cultural quilombola, segundo os professores, gera isolamento e enfraquecimento da classe docente.

VII – A ausência do coordenador pedagógico. Os professores denunciam a ausência de um coordenador pedagógico dentro da unidade escolar para orientar o trabalho coletivo e assessorar o professor no planejamento individual. Como afirmado pelo grupo, um coordenador efetivo é importante elo entre os gestores e a escola, e também no interior da escola, pois sua presença facilitaria o exercício coletivo de discussão e elaboração de projetos com maior potencial para a construção colaborativa de todos os segmentos da comunidade escolar, de caminhos alternativos para a superação de problemas pedagógicos encontrados na escola Calunga I - Antiga Sede. Salienta-se que o processo de elaboração coletiva de projetos pedagógicos personalizados aos interesses e necessidades dos estudantes contém um forte viés da auto-organização, pois envolve o conjunto dos profissionais da educação, docentes e representantes da comunidade local no ato de repensar o papel pedagógico e social da escola.

VIII – Estrutura física da escola pouca atrativa para o discente. A escola não dispõe sequer de uma quadra de esportes, de modo que os momentos de socialização dos estudantes

acontecem sempre fora da escola. O campo de futebol improvisado de chão batido é definido pelos participantes como inadequado. O ideal seria que a escola tivesse pelo menos uma quadra de esportes, onde os professores pudessem desenvolver diferentes práticas esportivas ou usá-la para aulas fora das salas.

IX – A invasão intensiva da cultura de massa como as músicas sertanejas e funk, e os modos de agir, falar e se comportar nas cidades grandes. É consenso entre os participantes que a cultura de massa tem se solidificado no território e na escola. Do ponto de vista desses docentes, alguns jovens tratam com desprezo tudo o que se refere à cultura local e à cultura quilombola. Isso também tem afetado a prática do professor que, como expressou um dos participantes, ele mesmo tem utilizado a cultura de massa, as letras das músicas de *rap* e *funk* para tornar suas aulas mais atraentes para os alunos. Para os docentes, está cada vez difícil trazer elementos da cultura local, como cantos e rezas, para trabalhar com os estudantes, em função do grande interesse deles pelos estilos musicais atuais.

Após a transcrição e análise do material oral coletado no primeiro encontro, compreendi que agora estava de posse de um rico pacote de informações sobre o campo empírico que permitiria ampliar minha visão sobre o processo investigativo, mergulhando nas questões e vendo os processos implicados na construção da práxis para além das falas objetivas ou das aparências. Esse momento se desdobrou em reflexões para que eu não me desviasse dos objetivos de pesquisa, já que tudo no campo empírico me chamava a atenção. Embora eu já tivesse um planejamento prévio de como talvez fosse desenvolver a pesquisa, constatei que refletir sobre as práticas docentes em contexto teórico é bem diferente de fazer o mesmo exercício no cotidiano. Verifiquei ser importante compreender as minúcias, como a concepção dos educadores sobre identidade, cultura, educação, relação família/escola e outras. A prática pedagógica em uma escola Kalunga é tão singular quanto ser um Kalunga e, por isso mesmo, compreender o professor que atua neste espaço envolve reconhecer que são sujeitos tensionados diariamente pelas suas realidades.

### **3.6 Cultura quilombola x cultura hegemônica: desatando os nós**

O estudo da cultura como parte do currículo ativo escolar retira o estudante e o docente do reduzido espaço de sala de aula e os coloca em múltiplos locais sociais, onde podem ampliar os conhecimentos sobre o seu mundo, o mundo globalizado e a sua relação com estes diferentes contextos (Martins, 2016). Desse modo, a educação que transpõe os muros da escola não pode ser uma simples e opcional escolha de atuação pedagógica do professor, mas é obrigação para uma práxis emancipatória, pois, como propõe Paulo Freire, o que está fora da escola também

faz parte dela. Com esta afirmação, o autor chama a atenção para o sentido mais estrito da palavra “educação”, que vem do latim *educare* ou *educere*, que significa literalmente “conduzir para fora”. Portanto, a educação orientada pela práxis exige preparar o sujeito para a vida, para o mundo, para fora do espaço físico e social da instituição educacional, possibilitando a ele experiências educativas fora dos muros da escola (Curado Silva, 2018).

A partir das proposições de Curado Silva (2018), defendemos que pensar a educação do povo quilombola Kalunga numa perspectiva emancipatória pela práxis significa colocar em relevo o papel do docente, tanto em contexto individual como coletivo. Aponta para possibilidades de produção de conhecimento distintas das provocadas pelos mecanismos de controle social formatados pela intervenção educativa na perspectiva da subordinação dos saberes tradicionais, modelo tão presente no currículo universal e em programas de governo com interesses puramente políticos e econômicos. A subordinação do saber cultural quilombola pode resultar na hipervalorização da cultura de massa e desvalorização da cultura local pelas contradições que as práticas geram no meio onde são desenvolvidas. Portanto, é fundamental criar na escola espaços dialógicos nos quais o estudante se perceba como parte e corresponsável pela defesa do seu povo, sua cultura e território (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

A força destrutiva da cultura hegemônica infelizmente já pode ser identificada em todo o território quilombola Kalunga, até em locais mais isolados onde, em teoria, o afastamento geográfico atuaria como barreira protetora. Um desses casos é o povoado de Vão de Almas que, mesmo sendo uma comunidade distante geograficamente dos grandes centros e de difícil acesso, tem sido massivamente invadido pela cultura hegemônica, o que envolve inclusive o modo como os docentes se relacionam atualmente com as famílias dentro da comunidade.

Por exemplo, a responsabilização da família pelo insucesso do estudante é um discurso relativamente novo na comunidade. Há menos de trinta anos, a responsabilidade de ensinar um estudante quilombola era puramente do professor, até porque grande parte dos adultos da comunidade não era alfabetizada, ou era minimamente. Todavia, as imposições do Sistema têm levado alguns professores a reproduzirem discursos fundados nos mitos sobre o fenômeno do fracasso escolar (Costa; Silva; Souza, 2019). Um dos mitos muito utilizados é exatamente o de que o responsável pelo fracasso do estudante é o pouco ou nenhum auxílio da família nos estudos em casa. Assim, a culpa do fracasso escolar é totalmente vinculada ao próprio estudante e à sua família, e definido por suas condições na relação intrafamiliar, uma perspectiva determinista e tendenciosa que atribui à realidade um caráter imutável e desconsidera a possibilidade de se encontrar soluções para os problemas, predestinando o aluno ao insucesso

Ressalta-se aqui que esse posicionamento incorre no equívoco de isentar a escola como instituição do Estado, além de isentar os docentes da responsabilidade sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Um problema sério aqui no território é falta de participação da família na vida escolar do aluno. Os pais têm perdido a autoridade e não tem mais tanto interesse em participar da educação destes jovens (Genildo Fernandes Gonçalves, atuação como Monitor do Programa Goiás Tec.).

Essas afirmações talvez desconsiderem a impossibilidade de os pais acompanharem os seus filhos e variáveis não visibilizadas do pouco estudo dos primeiros e das exigências do trabalho que os obrigam a passarem mais tempo fora de casa. Isso aponta para a necessidade de uma práxis voltada regularmente para a reflexão não apenas sobre a realidade, mas também a permanente autoavaliação do fazer pedagógico. Não se pode esquecer que nós, mesmo a despeito de nossa formação em perspectiva crítica e social, somos também parte de uma cultura maior, a cultura de massa, que tenta nos absorver e formatar ao modo da hegemonia.

Cabe aqui ressaltar que o insucesso do Projeto Goiás Tec já está produzindo os seus frutos, contudo não encontramos pesquisas ao nível de pós-graduação que permitissem problematizar de modo mais profundo alguns dos problemas identificados no Projeto. Até o momento, como confirmado por levantamento feito pela pesquisadora, não dispomos de dados reais desse Projeto. As únicas pesquisas identificadas são resultado de encomendas de consultorias feitas do próprio governo para justificar a ampliação do Programa, como é o caso do relatório construído sobre o quadriênio de sua implantação<sup>5</sup>. Assim, defendemos que o Projeto Goiás Tec deve ser alvo de pesquisas científicas ao nível da pós-graduação, desenvolvidas por educadores das comunidades em que ele vem sendo implantado, para que garanta a lisura das informações.

Outro aspecto destacado pelos professores como mudança nos modos de viver e se relacionar dos jovens na comunidade é a perda gradual do respeito pelos mais velhos. Para os docentes, esse tipo de comportamento é resultado da invasão da cultura hegemônica pelos meios de comunicação, trazendo para dentro da comunidade valores como o preconceito contra pessoas mais velhas.

Eu observo na turma um grande preconceito aos idosos. Os idosos é classe hoje que fica excluída. Alguns parentes se importam com eles, mas os demais que não são parentes ignoram. Eu observo que agora o desrespeito aos mais antigos, que agora está mudando, está chegando também aos adultos mais

---

<sup>5</sup> Disponível no *site* da Secretaria de Estado do Educação do Goiás : [Educacao.go.gov.br/documentos/Balanco/Gestao2019/2022](http://Educacao.go.gov.br/documentos/Balanco/Gestao2019/2022).

jovens. Essa é a minha preocupação, a perda do respeito pelas pessoas mais velhas. Antes isso aqui era um absurdo de acontecer, desrespeitar um mais velho (Genildo, Fernandes Gonçalves - monitor do Goiás Tec.).

Mesmo na relação com os professores que ainda são relativamente jovens, há atitudes de preconceito e desrespeito e, por consequência, o não reconhecimento de sua autoridade.

Eu já ouvi vários comentários de adolescentes que já não contam mais com a gente para algumas coisas, porque nós já estamos velhos para entender eles. Então se nós nessa idade já estamos nesse processo de exclusão, imagina os antigos. Eu até questionei aos meus alunos se eles seriam capazes de tocar um festejo sem participação dos adultos, eu nem quis dizer dos antigos. [...] Ao invés destes alunos nos terem como inspiração para fazer com que eles consigam também chegar a tal ponto, não, eles ficam nos olhando com olhar traiçoeiro. De que estamos ali ganhando aquilo mais por conta deles. (Genildo Fernandes Gonçalves - Monitor do Programa Goiás Tec.).

Os professores identificam o comportamento da juventude em relação às pessoas mais velhas, podendo significar um progressivo enfraquecimento de valores culturais do povo quilombola. O respeito pelos mais velhos por muito tempo tem sido uma marca identitária do povo Kalunga. Para os professores, essa é uma questão que precisa ser observada, analisada criticamente e combatida do modo mais efetivo possível, pois, para o povo quilombola, o modo como se organizam as relações entre diferentes gerações é um dos elementos mais fortes de nossa cultura.

É nos espaços intrafamiliares e em comunidade, na relação com os mais velhos, que acontecem as trocas culturais ancestrais e o compartilhamento de conteúdos afetivos e simbólicos, aspectos determinantes da cultura quilombola. Nesses espaços sociais as instâncias se preservam elementos culturais “carregados de um passado histórico e social e que propicia um posicionamento subjetivo do sujeito ao se reconhecer nesse passado” (Furtado; Pedroza; Alves, 2014, p. 9).

A crise em nossa identidade cultural como povo tradicional coloca em perigo nossa identidade como grupo singular. Isso talvez se dificulte ou até impossibilite que o indivíduo se reconheça como sujeito quilombola, como pertencente a uma cultura que tem como sua principal âncora a história do seu povo. A relação entre história e cultura, e o vínculo com o território, bem como a preservação de valores como as relações familiares e o respeito aos mais velhos envolvem toda uma dinâmica de construção da identidade de um grupo, por isso é relevante compreender como a escola e os professores quilombolas vêm desenvolvendo o trabalho pedagógico quando o foco é a luta contra-hegemônica na auto-organização da juventude e na defesa da cultura e território. Isso é assim porque a luta contra-hegemônica prioriza se compreender e aprender a conviver com a sociedade globalizada sem se renunciar

aos direitos, conquistas e à própria cultura. Trata-se de algo possível somente com a união de todos e é resultado direto da organização coletiva em torno de um propósito que objetiva a construção do sentimento de pertencimento à constituição identitária do povo.

Contudo, esse não é mesmo um caminho fácil a ser percorrido. Existe toda uma macroestrutura que sustenta a cultura hegemônica e serve diretamente aos interesses do capital. Por isso, na dinâmica Roda de Conversa alguns professores citaram o Programa do Governo do Estado de Goiás para o Ensino Médio na comunidade como um “nó”. Para eles, apesar de ser um material com boa qualidade de conteúdo e útil se usado de maneira correta, na prática representa um retrocesso na luta pela profissão docente. O modelo adotado acaba por precarizar a função do professor, que passa a ser substituído por aulas em telões. No caso da Escola Calunga I - Antiga Sede, o número de professores que atuam na escola é suficiente para atender a todas as turmas de Ensino Médio em todas as disciplinas, mas para mediar as aulas do Programa Goiás Tec basta um único professor.

