

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA

**EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO:
HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES KALUNGA**

GOIÂNIA-GO

2021

SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA

**EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO:
HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES KALUNGA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Rincón Afonso.

Área de Concentração:
Educação Escolar e Sociedade

Linha de Pesquisa:
Estado, Políticas e Instituições Educacionais

GOIÂNIA-GO

2021

S586e Silva, Sonilda Aparecida de Fátima
Educação e empoderamento : histórias de resistência
de mulheres kalunga / Sonilda Aparecida de Fátima
Silva.-- 2021.

192 f.; il.

Texto em português com resumo em inglês.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2021

Inclui referências, f. 155-170

1. Educação. 2. quilombola. 3. Mulheres - Educação.
4. Professores - Formação. 5. Programa de Pós-
Graduação em Educação. 6. Autonomia do aprendiz.
I. Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-
Graduação em Educação 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.8(043)



EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES KALUNGA

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 15 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás

Profa. Dra. Thaís Alves Marinho / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás

Profa. Dra. Danúzia Arantes Ferreira / UNICAMP

Profa. Dra. Edna Maria de Jesus / IAESUP

SUPLENTES

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG

Dedico a presente tese à minha família, nas pessoas de meu esposo Izaqueu e das minhas filhas: Patrícia, Pryscilla e Bianca e aos meus netos Lucas, Luiza, Anthony, Andrew.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que se fez persistente na minha caminhada.

À minha orientadora, Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, pelos ensinamentos incalculáveis e, principalmente, por direcionar-me nas muitas vezes em que me perdia.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, especialmente, àqueles de quem tive a honra de ser aluna, pelos aprendizados e contribuições nas discussões durante o curso, em especial o Professor Libâneo e o Professor Aldimar.

Aos meus preciosos amigos e amigas que, nos momentos difíceis, foram mais que amigos, se tornaram minha família, foram e são muitos, mesmo em tempos de pandemia. Obrigada pelas conversas, muitas vezes via rede social, me davam forças para persistir. Vocês estiveram presentes em muitas emoções deste trabalho. Meu carinho especial: Bá, José Xavier, Danúzia, Carla, Edna, Lorena, Sueli, Tião Pinto e Rute, Ridamar, Santa, Cássia e Eduardo Augusto, Márcia e Vanessa, Mávia, Antonella e João Conrado, Filemom (e família), Carlão (e família), Israel, Edmaci, Rosimeire, Marcus Vinicius, Israel, Alda (e família),... e muitos outros. Obrigada!

Às mulheres kalunga que fizeram parte desta pesquisa: Bia, Dalila, Ester, Eriene, Eleuza, Madá, Lucilene (Lu), Dona Procópio e as professoras de Teresina de Goiás, sem seus relatos jamais seria possível a elaboração desta tese, na esperança de que este trabalho possa servir como instrumento de registro de suas lutas, na trajetória de suas vidas. Meu muitíssimo obrigada!

Aos meus pais Osmar e Norma (*in memoriam*), que me ensinaram a perseguir meus objetivos e a lutar para vencer as lutas do dia a dia. A todos os meus irmãos, pessoas que aprendi a amar mais, a cada amanhecer: Lázara (*in memoriam*), Hélio, Emival, Wanderlei, José Maurício, Sônia, Sérgio, Selma, Sandro, Simone, Sinara e Sávio, com suas respectivas famílias. Sem vocês, certamente minha vida seria sem sabor, pois vocês constituem minha maior riqueza, um âmbito amoroso em que o respeito e o companheirismo prevaleceram ao longo dos anos.

RESUMO

SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. *Educação e empoderamento: histórias de resistência de mulheres kalunga*. 2021. 190 f. Tese (Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia, 2021.