O Programa Goiás Tec é uma proposta do governo estadual com pretensão de ampliação, o que aumenta as chances de esses professores com vínculo apenas temporário serem substituídos pela nova tecnologia de ensino. Assim, podemos concluir que o que está por trás desse projeto impositivo, na verdade, são interesses do capital visando enriquecer as grandes empresas, ao mesmo tempo que terceiriza e precariza a educação. O estado de Goiás, ao substituir trabalho docente por aulas expositivas, abre o setor educacional público para os investidores privados, proporcionando a expansão do mercado educativo, a reprodução do capital e uma nova modalidade de exploração e precarização do trabalho docente. Em contrapartida, o estado lucra com um maior controle sobre o professor e sobre a educação bancária que oferta ao estudante (Silva; Oliveira, 2021).

Eu procuro sempre deixar claro para os meninos que o que o governo quer é controle. O que ele nos oferece como tecnologia é para tentar nos controlar. Falando de maneira mais direta para nos deixar mais bestas. Então a gente tem que saber aproveitar essas coisas em nosso favor (Valdeir Fernandes da Cunha, atuação Ciências da Natureza,). Então, Wanda, a orientação que eu como mediador do Goiás Tec recebo é falar bem Goiás Tec, por mais que não esteja. [...] Eu não vejo relação nenhuma com o que aprendemos na LEdoC. O modelo de educação defendido pela LEdoC, infelizmente, está sendo diferente do que está sendo executado na comunidade. E nós enquanto professores não temos força para lutarmos contra esse modelo de educação (Genildo Fernandes Gonçalves, monitor do Programa Goiás Tec).

Segundo o professor, esse tipo de metodologia limita a ação docente, impossibilita a interlocução professor/aluno, dificulta processos dialógicos e gera competição entre os

conteúdos eleitos como escolares e os conhecimentos do cotidiano, que constituem a identidade da cultura quilombola. Os conteúdos trabalhados nas videoaulas são organizados de acordo com as disciplinas do currículo; do professor mediador se exige o cumprimento do calendário de aplicação dos conteúdos – diário, semanal, bimestral e anual; a cada final de bimestre e semestre, tanto os alunos quanto o professor são avaliados. Ainda segundo Genildo, atualmente competindo com as aulas expositivas orais dos educadores, o estudante tem diante de si uma multiplicidade de imagens telemidiáticas que, sem dúvida, são mais atraentes. Trata-se de uma briga desigual na qual o lado que recebe sempre menos investimento acaba perdendo.

Todavia, chamou nossa atenção o pensamento reflexivo do professor quando questionado sobre se seria impossível ou não desenvolver uma ação pedagógica na perspectiva da práxis, tendo que dividir o espaço pedagógico com um Programa Goiás Tec.

Então, dentro do Goiás Tec é possível sim. Vai depender da estratégia do professor. Se ele conseguir ter o envolvimento dos estudantes ele consegue sim trabalhar (Genildo Fernandes Gonçalves - Monitor do Goiás Tec).

A resposta do professor sugere a consciência formativa da LEdoC constituída no processo de formação na Educação do Campo. Como princípio, a LEdoC deixa claro aos seus estudantes que a práxis não depende de uma condição ideal de trabalho, mas de posicionamento crítico e político do educador que se vê como responsável por formar o discente para além do domínio de conteúdos formais (Curado Silva, 2018; Molina, 2019). Portanto, o professor comprometido com a práxis vai usar de forma criativa os espaços hegemônicos para questionar e problematizar algumas questões que atravessam a sala de aula, mesmo que isso venha por meio de Programas como o Goiás Tec.

Considerando a importância de se compreender como a formação do grupo de educadores participantes da pesquisa impacta suas atuações na sala de aula e na comunidade em geral, delimitamos aqui dois núcleos de análise. Vale ressaltar que reconhecemos a unidade inseparável na formação da LEdoC e a ação docente na perspectiva da práxis. Por isso, a divisão em dois núcleos de análise tem apenas a finalidade de organização da pesquisa.

No primeiro núcleo, discutimos aspectos da formação da LEdoC e a relação com os docentes. No segundo núcleo de análise, buscamos compreender como a práxis está implicada como ação pedagógica no trabalho desenvolvido pelos egressos no fomento de propostas de educativas voltadas para a defesa da cultura e do território pela auto-organização dos estudantes.

### **3.7 Núcleo de Análise 1: a dimensão formativa da LEdoC na perspectiva dos educadores e educadora quilombolas de Vão de Almas**

A análise da dimensão formativa da LEdoC tem como proposta compreender a relação entre a formação e o fazer prático do docente egresso da LEdoC participante da pesquisa na operacionalização de conteúdos, que podem favorecer o desenvolvimento entre os estudantes de uma consciência de corresponsabilidade no que se refere à defesa do território. Nessa perspectiva, o trabalho de valorização da cultura local para o enfrentamento do avanço da cultura hegemônica envolve ajudar o estudante a compreender seu papel social na comunidade e o valor da organização coletiva para o fortalecimento do grupo.

#### **3.7.1 O que dizem os professores?**

As informações dispostas nesta parte do trabalho são resultado de um debate desenvolvido pelos professores participantes, tendo como metodologia o Grupo Focal. O encontro foi virtual, na Plataforma Meet, e durou cerca de 2h. Eu, na condição de pesquisadora, atuei como mediadora e passei brevemente as orientações sobre os procedimentos a serem adotados, a gravação em vídeo e questões referentes ao uso das informações e a importância da participação de todos. No decorrer das discussões, foram feitos questionamentos aos participantes com a finalidade de compreender e esclarecer as percepções apresentadas pelo grupo sobre as suas respectivas formações na LEdoC e o impacto disso em suas carreiras profissionais.

Ter a práxis como elemento principal de articulação das argumentações durante o processo dialógico possibilitou identificar aspectos coletivos e singulares de como a formação da LEdoC impacta a ação pedagógica dos professores da Escola Calunga I - Antiga Sede de Vão de Almas. Aqui apresento parte dos diálogos, trechos de registros de falas e respostas do questionário aplicado individualmente.

Falando especificamente sobre a formação da LEdoC e a sua relação como ação pedagógica de cada docente participante da pesquisa em perspectiva da práxis, busquei resgatar uma das proposições da professora Kátia Curado Silva (2018) sobre o sentido da práxis emancipadora, uma vez que as suas pesquisas fazem parte do material pedagógico de estudo da Licenciatura do Campo da UnB, de modo que todos os presentes estão familiarizados com o conteúdo.

Para Curado Silva (2018), do professor se exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitem a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. Portanto, a prática pedagógica

[...] não se configura na simples transmissão do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes no universo da cultura, de modo rigoroso e crítico, favorecendo a estes atuar de modo proativo nas mudanças de suas realidades.

Essa afirmação de Curado Silva (2018) traduz a base de formação da Educação do Campo por uma educação voltada à práxis e à emancipação tanto do docente como do discente. Com base na discussão desenvolvida coletivamente sobre as proposições de Curado Silva e a base formativa da LEdoC, os docentes presentes teceram comentários ao avaliarem suas práxis.

A formação da LEdoC tem nos ajudado bastante no sentido de nos organizarmos para fortalecermos e defendermos nossos costumes e sobre como repassar estes para as próximas gerações. Sabe-se que é na escola que estão os nossos jovens, e que é a escola o local para colocarmos em prática todo o conhecimento adquirido na LEdoC (Valdeir Fernandes da Cunha - atuação Ciências da Natureza).

A análise da fala dos professores egressos da LEdoC UnB apontou que há entre o grupo a consciência que as suas formações no âmbito da Educação do Campo favoreceram a todos o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva que os capacita a identificarem problemas imediatos ligados à educação de Vão de Almas, tanto no âmbito da ação pedagógica em sala de aula quanto fora dos muros da escola e na área da gestão.

Após a transcrição das falas dos participantes do grupo focal e do questionário aplicado, utilizei o *software* Pro Word Cloud. Esse recurso de análise é parte do programa Word e permite que se criem nuvens de palavras a partir de textos escritos. O programa agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da frequência com que estas aparecem no texto de origem, de modo que uma imagem formada na Nuvem de Palavras coloca em relevo somente expressões significativas para o grupo.

O *software* Pro Word Cloud, utilizado para a análise da representação do grupo sobre suas crenças a respeito da formação da LEdoC, emprega automaticamente os cálculos estatísticos sobre dados qualitativos. O vocabulário foi identificado e quantificado em relação à frequência, permitindo uma análise visual das representações dos professores na autoavaliação de suas atuações pedagógicas na escola em relação aos estudantes, com foco na defesa da cultura e território e na auto-organização da juventude para a sua atuação dentro da comunidade.

A partir das palavras mais frequentes, foi construída a Nuvem de Palavras representada na Figura 7. O tamanho da palavra na nuvem indica a frequência que foi usada no conjunto de textos analisados. Foi possível verificar a frequência de uso das expressões:

práxis, formação, LEdoC, cultura, auto-organização, juventude e território, que servem como amostras do modelo representativo do modo como o professor compreende a sua formação na Educação do Campo. Assim, observamos que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem sido impactado pelas aprendizagens vivenciadas na LEdoC, sendo uma educação na perspectiva da práxis considerada elemento potencializador do trabalho individual e coletivo com a juventude de Vão Almas.

É possível considerar que há uma inter-relação entre a formação da LEdoC e a rotina de trabalho, em que conceitos como luta, coletivo e organização, entre outros, são vistos fundamentos centrais no processo do fazer pedagógico em sala de aula, mesmo com os conflitos presentes na rotina de trabalho dos docentes.

Construir reflexões sobre o vínculo entre a formação e a práxis da Nuvem de Palavras (Figura 8) possibilitou, a partir do referencial teórico deste trabalho, identificar os sentidos atribuídos pelos educadores e educadoras participantes às suas respectivas formações na LEdoC.

**Figura 8** – Nuvem de Palavras, destacando as que foram mais amplamente encontradas nos depoimentos dos 5 participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, utilizando o *software* Pro Word Cloud.

Os trechos transcritos permitem constatar que para os docentes a formação da LEdoC teve grande impacto em suas compreensões da realidade, atravessando não só suas práticas profissionais, mas também suas vidas pessoais e modos de agir e atuar na comunidade. Para eles, a presença da LEdoC no território favoreceu mudanças no processo organizativo das lutas coletivas, potencializando os resultados positivos.

Segundo verbalizado pelos quatro educadores e uma educadora que participaram do Grupo Focal, os ganhos com a formação da LEdoC e a participação da Educação da Campo nos avanços alcançados na educação na comunidade de Vão de Almas e em todo o território quilombola Kalunga são incontáveis.

Eu até tenho falado em algumas reuniões, alguns encontros, que em relação a LEdoC a partir de alguns anos..., vamos pegar de uma década para cá, a LEdoC tem nos ajudado demais, não tem nem comparação. Tanto na forma de nós Kalunga nos organizarmos, como para usar isso no viés da educação, para gente nos organizar como coletivo e nos fortalecermos pela valorização da cultura. Eu trago como exemplo a Escola Itinerante que a gente trabalha os festejos. Lembramos que antes da LEdoC formar pessoas que estavam atuando aqui em sala de aula, normalmente a escola parava naqueles dias, parava naqueles dias porque os meninos estavam naqueles dias, nos festejos, não tinha muito o que fazer. A gestão não reconhecia o valor dos festejos da cultura local (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - Atuação em Ciências da Natureza).

Do meu ponto de vista, a prova de como a gente está levando para os nossos alunos os conhecimentos adquiridos na nossa formação na LEdoC, é o fato de estarmos observando a participação dos nossos alunos, daqueles que foram nossos alunos entrando agora na faculdade, ingressando na universidade, como já comentaram os colegas. Então o que a gente aprendeu na universidade, estamos conseguindo passar para os alunos como educação emancipadora. Um, exemplo é o estudo a cultura afro-brasileira que abre esse espaço para gente estar trabalhando a cultura local (Professor Erildo - Língua Portuguesa e Inglês).

Fazendo um paralelo entre o a aquisição tanto do conhecimento tradicional como do conhecimento científico, acadêmico. E, por exemplo, quando nós pegamos esses dois conhecimentos e mantém a humildade de colocar os dois na vivência como a gente tem trazido para sala de aula, isso nos torna muito mais seres mais ativos e mais pensantes porque a gente se sente bem mais qualificados e até com mais vontade de seguir lutando, porque desde quando nascemos, na nossa vivência a gente já tem um saber que a gente aprende com os nossos pais na vida e aí quando a gente aprende outros conhecimentos isso soma demais. E a LEdoC tem nos fortalecido demais, porque muda muita a forma de muitos jovens pensarem. Eu trago a mim mesmo como exemplo, porque eu já vivi em muitos contextos em que eu não pensava muito nessa valorização cultura e aí dentro da sala de aula eu me coloco como exemplo para os meus alunos. Porque antes de eu entrar na LEdoC, eu sabia e sei lidar com muitas pautas culturais, eu não colocava em prática porque eu não reconhecia muito. Parece que aquilo ali não chamava mais a minha atenção. E aí a partir

LEdoC, das aulas, eu comecei a ver tudo diferente, de outra forma. Isso me fez sentir de outra forma, acolhido e instigado mesmo a seguir as nossas raízes” (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - atuação Ciências da Natureza).

Sim, eu digo que sim, que fazemos uma educação emancipadora. Porque como a formação da Educação do Campo, da LEdoC, ela tem como objetivo formar educadores para atuarem no campo. Então, o que a gente tem que trabalhar em sala de aula em relação a nossa cultura? Trabalhar voltando as vivências, as experiências dos nossos educandos. Igual assim, por exemplo, sobre nossa cultura da folia, sobre a romaria então tipo as datas comemorativas. Tem sempre que serem lembradas e trabalhadas voltadas a realidade da vida dos educandos que é nossa realidade. Nós professores do campo vivemos isso, vivenciamos, então não podemos deixar de valorizar a nossa cultura (Professora Maura de Sousa Ribeiro - atuação Matemática).

Eu respondo sim, porque o curso da LEdoC ajuda muito a aprendermos o quanto é valioso a sua cultura local. E eles ajudam de forma que não deixa a gente perder ou pouco que a gente já tem. Ajuda somando mais conhecimentos em cima daquela bagagem que a gente já vem trazendo desde quando nasceu, porque todos somos de comunidade. E levar isso para sala de aula ajuda a fechar várias lacunas e de alguma forma ajuda a trabalhar bem mais sobre a nossa cultura como processo de defesa para que a nossa cultura não venha diminuindo ou até mesmo acabar. Como já foi falado aí pelos colegas as oficinas culturais e a disciplina de cultura afro-brasileira. aqui o trabalho com as oficinas culturais eu abordo muito as datas comemorativas, cantos, Sussa sempre eu peço, faço trabalho com os meninos. Trabalho em forma de teatro para que eles aprendam o quanto é valioso o que nós temos. Isso ajuda cada vez mais a reforçar e ficar uma identidade bem mais definida, que é a nossa cara mesmo (Professor Valdir Fernandes da Cunha, atuação: Matemática Ciências da Natureza e coordenação pedagógica/voluntário).

Em relação a prática em sala de aula, a gente trabalha tanto individual como no coletivo, com todos os professores e comunidade escolar. [...] E como os meninos já disseram aí sobre as datas comemorativas, como por exemplo o dia 20 de novembro. A gente aproveita para trabalhar a nossa cultura como folia, Sussa e capoeira (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - Atuação Ciências da Natureza).

Como pontos em comum em todas as falas, encontramos de modo mais efetivo a consciência coletiva de que existem condições objetivas e práticas que impactam diretamente o trabalho do educador egresso da LEdoC no cotidiano escolar, revelando que há fatores externos e internos que interferem fortemente nesse processo. Contudo, a formação da LEdoC os fez compreender a importância de se fortalecerem como corpo coletivo, o que só é possível pelo auto-organização da juventude, dos próprios professores e da comunidade.

Em relação a LEdoC a partir de alguns anos..., vamos pegar de uma década para cá, a LEdoC tem nos ajudado demais. Não tem nem comparação. Tanto na forma de nós Kalunga nos organizarmos, como para usar isso no viés da educação, para gente nos organizar como coletivo e nos fortalecermos pela

valorização da cultura” (Professor Valdir Fernandes da Cunha área de atuação Ciência da Natureza e matemática).

Para eles a auto-organização favorece o trabalho colaborativo entre diferentes segmentos da sociedade local e, por isso, é fator determinante para que consigam promover substanciais mudanças na forma escolar, qualidade da educação e vida social de toda a comunidade (Caldart, 2010).

De modo geral, pode-se afirmar que os participantes da pesquisa reconhecem que a formação LEdoC tem cumprido dentro do território quilombola Kalunga o papel para a qual foi projetada. Entre as experiências positivas citadas pelos participantes está, como já destacamos anteriormente, a importante vitória da mudança no calendário escolar desde o ano de 2013, que atualmente permite o reconhecimento dos dias de festejos locais em Vão de Almas como dias letivos e aproveitamento de conhecimentos prévios de suas vivências durante a realização das atividades como conteúdo e posteriormente é explorado em sala de aula. A citação que trouxemos anteriormente, e que vale repetir, do educador Valdir ilustra bem isto:

Fazendo um paralelo entre o a aquisição tanto do conhecimento tradicional como o conhecimento científico, acadêmico, quando nós pegamos esses dois conhecimentos e mantém a humildade de colocar os dois na vivência como a gente tem trazido para sala de aula, isso nos torna muito mais. seres mais ativos e mais pensantes porque a gente se sente bem mais qualificados e até com mais vontade de seguir lutando” (Professor Valdir Fernandes da Cunha área de atuação Ciência da Natureza e Matemática).

Para os educadores e educadoras egressos a formação da LEdoC é a responsável pela construção de uma autoconsciência profissional, onde o casamento entre o conhecimento científico e saberes tradicionais, os impulsiona a continuarem lutando pela preservação e proteção a cultura e o território quilombola. A LEdoC os capacitou para atuarem dentro da escola e comunidade com consciência de suas responsabilidades sociais. Isso, segundo os professores, fortalece o discurso do educador diante dos jovens, pois eles mesmos são tomados como exemplo da importância de se desenvolver a consciência sobre a valorização e preservação da cultura quilombola Kalunga.

O reconhecimento do papel formativo da LEdoC tem grande relevância quando a proposta é compreender o modo como estes sujeitos subjetivam suas formações e seus papéis sociais dentro da comunidade. O desenvolvimento dessa autoconsciência não é algo que surge espontaneamente, algo inerente ao fato de pessoa ser um Kalunga, mas surge como resultado de uma ação reflexiva entre vivências e conhecimento científico que lhes permite compreender

em outras perspectiva suas histórias pessoais como povo quilombola, a histórias de suas comunidades e a história do povo negro brasileiro. Refletir sobre aspectos políticos, econômicos e culturais que atravessam alguns problemas ligados ao território e própria existência do povo quilombola abre novos formas de compreender a realidade e a consciência crítica que o docente pode e deve atuar sobre essa realidade em busca mudanças. Portanto, uma atitude prática em defesa da cultura e do território quilombola precisa ser cultivada a partir da análise de suas realidades, do trabalho coletivo pela auto-organização e suas atuações como intelectuais orgânicos dentro das salas de aula, escolas e comunidade. Essa é a real aplicação da práxis (Curado Silva, 2018).

É interessante observar nas falas analisadas a importância dada pelos professores ao fazer coletivo, a organização do grupo para alcançar mudanças nos objetivos definidos por eles a partir de suas compreensões sobre a ação pedagógica e formação da LEdoC. Isso sugere que há neles a consciência de luta por um ideal comum a partir de novas práticas de trabalho, em equipe e com base no respeito e nos princípios aprendidos na formação da LEdoC. Isso favorece o estreitamento dos vínculos entre os profissionais, apesar de não disporem dentro da Unidade Educacional do espaço de coordenação pedagógica coletiva que lhes garantiriam a dialogicidade necessária para definição de metas.

Outro ponto identificado é o protagonismo e autonomia destes profissionais, construída a partir de modelo formativo da LEdoC, que lhes possibilitou compreenderem que a autonomia na ação docente não depende de projetos políticos governamentais, mas é construída pelos sujeitos a partir das reflexões críticas que fazem entre a bagagem teórica que trazem da formação profissional e suas realidades, tanto no âmbito do espaço social escolar como na comunidade. Nesse sentido, o protagonismo e autonomia precisa ser considerado como processos singulares destes sujeitos, que comprometidos com práxis atuam politicamente em defesa da educação, sem abdicar de cumprir as metas do currículo formal. Assim, a autonomia profissional não deve ser confundida como independência da presença do Estado no cumprimento de suas responsabilidades com a educação quilombola, mas como reconhecimento do grupo de que determinadas ações e intervenções estão para além do normativo e se relacionam diretamente com a práxis (Bittencourt Britto, 2017).

Como exemplo do protagonismo, autonomia e auto-organização do grupo, os docentes citam conquistas recentes como o direito de indicar gestores escolares quilombolas, mesmo que por eleição indireta e as mudanças no calendário escolar.

### 3.7.2 A auto-organização da juventude como fator determinante para melhoria da educação de Vão de Almas: vivências práticas

Citada como exemplo de conquista coletiva pelo desenvolvimento de consciência crítica resultante da formação da LEdoC, a indicação de um gestor quilombola pela comunidade, aponta também a força do trabalho coletivo organizado e o compromisso destes profissionais que reconhecem a Escola Calunga I, Antiga Sede, como espaço majoritário de defesa a cultura quilombola. Colocar as decisões coletivas no centro de suas ações significa na prática que este grupo busca atuar proativamente dentro e fora da escola na perspectiva de construir espaços de resistência a imposições do Estado.

A presença de um gestor indicado pela comunidade e com identidade quilombola garante, até certo ponto, a horizontalização das relações dentro da comunidade escolar. E quão mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se faz e mais próxima da comunidade. O objetivo é então, promover a autonomia e aproximar a Educação do Campo quilombola Kalunga de Vão de Almas de sua função formadora e fomentadora de práticas de auto-organização em defesa da cultura e território.

Segundo proposto pelas bases teóricas da práxis, o trabalho pedagógico balizado por prerrogativas democráticas na ação do educar usa o espaço da escola como *locus* promotor de cooperação entre gestão, docentes e demais segmentos da escola. Desta maneira ao exigir a representativa dentro do sistema gestor os professores quilombolas egressos da LEdoC, estão de fato conquistando espaços de fala, de escuta e participação na definição dos rumos do trabalho pedagógico e institucional. Defende-se aqui, então, como gestão democrática aquela em que a existência de condições de diálogo e de trabalho coletivo é prerrogativa e elemento indicativo deste segmento.

Todavia, vale ressaltar que a trajetória do grupo e comunidade até terem reconhecidos os seus direitos de representativa dentro a Unidade Escolar não foi automática e nem tampouco um caminho fácil. A gestão das escolas Kalunga, já vinha sendo pressionada há anos por lideranças e educadores das comunidades a fim de que tivesse frente as demandas educacionais das comunidades, gestores quilombolas empenhados e que de fato conhecessem a realidade e as reais necessidades educacionais da comunidade.

A parte legal que sustentou a reivindicação de direito a uma gestão representativa chega ao ano de 2012 com a Resolução 8/2012 (Brasil, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, tendo como suporte o que

versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) sobre o processo democrático de gestão escolar e a referida resolução. Assim, diante da consciência de seus direitos e prerrogativas legais as comunidades dos três municípios que abrange o Território Kalunga em parceria com a Associação Quilombola Kalunga fizeram um movimento unificado de luta para tomada da gestão no ano de 2019, no primeiro ano de governo do Ronaldo Caiado. Esse movimento ganhou forças, graças ao histórico de luta e de enfrentamento de situações abusivas de várias outras gestões que atuavam dentro das escolas da comunidade.

A luta em defesa de uma gestão escolar representativa tem ainda a prerrogativa de possibilitar a organização de movimentos de luta e resistência em defesa dos interesses locais. Libâneo (2007), define gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, em que se considera o caráter intencional de suas ações e interações sociais, estabelecendo entre as partes e com o contexto social e político as formas democráticas de tomadas de decisão em benefício do grupo e comunidade. Neste sentido, a gestão escolar representativa está por laços sociais mais próxima ao grupo, de modo que isso pode favorecer o diálogo entre os diferentes segmentos em direção a deliberações conjuntas. Para Libâneo o diretor escolar, como representante da instituição e do Estado, tem dimensão política dentro da escola, portanto, requer -se deste agente vínculos mais estreitos com docentes, pais, discentes, colaboradores e organização paralelas a escola. Ainda, a gestão representativa é entendida como atividade coletiva pela qual e para o qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos propostos no PPP da instituição educacional, que envolve aspectos pedagógicos, gerenciais e técnico-administrativos (Libâneo, 2007).

No ano 2019, o processo de auto-organização docente, discente, lideranças comunitárias e comunidade em geral, o movimento quilombola Kalunga em defesa da gestão escolar representativa tomou mais força e atuou de modo ativo até serem ouvidos pelo Governo. Nesse mesmo ano, reunidos com a secretária de educação do Estado, um grupo de pais, professores, estudantes e Associações locais, mais uma vez tiveram sentados na mesa diretiva da Secretaria de Estado da Educação do Goiás, com várias reivindicações, entre elas o pedido da mudança na gestão. Nesta reunião, sob pressão do movimento organizado, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás reconheceu o direito da comunidade a autorrepresentação. A partir daí iniciou-se o processo coletivo de definição de pré-requisitos desejáveis para o gestor que fosse assumir, a saber: passar a morar na Cidade de Campos Belos, Goiás; receber menos que um professor; direcionar todas as escolas do território Kalunga nos municípios de Teresina, Monte Alegre e Cavalcante Goiás.

Definidos os requisitos e analisados o perfil dos candidatos, três nomes de referências com pós-graduação foram selecionados. A luta do grupo na época era também pela descentralização da gestão escolar, de modo que o idealizado seria tivéssemos naquele momento um gestor por Município, onde estão distribuídas essas escolas.

Diante da pressão do grupo e resistência do Estado em renunciar ao controle gestor outras barreiras limitantes foram apresentadas como justificativas para não cederem a gestão representativa quilombola. Uma das questões levantadas era o fato não termos docentes concursados que atendessem aos pré-requisitos naquele momento dentro do território. Ainda, um problema apontado seria o fato de que, mesmo que aceitassem um gestor com vínculo empregatício temporário havia a questão salarial inferior ao de um professor concursado. Diante do impasse criado e resistência do Estado, o grupo sabiamente abriu da exigência de um gestor para cada município, permitindo que continuasse uma gestão centralizada, mas o cargo só poderia ser ocupado por uma pessoa quilombola referendada por todas as comunidades, apresentando assim o nome do professor Adão Fernandes da Cunha que ali se fazia presente o qual preenchia o requisito exigidos.