Ao lutar pelo acesso às políticas sociais e aos seus direitos, as mulheres da Comunidade quilombola, denominada de Kalunga, localizada na Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás, se deparam com uma série de aparatos da modernidade que regulamentam as relações sociais, as condutas pessoais e o mundo do trabalho. Assim, o objetivo desta investigação consiste em conhecer e analisar as lutas dessas mulheres, investigando o processo de construção de seu empoderamento, considerando suas histórias de vida, suas dificuldades e suas conquistas, na tentativa de responder às minhas problematizações: as mulheres, mesmo subjugadas pelo patriarcado conseguem se destacar, se empoderar e mostrar ao seu povo os seus direitos garantidos em leis? As políticas públicas educacionais, de gênero, de raça/etnia e de formação de professores têm contribuído para o empoderamento dessas mulheres? Esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, por meio da história oral, pautada no materialismo-histórico-dialético, tendo em vista o interesse de aprofundar conhecimentos em torno das políticas públicas de gênero, raça/etnia e de formação de professores. Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dessa forma utilizei como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas e um questionário com questões abertas e fechadas para melhor conhecer as histórias de formação das professoras de Teresina de Goiás. O campo empírico compreendeu mulheres kalunga originárias do sítio histórico que abriga o Patrimônio Cultural dos Kalunga, sendo no município de Monte Alegre de Goiás (duas), Cavalcante (três) e Teresina de Goiás (dezoito). O recorte temporal abrange os anos de 2018 a 2021, período da coleta de dados empíricos por meio da observação direta, entrevistas semiestruturadas, registros das narrativas dos sujeitos da pesquisa e em 2021, para concluir a pesquisa utilizei o *Google meeting* e o *WhatsApp*. Os resultados indicam que mesmo sendo partícipes de uma cultura patriarcal em que a dominação masculina se encontra arraigada, algumas mulheres kalunga conseguem se empoderar, especialmente por meio do acesso à educação. Tal empoderamento possibilita a ocupação dos espaços de poder político, porém, cabe destacar que não pode ser uma luta só dessas mulheres aqui apontadas como mulheres empoderadas, mas uma luta de todos e de todas, para que assim, possam alcançar mais benefícios para as comunidades kalunga e, principalmente, contribuir para minimizar as desigualdades sociais, socioescolares, de gênero e raça/etnia.

Palavras-chave: Quilombolas e Mulheres kalunga. Educação emancipatória e formação de professores. Desigualdades socioescolares. Empoderamento e Relações sociais igualitárias.

ABSTRACT

SILVA, Sonilda Aparecida de Fátima. *Education and empowerment: stories of resistance by Kalunga women*. 2021. 190f. Thesis (Strictu Sensu Graduate Program in Education - Doctorate) - Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás), Goiânia, 2021.

In fighting for access to social policies and their rights, women from the remnant community of quilombolas, called Kalunga, located in Chapada dos Veadeiros, in the state of Goiás, are faced with a series of modern devices that regulate social relations, personal conduct and the world of work. Thus, the objective of this investigation is to know and analyze the struggles of these women, investigating the process of building their empowerment, considering their life stories, their difficulties and their achievements, in an attempt to answer my problematizations: women, even subjugated through patriarchy are they able to stand out, empower themselves and show their people their rights guaranteed by laws? Have public educational, gender, race/ethnic and teacher education policies contributed to the empowerment of these women?. This research is classified as a qualitative and exploratory bibliographic research, through oral history, based on materialism-historical-dialectic, in view of the interest of deepening knowledge about public policies of gender, race / ethnicity and the formation of teachers. Minayo (2001) states that qualitative research works with the universe of meanings, motives, aspirations, beliefs, values and attitudes, thus, I used as a research instrument semi-structured interviews and a questionnaire with open and closed questions to better know the stories of formation of teachers from Teresina de Goiás. The empirical field comprised Kalunga women from the historic site that houses the Kalunga Cultural Heritage, in the municipality of Monte Alegre de Goiás (two), Cavalcante (three) and Teresina de Goiás (eighteen). The time frame covers the years 2018 to 2021, a period of empirical data collection through direct observation, semi-structured interviews, records of the narratives of the research subjects and in 2021, to conclude the research I used Google meeting and WhatsApp. The results indicate that even though they are participants in a patriarchal culture, in which male domination is ingrained, some Kalunga women are able to empower themselves, especially through access to education. Such empowerment makes it possible to occupy spaces of political power, however, it should be noted that it cannot be a struggle only for these women appointed here as empowered women, but a struggle for all, so that they can achieve more benefits for the kalunga communities and, mainly, contribute to minimize social, socio-school, gender and race / ethnic inequalities.

Keywords: Quilombolas and Kalunga Women. Emancipatory education and teacher training. Socioschool inequalities. Empowerment and egalitarian social relations.