Ainda, segundo relatado pelos professores, mesmo tendo sido apresentado um nome atendia a todos os requisitos, foram preciso quase 5 meses até que fosse oficializado o nome do novo diretor. Em março de 2020 foi então publicado e convocado o novo diretor quilombola.

Assumindo a gestão das 18 escolas em três municípios, o diretor Adão junto com as lideranças continuou a pressão para que dividisse o trabalho e tivesse três gestores um por município. Foram quase dois anos de um trabalho ininterrupto e uma luta acirrada para uma nova mudança na gestão destas escolas. E, em junho de 2021 houve então a descentralização deste trabalho de gestão única, quando conquistaram então o direito de ter um gestor no município de Monte Alegre de Goiás-GO, um em Teresina de Goiás-GO e outro em Cavalcante- GO.

No ano de 2022 os dois outros nomes indicados: Nilça Fernandes do Santos e Lourdes Fernandes de Castro foram designadas gestoras, ressalte-se que ambas, egressas da LEdoC. A primeira, das nove unidades Extensão Calunga I da comunidade Maiadinha, que inclui Vão de Almas e a segunda, na comunidade Riachão em Monte Alegre. O professor Adão hoje atende, portanto, o município de Teresina de Goiás.

Segundo depoimento dos docentes, desde que foi conquistada essa nova característica da gestão na Escola Calunga I - Antiga Sede, os professores e demais servidores passaram a

acreditar mais na mudança da educação. O imediato efeito desta mudança foi a abertura de espaços de diálogo entre gestão e docentes e a melhoria da qualidade das relações interpessoais entre os segmentos da comunidade escolar.

A divisão da gestão em três, trouxe ainda mais confiança por parte das comunidades, e organização na luta pelo avanço na igualdade com respeito a diversidade. E como resultado mais diretamente visível da atuação da nova gestão em defesa da educação local está sua atuação efetiva pela melhoria das estruturas tanto física quanto pedagógica das escolas, bem como pela implementação de uma educação contextualizada com a realidade do quilombo Kalunga.

Sobre a ausência da gestão representativa na educação do oprimido Molina, Pereira e Bittencourt Brito (2021) em no artigo A práxis de Egressos(os) da LEdoC UnB na Gestão das Escolas do Campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, argumentam que no modelo de o educação brasileiro, essa pedagogia da hegemonia adota inúmeras estratégias para a intensificar o domínio do Estado e do Capital sobre capital humano que vai desde condições adversas de trabalho, à formação docente, precarização das condições de exercício da profissão; desprofissionalização até a total perda da autonomia de gestão. Todo o Sistema Educacional e, principalmente, os trabalhadores em educação se toram reféns da imposição de modelos prévios, projetos de educação voltados ao fortalecimento e manutenção da hegemonia.

Molina, Pereira e Bitencourt Britto (2021), classificam como pacote de retrocessos a serviço do capital, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar – MNCCDE. Para as autoras tal proposta parte dos pressupostos de uma concepção gestão escolar meritocrática, que tem como objetivo final o controle e avaliação do trabalho do diretor pelo Estado. Essa proposta caminha em direção oposta à Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VII (Brasil, 2016), que define como um dos princípios da educação a "gestão democrática da escola".

Todavia sob pretextos infundados, como por exemplo, o discurso de que os cargos de gestores escolares só podem ser preenchidos por funcionários efetivos da rede pública de ensino. Isso para comunidade quilombola Kalunga, era visto como um complicador já que quase 100% dos educadores e educadoras das escolas tanto Estadual como Municipal das diversas comunidades são contratados pelo Regime de Contrato Temporário. De modo, que as vagas de gestores escolares eram preenchidas por pessoas de fora da comunidade, por não quilombolas e majoritariamente por indicação política, tendo como único a meritocracia.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, posiciona-se contra a proposta de gestão meritocrática, por compreender que essa afronta à Educação Pública (Molina; Pereira; Bittencourt Brito, 2021). Ao vincular as figuras dos gestores às lideranças políticas locais, quer por indicação política ou por meritocracia, o Estado tira a autonomia destas equipes, que acabam por ficarem comprometidas com as alianças político partidárias. Por isso, para os participantes da pesquisa as reflexões feitas durante a formação dos cursos de Licenciatura da Educação de Campo, permite aos egressos da plena compreensão de que a gestão democrática e descentralizada é uma prerrogativa legal, uma direito que está sendo negado as comunidades escolares Kalunga pelas práticas autoritárias dos governantes, tanto ao nível estadual como municipal. E que ao resistirem coletivamente a imposições do Poder Público, os docentes deram a juventude exemplo prático e como a luta coletiva pode trazer resultados positivos. E, junto com isso, possibilitou a juventude a vivência da auto-organização por trazem como grupo para lutarem com eles nesta reivindicação. Segundo, pondera um dos egressos participantes da pesquisa sobre a luta pela gestão representativa: “Aceitar passivamente um gestor politicamente indicado, significaria ignorar a nossa formação e não assumir a nossa responsabilidade como membros da comunidade, educadores e cidadãos” (Valdir Fernandes Cunha).

De fato, a formação da LEdoC propiciou a seus formandos vivências que hoje servem de referência para nós nas comunidades. São lutas coletivas, das quais eu me orgulho de estar participando ativamente há anos. Tomamos como exemplo a experiência pioneira desenvolvida pela LEdoC no território quilombola Kalunga com as contribuições do Projeto Político Pedagógico da LEdoC UnB para a resistência à hegemonia e em defesa da gestão democrática que, do nosso ponto de vista, trouxe sustentação ao movimento de auto-organização comunitária que resultou na conquista da comunidade quilombola Kalunga do direito, com os líderes comunitários, de indicar gestores representativos para as escolas locais. Essa auto-organização aconteceu como desdobramento das aprendizagens de experiências acumuladas na formação de educadores a partir dos cursos do PRONERA (Molina, Santos; Bittencourt Brito, 2020), com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. A proposta visou à formação de educadores e educadoras do campo na estrita relação entre educação, luta coletiva e processos de desenvolvimento da comunidade (Molina; Pereira; Bittencourt Brito, 2021). Não por acaso, o primeiro gestor escolar indicado pelas lideranças comunitárias quilombolas Kalunga é um egresso da LEdoC, o professor e Mestre em Educação Adão Fernandes Cunha.

Sobre a participação da LEdoC UnB na defesa da educação e gestão democrática das escolas quilombolas Kalunga, Adão Fernandes Cunha comentou:

Hoje, nesse recomeço de luta eu, Adão Fernandes da Cunha, como professor da rede estadual há quase uma década, licenciado pela Educação do Campo/UnB, Mestre em Desenvolvimento Sustentável também pela UnB e pedagogo, tenho muita gratidão por ser o escolhido e honra de assumir a Direção das Escolas Kalunga dos municípios de Cavalcante -Goiás, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. E ao assumir faço, saber da minha alegria, carinho, respeito e admiração por todos os companheiros dessa jornada e pelo trabalho que conheço de cada um de vocês... respeitosamente em nome do povo Kalunga como novo Gestor das escolas quero agradecer profundamente a cada um de vocês a quem esta mensagem está direcionada. Em todos esses anos de lutas para que essa mudança na gestão escolar Kalunga pudesse ser assumida por um gestor das próprias comunidades é um marco que jamais deverá ser esquecido.

[...] as nossas escolas não tinham tido a oportunidade de receber nenhum gestor que tivesse essas experiências, que tivesse o sangue das Comunidades... E aí para assumir a direção dessa escola não foi por indicação foi por um processo de luta nosso enfrentando o governo estadual, indo em muitas reuniões com a secretária e levamos nossas pautas, as nossas demandas porque a gente estava entendendo ainda que esse processo de formação é humana e a formação na educação ainda hoje ela estava, por mais que nós professores já tivessem sua experiência da Educação do campo, ela estava caminhando para um outro destino... Então depois de muita luta em 2020, especificamente em abril, eu fui indicado pela comunidade, na reunião presente no gabinete de secretária para assumir a gestão de 18 escolas do território Kalunga, em três municípios diferentes (Entrevista de Adão Fernandes da Cunha em Molina, Pereira e Bittencourt Brito, 2021, p. 22-23).

Apesar de a gestão por indicação das lideranças comunitárias quilombolas ainda não traduzir o real significado da gestão democrática por não dar voz direta à comunidade, a representatividade quilombola na gestão escolar e na defesa do direito de voz nas decisões políticas de interesse das comunidades Kalunga é um fator de grande relevância. É resultado da auto-organização comunitária para enfrentamento do Sistema. É esse um dos princípios fundantes da Educação do Campo, que defende a relação entre as lutas pela terra, pelo território e pela educação e a organização social dos grupos e comunidades. A singularidade da ocupação de espaços na gestão escolar em Escolas do Campo por egressos(as) da LEdoC UnB é, portanto, elo comum entre os sujeitos que atuam como lideranças orgânicas nos seus territórios. Todos os depoimentos analisados convergem para a compreensão de que a formação da LEdoC impacta significativamente o trabalho dos educadores de Vão de Almas, tanto no contexto da Escola Calunga I - Antiga Sede como fora dos muros da escola, favorecendo mudanças de cunho inclusive político e o fortalecimento do grupo docente, do discente e da comunidade pela auto-organização.

Porém, como essa mesma formação favorece a práxis? Estão os educadores egressos da LEdoC que atuam em Vão de Almas desenvolvendo um trabalho pedagógico voltado para o incentivo da auto-organização da juventude na luta em defesa da cultura e do território? Este é foco de análise do Núcleo 2.

### 3.7.3 Reterritorialização e o trabalho: processos vivenciados pelos educadores e educadora quilombolas de Vão de Almas e a relação com a formação da LEdoC UnB

A análise do processo de desterritorialização e territorialização de homens e mulheres Kalunga demanda marcar que a definição de território para o povo quilombola vai além da delimitação geográfica ou compreensão do espaço geográfico hegemônico, para se materializar como a unidade inseparável entre geografia e história, entre espaço físico material e espaço social. Nesse sentido, a existência do território quilombola Kalunga como espaço geográfico está atravessada historicamente por múltiplos processos de ação humana que o configuram também como espaço de opressão, de subordinação, de exploração dos povos pretos escravizados e também de lutas, processos de resistências, determinações e conquistas de autonomia e liberdade. Isso nos leva a considerar que o termo “território quilombola”, o território que defendemos como patrimônio material e cultural, torna-se importante categoria social, política e identitária dos que habitam esses espaços.

Dessa forma, os problemas que configuram o modo de o povo existir no território – pobreza, falta de saneamento básico, falta de escolas, falta de sistema de saúde, entre outros, impactam, e até colocam em xeque, a permanência do povo nas suas respectivas comunidades. Foi o que identificamos durante o processo de análise das informações levantadas em campo. Todos os cinco participantes da pesquisa deixaram a comunidade de Vão de Almas em algum momento de suas vidas, indo residir fora do território. No primeiro momento foram em busca de uma educação melhor, mas com o decorrer do tempo as necessidades materiais os obrigaram a ir para longe, tentar a vida. Apesar de alguns já terem concluído o ensino médio, muitos se submeteram a trabalhos considerados subalternos, como o serviço doméstico. Eu mesma, agora na posição de pesquisadora, ao refletir sobre a minha trajetória pessoal, concluo que fora do nosso território somos atravessados por outros fenômenos sociais, como o racismo e o preconceito social de maneira que a nossa escolaridade ou formação fora território não nos garante posições privilegiadas na sociedade urbana.

Retomei meus estudos na cidade de Cavalcante. Quando manifestei interesse de ir estudar na cidade dar continuidade na minha formação acadêmica. Estudando em Cavalcante passei por situações constrangedoras, que se eu não fosse forte

teria desistido nos primeiros dias de aula. Enfrentei barreiras, fui discriminado, chamado de preto e pobre, da roça, etc.. mas, isso não me fez desistir. parece que cada vez que acontecia, cada dia que passava eu me tornava mais preparado para lidar e vencer esta situação. Na comunidade havia amigos que foram estudar neste mesmo local e não conseguiram, pois sofreram tanta discriminação que acabaram desmotivados e voltaram para comunidade. Mas, parece que cada dia que passava eu me tornava mais preparado para lidar e vencer esta situação (Valdir Fernandes da Cunha - Licenciado em Matemática e Mestre em Educação do Campo/Comunidades Tradicionais - CDS UnB e Coordenador voluntário na Escola Calunga I - Antiga Sede).

Aos 13 anos de idade, no ano de 2002, tive que sair da minha comunidade indo morar com minha irmã na Comunidade Diadema para estudar em Teresina de Goiás. Para continuar o meu estudo saía de casa as onze horas da manhã, pegava o ônibus para estudar em Teresina Goiás, e chegava de volta em casa às 18:30 da tarde. Era essa rotina o ano todo. Lá estudei do 6º ao 9º ano. Aos 16 anos de idade foi para Campos Belos de Goiás, morar, estudar e trabalhar em casa de família. Trabalhava o dia todo, das 06 h. da manhã às 18 h. da tarde e estudava a noite. Chorei várias vezes com saudades da minha comunidade e família, pensava em desistir, mas Deus primeiramente e meus pais, sempre me deram apoio, carinho. Também o meu sonho de ser professora era forte por isso resistia e continuava à luta (Maura de Sousa Ribeiro - Licenciada em Matemática / Educação do Campo).

Mas, a Comunidade não tinha escola que atendessem as demandas e os alunos cursavam apenas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos e terminar o Ensino Médio o aluno era obrigado a deixar a comunidade e seus familiares e ir morar na cidade. Foi o que aconteceu comigo. Separei-me dos meus pais aos 13 anos e fui morar na cidade para concluir os estudos. Meus pais ficaram trabalhando na roça enquanto eu estudava na cidade. A saudade era grande. Só encontrávamos de dois em dois meses. Muitas das vezes passei necessidade devido a família não ter condições para me manter na cidade. Na tentativa de ajudar meus pais comecei a trabalhar muito cedo como ajudante de pedreiro, mas a força ainda era pouca. Eu não conseguia levantar um saco de cimento e então era obrigado a usar estratégias. Escondido do patrão, deitado no chão eu rolava o cimento dentro de um carrinho de mão (Genildo Fernandes Gonçalves - Licenciado em Linguística / Educação do Campo e Mestrando em Linguística – Letras / Tradução UnB).

Com base nessas informações e considerando o fato de todos os participantes estarem hoje de volta às suas comunidades e trabalhando em atividades correspondentes às suas respectivas formações, entendemos que a presença a LEdoC no território quilombola Kalunga também trouxe novas possibilidades de existência e permanência no território. Desse modo, a formação da LEdoC pode ser considerada fator de extrema importância, uma vez que conhecimento científico elaborado permite ao sujeito quilombola ter acesso a informações que lhe permitem compreender as suas realidades e como suas atuações efetivas podem favorecer mudanças positivas para a comunidade. A formação da LEdoC, segundo afirmado pelos

participantes, trouxe-lhes um conjunto de práticas e de conhecimentos que os incentivou a retornarem às suas comunidades, compreendendo que elas não apenas espaços familiares e de amizades, mas também espaços de luta pela transformação social e consciência de que educação é um dos mais importantes instrumentos de luta para a emancipação, inclusive econômica.

Hoje a presença desses educadores e educadoras egressos da LEdoC UnB, intelectuais orgânicos nas escolas como docentes e gestores, nas Associações Comunitárias Quilombola Kalunga, na Prefeitura Municipal, na Secretaria de Estado de Educação Municipal e em outros espaços representativos permite-lhes atuarem ativamente, propondo e defendendo ideias voltadas ao desenvolvimento e autonomia econômica das comunidades Kalunga, que abrangem agricultura ecológica, exploração cultural e turística dos atrativos naturais da região. É importante destacar que educação e trabalho são conquistas sociais e, nesse sentido, a luta pelo território é também luta por uma educação emancipadora e por trabalho digno em nossas comunidades. Trata-se de uma pela ressignificação de um novo sujeito capaz de se reconhecer nesse processo como alguém com direitos, mas também deveres, cabendo a cada um a responsabilidade pelo protagonismo dos quilombolas, dos excluídos territorialmente na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **3.8 Núcleo de Análise 2 - A práxis como ação docente dos educadores e educadora egressos da LEdoC: tramas que tecem a rede na educação de Vão de Almas**

A análise que se segue tem como propósito produzir visibilidade a ações pedagógicas na perspectiva da práxis, desenvolvida pelos educadoras e educadoras participantes no trabalho voltado à auto-organização da juventude na Escola Calunga I - Antiga Sede no Ensino Médio. Partimos da compreensão de que são múltiplas as dimensões envolvidas na ação pedagógica dos educadores e educadoras pela peculiaridade do modelo organizativo da modulação do trabalho pedagógico, que tem cunho multidisciplinar e interdisciplinar com os docentes atuando não por disciplina, mas por grandes áreas do conhecimento. Esse modelo é atravessado por imposições do Sistema, como a implantação do Programa Goiás - Tec. Não podemos esquecer que esses profissionais trabalham praticamente sozinhos, sem o suporte de um coordenador pedagógico ou espaço formal de interlocução ou trocas de experiências na unidade escolar. Tudo isso pode representar sobrecarga de trabalho.

Nesse contexto, espera-se que a percepção crítico-reflexiva desenvolvida durante a formação na LEdoC, conforme os depoimentos apresentados no Núcleo de Análise 1, permita aos profissionais compreenderem suas realidades e a natureza do trabalho em educação que precisam desenvolver para motivar os jovens a se engajarem na luta em defesa do território e

buscarem na auto-organização a força necessária para o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além de refletir sobre si mesmo, o docente comprometido com a práxis passa sobretudo a produzir conhecimentos sobre a atuação profissional, a realidade local e o risco da presença impositiva da cultura hegemônica nas comunidades quilombolas Kalunga.

### 3.8.1 Como atuam os educadores egressos da LEdoC UnB na Escola Calunga 1 - Antiga Sede e na comunidade Vão de Almas?

Na análise dos depoimentos constatamos que esses profissionais têm consciência da importância de um trabalho pedagógico que favoreça o estudante a se reconhecer como parte da comunidade local e da importância da cultura como elemento identitário e unificador do povo quilombola. Contudo, todos eles também reconhecem que se trata de um processo conflituoso no qual a escola fica pressionada entre o que a juventude quer e o que ela realmente precisa. Segundo os professores, a ação pedagógica na perspectiva da práxis é fundamental para, também problematizar o currículo único, que desvaloriza a herança africana, e a persistência da ideologia hegemônica, que concorrem para a afirmação da identidade da população negra.

O trabalho com a cultura, com certeza, é de muita relevância para os educadores oriundos dos quilombos Kalunga estarem atuando como professor e membro da comunidade. Eu atuo em sala de aula levando para o debate com os estudantes a cultura local e nossa auto-organização (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - atuação Ciências da Natureza e Matemática).

Procuro desenvolver o trabalho, buscando a valorização da cultura local e o fortalecimento do sujeito que nela está inserido (Professora Maura de Sousa Ribeiro - área de atuação Matemática).

Sempre passo tarefas para os estudantes se auto-organizarem apresentarem, sempre falamos e de cultura local, da importância, sobre o fortalecimento das manifestações de crenças e saberes de pessoas, na maioria das vezes, não alfabetizadas, mas que tem os seus conhecimentos. A partir das manifestações os letramentos que vão surgindo e potencializando o nosso território (Professor Erildo - Língua Portuguesa e Inglês).

Sempre procuro trabalhar em sala de aula conteúdos riquíssimos sobre a nossa cultura local que os alunos precisam buscar as respostas com as pessoas mais velhas. Buscando fazer uma ponte entre escola e comunidade. Para que os jovens saibam o quanto é importante aprender e preservar aqueles saberes, desde as crenças etc. E auto-organizar para apresentar em sala de aula (Professor Valdeir - área de atuação Ciências da Natureza).

Trabalho sempre a valorização a cultura (Professor Genildo Fernandes Gonçalves – monitor do Programa Goiás Tec).

Mesmo com todas as dificuldades, os educadores e educadora formados pela LEdoC parecem tomar para si a responsabilidade de construir processos de resistência para a conscientização e trabalho de auto-organização da juventude. Nesse contexto, há indicadores

de que eles têm ciência de que há a necessidade de fortalecimento desses grupos menos favorecidos para que compreendam a importância de participarem ativamente dos processos de discussão, formulação e usufruto efetivos de políticas de desenvolvimento local, sendo o trabalho de valorização da cultura o melhor caminho para chegar a essa meta.

Por outro lado, entendemos que para os participantes os processos de resistência são construídos a partir da expansão das capacidades individuais e ações coletivas de refletir e decidir autonomamente sobre aquilo que é significativo e de valor para si e para seu grupo. Por exemplo, um determinando momento do debate no Grupo Focal os professores problematizam o fato de o PPP da Unidade Calunga I - Antiga Sede tratar superficialmente o tema da cultura (Goiás, 2023):

Eu acho que é porque o nosso PPP, é um documento unificado que traz muitas coisas das escolas urbanas. Então para se ter a valorização da cultura local, teríamos que nos professores junto com os gestores estar colocando, readeguando o PPP para nossa realidade, para a nossa comunidade. Bom esse é o meu ponto de vista. O PPP deve ser voltado para realidade da comunidade em geral, mas também específico para escola, para trabalhar o que realmente for significativo para comunidade (Professora Maura de Sousa Ribeiro - área de atuação Matemática).

Então essa é uma questão! Como o PPP do Calunga I é um em geral, ele dá a oportunidade de cada escola fazer o seu individual e inserir em documento só. E algumas mudanças, mesmo superficiais relacionadas a nossa cultura fomos nós professores que fizemos depois da mudança para um diretor Kalunga. Então já conseguimos algumas mudanças. E, em sala de aula a gente não trabalha só que está limitado no PPP, a gente coloca na prática diferente. Isso é importante, porque antes de chegar um diretor Kalunga a gente não tinha oportunidade de mudar nada, né. Nós não éramos consultados para estar participando da construção e nem tínhamos acesso ao PPP. Agora nós estamos tendo essa oportunidade. Embora ele precise melhorar, inserir mais coisas assim, já foi um avanço a partir do momento que temos o nosso diretor Kalunga (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - atuação Ciências da Natureza).

A questão do PPP, é como o Valdir falou, com um diretor quilombola acredito que as coisas vão fluir daqui para frente e a cultura será mais destacada no PPP (Professor Genildo Fernandes Gonçalves área - Monitor do Programa Goiás Tec).

Como falado pelos demais, o nosso PPP é unificado. Nós já temos um pouco de participação como já foi falado, mas isso ainda vai acontecendo aos poucos, devagarinho. Mas eu penso no futuro a gente vai implementar bem mais esse trabalho sobre cultura. Embora que na sala de aula a gente já consiga trabalhar bem. Antes era bem mais difícil. Hoje pela LEdoC, nos já conseguimos refletir sobre isso e fazer a junção dos conhecimentos e trabalhar a cultura de modo que envolva escola e comunidade (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - atuação em Ciências da Natureza).

Observamos nos trechos analisados que uma ação pedagógica voltada à práxis acontece em movimento dialético entre reflexões sobre suas realidades, a auto-organização para a luta em busca de mudanças e, alcançados os objetivos imediatos, novas reflexões surgem para que se avance em novas lutas e novas conquistas. Assim, com o PPP da Escola Calunga I - Antiga Sede, o direito de construir veio junto com o resultado da luta organizada para terem um gestor representativo da comunidade. É interessante observar na fala dos professores que, mesmo reconhecendo as limitações que o PPP ainda traz para a educação e para o trabalho com a cultura, eles sabem que não precisam ficar presos ao PPP e, com autonomia, podem desenvolver sua práxis. Contudo, mesmo não aderindo fielmente ao documento, eles sabem da importância do PPP e reconhecem a necessidade de luta para individualizar o documento e personalizar informações e metas.

Esse posicionamento do grupo nos remete às ideias de Paulo Freire quando propõe a práxis. No processo de busca pela libertação e emancipação dos homens, Freire defende a práxis como condição e fundamento da ação e da luta no sentido de rompimento com a hegemonia, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido (Freire, 1987). Uma ação voltada para a práxis é essencial para que grupos oprimidos identifiquem que as estratégias do opressor e se organizem para resistir a elas. O enfrentamento não pode se dar apenas no campo da consciência ou da oralidade e também não poderá acontecer exclusivamente pela prática/ação. É fundamental que seja uma ação “associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (Freire, 1987, p. 72), “é preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora” (Freire, 1987, p. 49). Portanto, compreendemos aqui que os docentes egressos da LEdoC atuantes na Escola Calunga I - Antiga Sede assumem como suas responsabilidades o desafio da educação como prática de liberdade, ou seja, a luta pela formação e auto-organização da juventude voltada à capacidade de entender, de transformar suas realidades e atuar em defesa da cultura e território.

Nos depoimentos, verificamos uma atitude de autonomia na forma de realizar a ação pedagógica, um tipo de autonomia orientada pela práxis, que faz da sala de aula também um espaço de atuação política e social, a qual busca envolver a juventude quilombola de Vão Almas no processo emancipatório gerado pelo conhecimento. A autonomia pedagógica é também uma das características da práxis, pois orienta um agir com maior liberdade de pensamento, ao mesmo tempo que estrutura reflexões voltadas à construção de objetivos e projetos interventivos para a mudança de suas realidades. Desse modo, quando esses professores provocam seus alunos a pensarem sobre o que talvez pudesse ser entendido como “bondade” dos governantes e tudo o que está implicado nessas “facilidades”, eles estão ajudando os alunos

a refletirem sobre si mesmos e sobre o que é importante para eles individualmente e para toda a comunidade quilombola Kalunga.

Não precisamos de muitos argumentos para mostrar a esses jovens como a presença da cultura hegemônica tem modificado tanto o espaço físico como social das comunidades. A ineficácia das políticas públicas em defesa do povo quilombola e do território é um tema muito debatido nas escolas e nas Associações comunitárias. A educação quilombola também tem sido foco de intensos debates com a participação da juventude. A juventude é conscientizada de sua história e de que os ganhos são resultado de lutas do povo quilombola, principalmente no que tange ao oferecimento de uma educação de qualidade e libertária da dependência e alienação – base primordial para a conquista de novos espaços de resistência em suas várias dimensões, capaz de promover e transformar a sociedade. De acordo com Freire (1986), com o aumento da conscientização e desenvolvimento de uma “faculdade crítica”, adquire-se coletivamente um poder de “fazer” e de “ser capaz”, bem como de se sentir com mais capacidade para agir e desempenhar um papel ativo.

A gente sabe que os jovens, a juventude são as primeiras vítimas da invasão dessa cultura. Então aqui na escola, na sala de aula... não só eu, mas todos os outros professores, a gente procura deixar claro para a juventude a diferença entre o que o sistema impõe, o que ele quer que a sociedade se torne continuando daquela forma a gente procura passar isso de forma bem simplificada para os estudantes [...] que o governo, embora disponibilize essas coisas para eles terem acesso, mas é também para o governo continuar no controle. E nós é que temos que pensar diferente para poder intervir nessa ideologia deles (Professor Valdeir Fernandes da Cunha - atuação Ciências da Natureza).

A LEdoC tem nos capacitado para educação emancipadora. Por exemplo, para gente estar os passados os conhecimentos adquiridos na comunidade para os nossos alunos e, também, como se diz abrindo, mostrando para eles a importância de se estar participando. Nós compreendemos, através da LEdoC que o trabalho coletivo é bem produtivo. Às vezes a gente tem dúvidas e procura o colega para discutir. Então, o trabalho coletivo é forma mais produtiva de se trabalhar ali. Então, se a LEdoC contribuiu para nossa atuação na práxis? Sim. Só de ouvir os colegas egressos nessa discussão em grupo a gente já vê a bagagem que cada um tem. E levando para sala de aula o que aprendemos sobre auto-organização, a gente aplica nos corredores e no trabalho interdisciplinar em sala de aula (Professor Genildo Fernandes Gonçalves - atuação Monitor do Programa Goiás Tec).

A nossa formação nos tornou pessoas ativas e pensantes. Aqui mesmo no colégio entre nós egressos, entre uma conversa e outra, às vezes percebemos que temos um coletivo e uma organização que vai longe (Valdir, Matemática, Ciências - coordenador pedagógico voluntário).

Em relação a organização da juventude, por exemplo, no colégio ainda não tem um grêmio estudantil. Mas a proposta é que ainda esse ano a gente organize um grêmio estudantil para os estudantes já possam trabalhar essa auto-organização deles. Então vai ter ali os representantes, vai ter os membros e essa é uma forma de se organizarem dentro da escola. E, também, muitos estudantes gostam de futebol e jogam aqui, então a gente aproveita e traz como organização coletiva tendo sempre um líder para exercitar a representação, estar ali representando, também temos os trabalhos em grupo: peças de teatro, danças temos sempre aquele estudante vai estar ali coordenando. Dessa forma a gente dá para eles exemplos como eles já podem, dentro do contexto escolar, se auto-organizar e já estar trabalhando a essa organização da juventude (Professor Valdir - atuação em Matemática, Ciências e coordenador pedagógico voluntário).

A LEdoC fez muita diferença em nossas vidas. Primeiro nos ajudando a sermos seres mais pensantes e prontos para encarar diversas realidades. Dentro da LEdoC já na divisão de espaços uns com os outros em alojamentos fomos aprendendo sobre auto-organização. E hoje nos colocamos o que aprendemos em prática na auto-organização dos estudantes, para que eles sejam os protagonistas de boa parte de algumas iniciativas na escola e para que eles possam exercer papéis relevantes na sociedade futuramente. Então digamos que na escola já estamos preparando-os para isso também (Professor Erildo de Sousa Fernandes - atuação Língua Portuguesa e Inglês).

O debate desenvolvido no grupo focal por quase duas horas e posterior análise de falas individuais dos participantes apontou que a práxis é um conceito diariamente exercitado por eles na escola. Mesmo diante de tantas limitações, as aprendizagens da LEdoC ainda permanecem vivas, e seus pressupostos teóricos fazem parte das ações práticas desses profissionais. Voltando novamente a Paulo Freire, somos lembrados por eles de que não se retira dos seres humanos a possibilidade e o direito de assumirem individual e coletivamente tarefas históricas e o compromisso com as mudanças sociais; por isso, a educação nunca poderá ser neutra (Curado Silva, 2018). Uma educação voltada para a práxis deve estar comprometida com a decisão de se atuar ativamente na transformação do mundo e na construção de outras consciências para também atuarem nele (Molina, 2021).

Apesar de todas as dificuldades envolvidas, vimos que os egressos da LEdoC estão atentos e evitam fazer educação em território quase esquecido pelo Poder Público com posturas fatalistas e despolitizadas. Desde o início de nossa história, temos o testemunho dos resistentes e fomos ensinados a resistir ao Sistema e à hegemonia política, cultural e educacional. Os egressos quilombolas Kalunga da LEdoC, por suas atitudes de resistência e sede de tempos melhores são “tão éticos e pedagógicos quanto cheios de boniteza” (Freire, 2000, p. 60).

#### 4 CONCLUSÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve três diferentes momentos da presença da pesquisadora no campo empírico, o que permitiu a construção de diferentes grupos de análise das informações, cujo foco foi compreender a relação entre a formação da LEdoC UnB e a atuação dos educadores e educadora egressos participantes da pesquisa. A Epistemologia da Práxis, metodologia adotada para o estudo permitiu: a) análise da formação e atuação pedagógica no trabalho com o ensino médio da Escola Calunga - Antiga Sede de Vão de Almas na auto-organização da juventude para a luta na defesa da cultura e território do Quilombo Kalunga previamente definidos; compreender e explicar a ação docente dos educadores e educadora egressos da LEdoC UnB.

No primeiro momento de entrada no campo empírico, procuramos compreender o espaço social da pesquisa e o coletivo escolar, que para a nossa investigação passa a ser concebido como unidade espacial, sociocultural e organizacional de atuação dos educadores, onde aspectos objetivos (observação de elementos visuais) e subjetivos (as falas e silêncios de todos que convivem) foram considerados como importantes informações para orientar os rumos da pesquisa. Nessa primeira fase, foi feita uma lista dos problemas identificados pelos professores na comunidade de Vão de Almas, que envolvem a juventude e a sua relação direta com a invasão da cultura hegemônica.

O trabalho de observação do espaço físico e espaço social da escola permitiu identificar que ali coexistem simultaneamente ausências e resistências. Quanto às ausências, destacamos a inexistência de elementos gráficos, como murais e outros artefatos que remetam à valorização da cultura local, cultura quilombola e cultura negra na unidade educacional, importante referencial para a construção da identidade de pertencimento do grupo. Ainda pontuamos o fato de a escola não dispor de um coordenador pedagógico e equipe gestora fixos na escola, o que, segundo os educadores participantes, representa um dificultador para a organização do trabalho pedagógico coletivo.

Quanto às resistências, identificamos entre o grupo que os educadores não aceitam a imposição do Sistema, criando estratégias próprias para a não subordinação das suas ações pedagógicas ao modelo de controle imposto pelo Estado. Por exemplo, um dos educadores, Valdir Fernandes da Cunha, atua voluntariamente como coordenador pedagógico da escola, mesmo que, para isso, tenha que sacrificar seu tempo de descanso para trabalhar com o coletivo docente. Nesse espaço de resistência, a educação é apontada como fator fundamental para a

construção da consciência crítica e reflexiva, de modo que o objetivo final do trabalho com os juventude é que eles busquem a educação superior como processo emancipatório e para a defesa da cultura e território.

Observamos que os professores foram capazes de apontar os problemas locais, tanto no contexto da educação escolar quanto em relação à invasão da cultura hegemônica, estabelecendo a relação com mudanças comportamentais e de valores da juventude local como resultado dessa invasão nas comunidades quilombola. As atitudes orientadas pelo pensamento reflexivo dos educadores egressos da LEdoC podem ser observadas, porque, diante do rol de dificuldades elencadas, os docentes foram capazes de estabelecer a relação entre os problemas com as políticas educacionais, a educação local e fenômenos como o capitalismo e o controle do opressor sobre o oprimido. Desse modo, há a consciência coletiva das suas corresponsabilidades na formação da juventude para o reconhecimento e enfrentamento dos problemas locais pela auto-organização em defesa da cultura e do território.

Podemos ainda afirmar que a presença da LEdoC no território quilombola Kalunga tem contribuído para o fortalecimento das comunidades. Um bom exemplo é a reterritorialização de alguns de seus educadores e educadoras que, por força das circunstâncias, saíram de suas comunidades em busca de condições melhores de trabalho. Contudo, a formação da LEdoC os favoreceu, entre outras coisas, pela possibilidade de retornarem às suas comunidades como trabalhadores, garantindo o seu sustento e de seus familiares. Esse é um dado de extrema relevância já que compreendemos território neste estudo algo que vai além da definição do espaço geográfico que abrange as terras Kalunga. Território, nessa perspectiva, envolve toda a complexidade que constitui a nossa sociedade quilombola, o nosso modo de existir e atuar no mundo, sendo o trabalho parte importante da formação histórica e cultural do povo quilombola Kalunga.

#### **4.1 Conclusão do Núcleo de Análise 1**

A formação da LEdoC UnB impacta o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores e educadora tanto na escola como em seu posicionamento como intelectuais orgânicos na comunidade de Vão de Almas.

Neste núcleo de análise, buscamos sintetizar as percepções dos educadores egressos da LEdoC a respeito do impacto das suas respectivas formações para sua cosmovisão e atuação no território quilombola Kalunga em defesa da cultura e território pela educação. A análise dos dados apontou que a maneira como os educadores percebem a formação pela qual passaram no

curso, bem como a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas, demarcam aspectos importantes para compreender como o processo formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo modificou as práticas cotidianas na Escola Calunga I - Antiga Sede e suas formas de atuar na comunidade. Para os educadores egressos, a formação da LEdoC favoreceu processos individuais e coletivos de reflexões críticas sobre suas realidades. Para eles a tomada de consciência e a compreensão da realidade local em perspectiva histórica, política e social são os marcos iniciais na constituição da práxis pedagógica organizada. Isso porque a identificação e compreensão de problemas na comunidade, escola e sala de aula ajudam a aprofundar a análise crítico-reflexiva sobre a presença cada vez mais forte da cultura hegemônica. A partir dessa compreensão, é importante desenvolverem estratégias educativas que permitam não só conscientizar a juventude de suas responsabilidades com a comunidade e território, mas desenvolverem neles práticas de auto-organização.

Para os egressos da LEdoC, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo como um todo contribuem para formar os educadores para que olhem para suas realidades e consigam dialogar com os conhecimentos escolares. A dinâmica dialética de relacionar teoria e prática não desqualifica os saberes tradicionais; ao invés disso, contribui para perceber a importância de se preservar a cultura como processo de garantir a unidade identitária do povo quilombola Kalunga.

As informações levantadas no campo empírico apontaram que esses educadores são capazes de atuar reflexivamente sobre suas realidades, identificando como a invasão da cultura hegemônica tem atravessado e modificado a cultura local, promovendo mudanças de valores históricos presentes na cultura quilombola, como o respeito pelos mais velhos e pelos elementos da cultura local. Isso traz desdobramentos, como o enfraquecimento das relações entre jovens e adultos na comunidade, bem como da diversidade de culturas, identidades, saberes e defesa do território. A identificação de tais fragilidades, rachaduras decorrentes da invasão impositiva da cultura hegemônica, revela marcadores importantes para que os docentes se organizem e intervenham a partir da práxis.

Para os educadores, a formação da LEdoC lhes possibilita articular conhecimentos científicos e tradicionais em prol de uma visão ético-crítica de sociedade. O enfrentamento das dificuldades e situações-problema envolve ações práticas voltadas à compreensão da realidade e à luta pela transformação da estrutura tradicional do ensino na sua dimensão curricular e metodológica. O objetivo final é fazer do espaço educativo um espaço dialógico no qual questões relevantes para a comunidade e para o povo quilombola são problematizadas em sala de aula.

Com isso compreendemos que os educadores egressos da LEdoC, pela sua formação, veem-se capazes de ler criticamente suas realidades, apontando problemas e propondo soluções. Eles atuam como sujeitos do seu fazer e da construção do conhecimento por meio de situações significativas e/ou problemáticas da realidade na qual estão imersos, a partir do reconhecimento e compreensão das situações que são vivenciadas

#### **4.2 Conclusão do Núcleo de Análise 2**

A práxis faz parte da formação dos educadores e educadora egressos da LEdoC UnB participantes da pesquisa, e os princípios teóricos da educação emancipadora são as referências adotadas por eles para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Escola Calunga I – Antiga Sede em Vão de Almas. A análise da sua atuação confirmou que eles priorizam conteúdos que favorecem a ação reflexiva nas atividades com estudantes do Ensino Médio, envolvendo o incentivo ao trabalho grupal, teatro e ações de apoio às lutas da comunidade como forma de promover a consciência da importância da auto-organização da juventude na luta contra a hegemonia e na defesa da cultura e do território do Quilombola Kalunga.

O Núcleo de Análise 2 teve como objetivo compreender como os educadores egressos avaliam as suas práticas pedagógicas na perspectiva da práxis em relação ao trabalho de auto-organização da juventude. Identificamos que houve destaque para o uso de metodologias práticas no desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado à auto-organização da juventude como organização e grêmio estudantil, trabalho com teatro, música, atividades recreativas e trabalhos em grupo, nos quais os estudantes são incentivados a assumir posições de liderança e auto-organização, a fim de conseguirem realizar as tarefas propostas como coletivo organizado. Há também a ativa participação dos estudantes nas lutas organizadas fora do contexto escolar, como na organização dos segmentos da comunidade escolar para garantir o direito de indicar um gestor escolar representativo do povo quilombola Kalunga, indicação antes feita apenas por indicação político-partidária.

Desse modo, podemos observar as inter-relações e complementaridades nas reflexões dos educadores do Ensino Médio da Escola Calunga I - Antiga Sede acerca das contribuições da práxis. Segundo eles, as suas formações na Educação de Campo os ajudam a compreender a realidade dos educandos e, a partir disso, adaptar os conteúdos curriculares de modo a permitir o desenvolvimento de um trabalho voltado para a aprendizagem de conteúdos formais, além do desenvolvimento de reflexões críticas sobre o Sistema de modo geral e sobre suas realidades na comunidade e como quilombolas Kalunga.

Durante todo o processo de pesquisa, pudemos observar que os entrevistados refletem sobre o movimento dialógico de ouvir o outro. Falar e ouvir é uma exigência do grupo para a organização do trabalho coletivo e uniformização das ações pedagógicas, o que possibilita sistematizar e problematizar questões de interesse comum e de interesse da comunidade para a construção de um “currículo” personalizado e crítico, subvertendo as imposições do moncurrículo imposto pelo Sistema (Curado Silva, 2018). A análise das falas ajudou a identificar posicionamentos críticos de resistência a situações de opressão e dominação sobre a educação ofertada à juventude do campo. Isso se tornou visível, por exemplo, na crítica feita ao Programa Goiás Tec implantado pelo Governo Estadual, que usa em seu discurso como justificativas inverdades, como não dispor de professores qualificados para atuarem na Educação do Campo. Para os egressos, o objetivo do Programa é desvalorizar o trabalho do professor e colocar a Educação do Campo subordinada às políticas de governo e a serviço do capital. Contrariando as orientações para o desenvolvimento do Programa, os educadores têm usado esse espaço para refletir com os estudantes sobre a problemática que envolve absorver passivamente sem reflexão crítica sociopolítica esse tipo de modelo de educação bancária.

Em conclusão, consideramos que a análise dos dados levantados no campo empírico permite identificar que a formação ocorrida no curso da LEdoC como formação crítica ajuda os educadores a compreenderem suas realidades a partir da cosmovisão, possibilitando a problematização com momentos de reflexão e análise crítica, o que tem produzido resultados positivos, como a participação de alunos e movimentos comunitários em defesa dos interesses do Quilombo Kalunga.

A ação pedagógica orientada pela práxis propicia o reconhecimento de si e do outro como sujeitos do processo educativo e o reconhecimento de que o educador que deseja atuar pelos princípios da práxis precisa estar em permanente diálogo com os seus pares e em constante formação na busca de novos saberes e novos modos de atuar no mundo. Na perspectiva da práxis, tanto o educador como o educando são aprendizes e mestres exatamente porque a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico do coletivo comunitário e na reflexão crítica sobre suas realidades, tendo como objetivo final o enfrentamento das imposições e hegemonia. Assim, a educação quilombola Kalunga se faz no próprio processo social e graças à ação de educadores e educandos como sujeitos individuais e sujeitos sociais.

Em resumo, podemos afirmar que a formação da LEdoC contribuiu para que os egressos desenvolvam uma práxis por meio da ação-reflexão-ação, que se constituiu por anseios éticos e críticos, cuja finalidade é a transformação da realidade por meio da luta contra-hegemônica.

A Epistemologia da Práxis propõe como ferramenta de resistência ao Sistema a formação-ação permanente e dialética dos educadores e a prática pedagógica dialógica como um processo contínuo de formação de intelectuais orgânicos comprometidos com a construção e a organização de unidade das camadas populares, ou como se pode dizer de modo simples: um por todos e todos um (Freire, 1987; Bittencourt Brito, 2017; Curado Silva, 2018; Molina, 2021; Xavier, 2022). Portanto, podemos concluir que a essência da formação permanente de educadores é a reflexão sobre a prática, de forma a conceber o docente quilombola Kalunga como um sujeito do processo educativo, o intelectual orgânico que tem como principal meta atuar dentro e fora da escola na promoção de ações de resistência pela auto-organização docente, discente e da comunidade em geral em defesa da cultura e do território.

Finalizamos esta pesquisa defendendo que a consciência da práxis demonstrada por educadores egressos da LEdoC com foco na Educação do Campo pode contribuir com o trabalho e/ou formação da juventude pela articulação voltada à auto-organização como forma de enfrentamento na luta contra-hegemônica e em defesa da cultura e do território quilombola Kalunga.

#### **4.3 Reflexões finais**

Não pretendemos com esta pesquisa esgotar o trabalho investigativo sobre a formação da LEdoC UnB para docentes quilombolas Kalunga. Também não é nossa pretensão apresentar todas as respostas a questões que envolvem a formação e atuação dos educadores e educadoras quilombolas formados na Educação do Campo. Esta pesquisa é apenas um pequeno grão de poeira no universo do estudo da educação nas escolas das comunidades quilombolas Kalunga.

Em primeiro lugar, gostaria de destacar que para mim foi uma grande honra e ao mesmo tempo um imenso desafio representar o meu povo quilombola Kalunga num espaço tão privilegiado que é a pós-graduação da Universidade de Brasília – UnB. Poder desenvolver uma pesquisa que traz visibilidade à minha comunidade, dando voz aos meus companheiros de luta, é motivo de orgulho e conquista de objetivo de vida. Um sonho coletivo sonhado primeiro pelos meus pais, depois por mim, por meus filhos e esposo e por todos os irmãos quilombolas que me acompanham nesta jornada e muito me apoiam. Por isso, posso afirmar sem medo de que essa também é mais uma conquista do povo quilombola Kalunga na luta em busca de espaços de fala.

Nós, Kalunga, por muitos anos fomos objeto de estudo, mas sempre nos mantivemos calados, invisibilizados nas pesquisas sobre nosso povo, nossa cultura e território. Nas pesquisas anteriores à existência da LEdoC, prevaleciam a visão do branco e o pensamento do colonizador, pois nós não existíamos como sujeitos de direito. Eu sou dessa época. Ainda criança, eu e os meus

coleguinhas de infância fomos objetos de estudo. E até pouco tempo, já como professora na minha comunidade fui objeto de investigação de diferentes pesquisas para pesquisadores de várias partes do país. Porém, a minha voz, a nossa voz, a voz do negro e da negra quilombola Kalunga só eram “ouvidas” para negar ou afirmar as hipóteses que eles construíam sobre nós. O que sonhávamos, queríamos, sentíamos e pensávamos não era relevante e talvez por isso não sabemos sequer os resultados da grande maioria dessas pesquisas.

Somente nas últimas décadas, pesquisadores e pesquisadoras quilombolas nativos começaram a surgir, muitos deles formados pela LEdoC. Hoje na nossa comunidade temos pesquisadores nativos quilombolas Kalunga: licenciados, graduados, bacharéis, mestres e doutores. São pessoas mais do que qualificadas para representar o seu povo, não pelo diploma ou pelo título, mas pelo fato de serem pesquisadores quilombolas Kalunga.

Considerando de onde vim, os caminhos que percorri e onde estou agora não poderia finalizar este trabalho sem realizar um balanço de tudo o que vi, ouvi e vivi nesses dois anos de Mestrado. Enfatizo que esse período não foi fácil, muitos desafios precisaram ser superados, projetos de vida adiados e até importantes momentos em família, sacrificados, mas, acima de tudo, foi de muito aprendizado e de reconstrução pessoal.

Nesses dois anos, principalmente na pesquisa de campo, reaprendi o significado de ser Kalunga. Aprendi também sobre a importância de ouvir o outro e não antecipar respostas. Aprendi a ouvir o que nos conta o silêncio e a omissão nas ausências de elementos da cultura negra e cultura quilombola Kalunga nos murais e paredes das salas de aula e da escola. Ouvindo o silêncio, aprendi sobre os perigos da omissão, da falta de nos posicionarmos na luta contra a invasão da cultura hegemônica em espaços que deveriam ser de pura resistência.

Chamou-nos a atenção, apesar das dificuldades, o compromisso que os educadores e educadora tiveram com a minha pesquisa. Essa efetiva participação de todos permitiu ver como o grupo está comprometido a educação. Há no grupo a consciência da necessidade de estarem ativos dentro da comunidade e sempre estimulando a juventude local no processo de auto-organização como forma de enfrentamento da hegemonia e sempre com o firme compromisso com a práxis.

Porém, destaco aqui que o papel ativo dos educadores e educadoras quilombolas egressos da LEdoC nas suas respectivas comunidades não isenta de modo algum o Estado da responsabilidade para com o povo. Os remanescentes quilombolas Kalunga, assim como qualquer outro povo, são cidadãos com direito à saúde, educação, segurança, moradia, alimentação, etc. É, portanto, dever do governo garantir o cumprimento das leis e da ordem, os

direitos e propriedade, o direito à educação de qualidade e com equidade, o direito à saúde e ao trabalho digno. Na prática, para o povo quilombola isso significa que, mesmo que historicamente tenha como tradição cultural a resistência e a auto-organização para lutas em defesa dos seus direitos e que os egressos da LEdoC atuem como intelectuais orgânicos em seus territórios na busca de condições melhores de vida para seu povo, a responsabilidade de suprir as necessidades e atender às demandas dos povos quilombolas é garantida na Constituição Federal, que define isso como responsabilidade do governos Central, Estadual e Municipal.

Todavia, apesar de prazerosa e inovadora, tendo contribuído muito para o meu crescimento profissional e pessoal, a realização deste trabalho não foi uma tarefa fácil. Por estar atuando em cargo político na Secretaria de Educação de Cavalcante, tive que conciliar a pesquisa de campo com o trabalho. Os dias de folga foram raros, de modo que as madrugadas foram minhas companheiras nas leituras e escrita do texto dissertativo, construção e análise da pesquisa. Nos momentos de maior dificuldade, quando o desânimo queria me fazer parar, o apoio da família, dos amigos de trabalho, dos amigos de curso e estrada, dos parceiros de pesquisa (os educadores e educadoras participantes) e presença próxima fortalecedora da minha orientadora Mônica Molina e do meu coorientador Pasquetti em todos os momentos do processo foram decisivos para eu estar aqui. Essa foi outra linda lição aprendida: a auto-organização pode e deve ser por grandes causas sociais, mas ela tem o mesmo valor nas causas individuais. Aprendi que para atarmos o desmancharmos os “nós” que aparecem nas cordas da vida, precisamos de várias mãos, várias cabeças e vários corações.

Estou convencida de que esta pesquisa, pelo tema que aborda, tem grande relevância para a construção da educação quilombola Kalunga e, portanto, merece ser aprofundada. A formação de um educador quilombola é, antes de tudo, um ato político, uma vitória sobre a hegemonia, que por si só já justifica maior investimento nessa área. Que mais espaços para as pesquisas *stricto sensu* sejam abertos e que sejam realizadas por mestrandos e doutorandos quilombolas. Porque sim, até ficamos felizes por sermos tema de interesse de pesquisas científicas, pois isso sempre trará desdobramentos para a comunidade quilombola, como subsidiar a construção de políticas públicas para nossas comunidades e escolas. Porém, acima de tudo, nos orgulhamos de que hoje, pelas mãos da Universidade de Brasília e da LEdoC UnB, estamos sendo autores de pesquisas científicas em diferentes áreas do conhecimento. Nossa proposta é que mais pesquisas sejam desenvolvidas não só na educação, como saúde, campo jurídico, ciências, etc.

Por fim, assumo aqui que o desafio maior no desenvolvimento desta pesquisa foi estar na posição de representante do meu povo e dos educadores e educadoras quilombolas Kalunga egressos da LEdoC. A escrita acadêmica tem uma rigidez que muitas vezes não combina com a espontaneidade do povo Kalunga. O recurso adotado, por sugestão dos que me acompanharam nesta trajetória para vencer algumas dificuldades, foi a escrita autoral. Isso me permitiu mais liberdade, e concordo agora que não poderia ser de outra maneira, pois é da nossa cultura quilombola a identidade chegar antes das ideias e, por isso, não sei fazer de outro modo. Neste trabalho me construí, desconstruí, me reconstruí e me fortaleci no orgulho renovado de ser uma mulher negra, quilombola, ser Kalunga, porque fui lembrada de que trago nas veias o sangue da resistência. Na comunidade, na escola, na universidade, no trabalho, nos congressos de educação, no meio científico e em todos os espaços que alcanço, a educadora Kalunga egressa da LEdoC e formada na práxis tem o compromisso e a responsabilidade de somar com aqueles que buscam o alimento do conhecimento para saciar a “fome histórica por justiça” (Akotirene, 2018).

Portanto, pela importância da proposta investigativa para a educação do campo e para o povo quilombola Kalunga, assumo aqui o compromisso de dar continuidade em breve a este trabalho de pesquisa no doutorado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. O.; TAFFAREL, C. N. Z.; GAMA, C. N. Bases epistemológicas da educação do campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 222–239, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668593>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668593>.

ALMEIDA, D. **IBGE: dados sobre quilombolas no Censo 2022 são reparação histórica**. ONU fala em referência para investigação sobre a diáspora africana. Agência Brasil de Comunicação. Brasília, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/ibge-dados-sobre-quilombolas-no-censo-2022-sao-reparacao-historica>.

ALMEIDA, M. G. (org.). **O território e a comunidade Kalunga: quilombolas em diversos olhares**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Ed. Letramento, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 1.

BITTENCOURT BRITO, M. M. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001936.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006.** Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb00106.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00106.pdf?query=FAM%C3%8DLIA).

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm).

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.960, de 27 de março 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 27/3/2014. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/584771/publicacao/15627566>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas

ECR 1 a 6/94, pelas EC 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.836/2011.** Regulamenta o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, que reconhece aos remanescentes das comunidades de quilombos a propriedade definitiva das terras que estejam ocupando. Brasília, DF: 25 de outubro 2011. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/908682.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020.** Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf?query=NOT%C3%93RIO%20SABER).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 4/2021, aprovado em 11 de maio de 2021.** Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar).

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191151-ppc004-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-ppc004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2023-08-16.pdf>.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 24, e240047, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/>.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>.

COSTA, M. A. A.; SILVA, F. M. C.; SOUZA, D. S. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CUNHA, A. F. **O calendário agrícola na comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 15 dez. 2023.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A. Pós-graduandos *stricto sensu*, a pesquisa e as condições de trabalho na educação básica: uma tríade desarticulada. **Revista da Faculdade de Educação** - Universidade do Estado de Mato Grosso, v. 1, p. 79-96, 2012.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, M. B.; PEDROZA, R. L. S.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 106–115, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7m7spDq5Xm6vNYFqmh89X7g/?lang=pt>.

GENÚ, M. S. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.9, p. 55-70,. 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.856. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOIÁS. Lei nº 11.409, de 21 de janeiro de 1991. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. Constitui patrimônio cultural e sítio de valor histórico a área de terras situadas nos vãos das Serras do Moleque, de Almas, da Contenda-Calunga e Córrego Ribeirão dos Bois, nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, no Estado de Goiás. Goiânia, **Diário Oficial de Goiás**, 28/1/1991. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/lei\\_11.409-91.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/133/o/lei_11.409-91.pdf).

GOIÁS. Lei Complementar nº 19, de 5 de janeiro de 1996. Dispõe sobre sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. **Diário Oficial de Goiás**, 10 e 22/1/1996, Goiânia, 1996. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/101027/pdf>.

GOIÁS. **Lei nº 20.802, de 8 de julho de 2020**. Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Programa GOIÁS TEC – Ensino Médio ao Alcance de Todos. Goiânia, 2020. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/103262/pdf>.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Colégio Estadual Quilombola Calunga I. **Projeto Político Pedagógico**. Campos Belos, GO, 2023.

GONÇALVES, G. F. **Variação Linguística da Comunidade Kalunga Vão de Almas: um estudo no contexto da Fazenda Coco**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022. **Dados-sobre quilombolas**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-07/ibge-dados-sobre-quilombolas-no-censo-2022-sao-reparacao-historica>.

MARINHO, T. A. Territorialidade e cultura entre os Kalunga: para além do culturalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 30, n. 80, p. 353-370, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/zZ3DVGCQd8PvRHkzR94GPPH/?format=pdf&lang=pt>.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

MARTINS, R. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1/2, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999/10727>.

MARTINS, M. H. C. **Narrativa visual dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da cultura visual**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: SOUZA, J. V. (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdxkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as Licenciaturas em Educação no Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 193-216.

MOLINA, M. C. Editorial: Resultados de pesquisas sobre os(as) egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 6, e13419, p. 1-18, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13419X. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13419>.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A. 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, e240051, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kLbkvLHNmMNqTwYR6TW9Rym/?format=pdf&lang=pt>.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Atuação de egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432021000100138&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100138&lng=pt&nrm=iso).

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; BITTENCOURT BRITO, M. M. A práxis de egressos da LEDoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Salvador, v. 30, n. 61, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432021000100138&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100138&lng=pt&nrm=iso).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BITTENCOURT BRITO, M. M. O Proneiro e a produção do conhecimento na formação de educadores nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, e4539138, p. 1-25, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994539. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539>.

PEREIRA, E. N. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da Licenciatura em Educação do Campo da UnB: um estudo de caso no território Kalunga/Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

REAL, R. N. S. V. **Ser Kalunga: entre a modernidade e a tradição.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ROSA, W. S. **Rezas, rezadeiras e juventude na Comunidade Vão de Almas, Cavalcante-GO.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – LEdoC da Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, DF, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7320/1/2013\\_WaderleiaDosSantosRosa.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7320/1/2013_WaderleiaDosSantosRosa.pdf).

SANTOS, A. F. T. Cultura e educação a serviço da transformação social. *In*: MAGALDI, A. M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (org.). **Educação no Brasil: história, cultura e política.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedex,** Campinas, SP, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tMQPbyYGVwLjsjcT9Kjf9Tx/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, A. G. **Cultura como matriz formativa na Licenciatura em Educação do Campo da UnB: potencialidades com o trabalho como o teatro político e vídeo popular.** Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental e Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, M. A. **Trajetória de mulheres negras ativistas.** Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, S. A.; OLIVEIRA, E. G. S. Projeto Goiás Tec - ensino médio ao alcance de todos: o Estado gestor e o desmonte da profissão docente. **Revista Panorâmica Online,** v. 1, 2021.

SOUZA, E. F. **Gênero discursivo folia de reis, revelando cultura e identidades na Comunidade Kalunga Vão de Almas.** Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – LEdoC da Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, DF, 2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13243/1/2015\\_ErildoFernandesdeSouza.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13243/1/2015_ErildoFernandesdeSouza.pdf).

SOUZA, M. L. A. Comunidades rurais negras e educação no Projeto “Uma História do Povo Kalunga”. **RURIS,** Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 73-97, 2008.

TERRITÓRIO KALUNGA (GO) é o primeiro do país reconhecido em programa ambiental da ONU. Título global é atribuído a territórios tradicionais conservados; agricultores, os kalunga plantam sem agrotóxicos. Brasil de Fato – 20 anos. São Paulo, 3/2/2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/03/territorio-kalunga-go-e-o-primeiro-do-pais-reconhecido-em-programa-ambiental-da-onu>.

UNB – Universidade de Brasília. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.** Planaltina, DF: FUP, 2018.

XAVIER, P. H. G. **Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo: experiência a partir do complexo de estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/44496/1/2022\\_PedroHenriqueGomesXavier.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/44496/1/2022_PedroHenriqueGomesXavier.pdf).

<b>ANEXO – Dinâmicas em grupo: A Corda</b>
--

**OBJETIVO:**

Trabalhar o mundo interior de cada colega de equipe visando criação de um clima adequado à fase seguinte de discussão do problema de pesquisa.

**CENÁRIO:**

- 1 Organizar o coletivo de professores da escola ou grupo de cinco colaboradores.
- 2 Levar pedaços de corda, mais ou menos 1 m para cada participante
- 3 Organizar o grupo em círculo de modo que todos possam visualizar os colegas.
- 4 Iniciar a dinâmica:

**DESENVOLVIMENTO**

Primeiro momento → Fazendo nós na corda usando música de fundo, criar um clima em que venham à tona as lembranças dos nossos dissabores profissionais em sala de aula, na sua práxis pedagógica. (peça para não fazerem nós muito apertados porque depois terão que desmanchar).

- Cada um do grupo dever pegar a sua corda e ao lembrar de uma ou mais situações que nos ferem ao longo da nossa vida profissional na práxis pedagógica. O participante deverá expor oralmente o que o incomoda e dar um nó na corda para cada problema citado. Para que a dinâmica flua determine no máximo cinco problemas para cada participante.
- Ao final da primeira etapa todos os participantes, inclusive você deve, ter feito nós na corda.

Segundo momento → Unir as cordas pelas pontas no chão, observando quantos problemas foram citados e qual o tamanho da corda unida. Neste momento pedir aos participantes que reflitam sobre o tamanho dos problemas que estão visualizando e como se sentem neste momento.

Terceiro momento → Solicitar que cada participante pegue a sua corda e agora pensando em sua ação profissional sugira como ele individualmente pode contribuir para desatar aqueles nós. Neste momento é importante que o participante cite novamente o problema que acha que pode ajudar a resolver e como poderá fazê-lo. Ele também pode solicitar a ajuda de outro colega com sugestões para resolver a questão. (Coloque outra música bem baixinho para motivar os participantes. Sugestão Aquarela de Toquinho e Vinícius porque fala das nossas realizações apesar de talvez parecerem impossíveis de alcançar).

- Em um papel você deverá vai escrever as sugestões. Exemplo: para o problema de falta de interesse dos alunos talvez os professores sugiram: conversar com a família, planejar aulas mais dinâmicas, trabalhar com temas de interesse dos alunos etc. (anote todos os pontos citados pois este material vai servir para elaborar temas da roda de conversa.)
- Neste momento também os participantes podem ser relatar brevemente experiências positivas individuais e do grupo, que se constituem na força motora que nos faz levantar e prosseguir sempre.
- Sugerir que cada um compartilhe com um dos colegas sua reflexão. Nesse momento, se alguém quiser, pode ajudar o colega a desatar nós que ele acha que não consegue, buscando nos colegas uma forma de amenizar as lembranças dolorosas do problema. Pode por exemplo citar alguma coisa positiva que o colega tem feito em prol do grupo.

• Conclusão da Dinâmica

Ao final, entregar uma folha de papel para cada membro com as seguintes questões:

Nome	Apelido	Função	Formação	Área de Atuação	Regime trabalhista	Tempo de Serviço

(Nesse momento, a pessoa vai se identificar e escolher um nome fictício com que mais se identifica para que você o adote como pseudônimo na pesquisa)

**QUESTÕES**

1. Como você acha que sua práxis, apesar dos problemas citados, por você, está contribuindo para valorização da cultura local e fortalecimento da juventude na auto-organização?
2. Como a formação da LEdoC tem entrado nesse processo de elaboração da práxis pedagógica quando o foco é a auto-organização da juventude e valorização da cultura?

**QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PESQUISA**

O presente instrumento consiste em um conjunto de 05 perguntas que devem ser respondidas individualmente por cada participante. É importante que as respostas sejam dadas livremente, sem qualquer consulta a nenhum material teórico de modo a expressar exatamente o pensamento do entrevistado.

Vale ressaltar que este questionário não tem como objetivo medir conhecimento dos participantes sobre o tema. As respostas de cada participante são aqui tratadas como seus pontos de vista sobre tema ou reflexões sobre suas práticas pedagógicas. De modo que todas as respostas selecionadas para pesquisa serão reproduzidas na íntegra e sem qualquer emissão de juízo de valor.

Os nomes dos entrevistados e identificação de suas respectivas respostas serão omitidos, caso seja essa a sua vontade.

**QUESTIONÁRIO**

1. A cultura é o que nos faz e nos torna o que somos ao crescermos em um determinado ambiente. Trata-se da forma autêntica e local de cada povo se constituir e resistir à força globalizante da cultura de massa. Pensando nessa afirmação como você vê a juventude de Vão de Almas na relação com a cultura local quilombola e cultura de massa?

2. A territorialidade, as relações sociais e a formação econômica e cultural imprimem a comunidade quilombola Vão de Almas características específicas e uma identificação étnica própria. Do seu ponto de vista a educação escolar para juventude de Vão de Almas está voltada a preservação dos valores territoriais e culturais de Vão de Almas? Justifique.

4. Para os quilombolas, pensar o território é considerar a terra para usufruto coletivo, como uma necessidade cultural e política de se distinguirem, de se diferenciarem de outras comunidades e decidirem seu destino próprio. Esse é um exemplo de ensinamento dos nossos antepassados que hoje faz parte de nossa cultura. Como a sua práxis tem buscado manter vivo entre a juventude os ensinamentos ancestrais?
5. Atualmente nossa comunidade Vão de Almas tem sofrido com a falta de infraestrutura como: escolas adequadas, saneamento básico, estradas asfaltadas, assistência médica, transporte etc. Ainda sofremos com a ameaça de invasões de grileiros e com a falta de financiamento para desenvolvimento da agricultura, muitos não possuem títulos de suas terras e ainda temos o problema mais recente de pessoas da comunidade vendendo seu direito de propriedade para pessoas de fora da comunidade Kalunga. Tudo isso pode ser entendido como espaços de luta em defesa dos nossos direitos sociais e do território.
  - a) Como o movimento de auto-organização da juventude pode preparar os jovens para lutarem politicamente pela defesa da nossa cultura e território?
  - b) Sua Escola tem atuado pedagogicamente neste sentido?
  - c) Você tem atuado dentro e fora da escola na auto-organização da juventude e defesa do território? Justifique sua resposta.
6. Ao falar de práxis emancipadora professora Katia Curado Silva (2018), diz que do “professor se exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura”. Essa afirmação traduz a base de formação da LEdoC.

Neste sentido, como você avalia sua prática considerando tudo que aprendeu na sua formação? Justifique sua resposta.

Segundo afirma a professora Katia Curado Silva (2018), “o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz.[...]. A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação”.

Considerando o proposto acima e a sua relação com a comunidade de Vão de Almas, sua trajetória profissional, sua formação na LEdoC e seu trabalho educativo junto a juventude de Vão de Almas, como você avalia o seu papel como professor(a)? Justifique sua resposta.