Black Lives Matter - **Vidas Negras Importam!**
Movimento ativista antirracista internacional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS

Foto 1 - Participantes do curso de Formação de Professores em Teresina de Goiás.	144
---	-----

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gastos com educação.	47
Gráfico 2 - Despesas com Educação no período 2016 a 2019.	54

MAPAS

Mapa 1 - Sítio Histórico e Patrimônio Cultural.....	66
Mapa 2 - Região dos Quilombolas e municípios próximos.	94
Mapa 3 - Localização do Quilombo Kalunga.....	95
Mapa 4 - Mapa Turístico de Goiás - Teresina de Goiás.....	135

MAPA MENTAL

Mapa Mental 1 - Mapa mental sobre as Políticas de Formação de Professores.....	55
--	----

PAINEL DE FOTOS

Painel de Fotos 1 - Imagens do sítio histórico Patrimônio Cultural dos Kalunga.....	98
Painel de Fotos 2 - Mulheres devidamente paramentadas para a dança da sussa	102
Painel de Fotos 3 - Escola com antena parabólica, museu kalunga, banner da guardiã, Dona Procópio e Bia.....	105
Painel de Fotos 4 - Artesanatos fabricados por Dalila Reis.	121
Painel de Fotos 5 - Dalila Kalunga e sua mãe, da Comunidade do Engenho II.	122
Painel de Fotos 6 - Eriene e Vilmar Kalunga, atuantes na vida política de Cavalcante-GO..	127
Painel de Fotos 7 - A historiadora crítica, Eleuza, e a pesquisadora.	128
Painel de Fotos 8 - Cenas da comunidade kalunga.	131
Painel de Fotos 9 - Cachoeira do Poço Encantado.	134

QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos resultados encontrados na base de dados SciELO, Google Acadêmico, CAPES e TEDE.....	76
---	----

TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos e matrículas em área de quilombolas.	42
Tabela 2 - Número de matrículas em escolas localizadas em áreas de comunidades quilombolas na educação básica.....	43
Tabela 3 - Escolas destinadas a alunos quilombolas no Estado de Goiás.	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 GÊNERO, RAÇA/ETNIA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	20
1.1 GÊNERO, RAÇA/ETNIA.....	20
1.2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	24
2 POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS, DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GÊNERO.....	31
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS	31
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS	33
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO.....	56
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO INVESTIGATIVO E O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL	61
3.1 OS OBJETIVOS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA	61
3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.3 O LÓCUS INVESTIGATIVO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
3.4 A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	68
3.5 O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL	71
4 O POVO KALUNGA DA CHAPADA DOS VEADEIROS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS.....	91
4.1 O POVO KALUNGA.....	92
4.2 AS DESIGUALDADES SOCIOESCOLARES	108
5 EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE MULHERES KALUNGA.....	117
5.1 EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO.....	117
5.2 SITUANDO O MUNICÍPIO DE TERESINA DE GOIÁS	133
5.3 HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE TERESINA DE GOIÁS.....	136
5.4 NOVOS OLHARES PARA A INTERCULTURALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	156

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	172
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	171
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO E A EXPOSIÇÃO DE IMAGEM POR FOTOGRAFIA OU MÍDIA	172
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONVERSA COM DONA PROCÓPIA	173
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONVERSA COM AS MULHERES KALUNGA EMPODERADAS	174
APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	175
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO	181

INTRODUÇÃO

Meu interesse por pesquisar sobre a educação, possivelmente deriva lá dos anos setenta, quando mesmo antes de completar dezoito anos comecei a substituir minha mãe, já doente, em uma turma de terceiro ano primário, em um grupo escolar na cidade de Rianópolis - Goiás. Desde então eu já sabia que seria professora, mesmo porque sou neta e filha de professores, e muito cedo já admirava a profissão de meu avô e de minha mãe. Terminei o segundo grau e me mudei para Anápolis. Fui buscar uma formação na área que escolhi como profissão, “ser normalista”. Estudei na Escola Normal Professor Faustino e logo ingressei na Rede Estadual de Educação por meio de concurso público e assim, no ano de 1984 retornei para Rianópolis a fim de assumir o meu primeiro cargo público como professora no Colégio Estadual Gricon e Silva.

Desde então tenho buscado investir em minha formação, porém por motivos adversos tive enormes dificuldades para estudar. Fui morar em Campos Verdes, região do garimpo de esmeraldas, buscando melhores condições de vida. Lá encontrei uma escola fechada por briga política, então fui até o Prefeito, Senhor Fernando Soares, e lutei pela reabertura da mesma, haja vista a necessidade dos filhos dos garimpeiros terem escolas para iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

Mas achei que não foi o suficiente, pois o garimpo ficava dependente do Prefeito de Santa Terezinha de Goiás, então, junto com outras lideranças contribuí para a emancipação do município. Essa luta teve resultados e o garimpo de esmeraldas foi elevado à categoria de distrito e município com a denominação de Campos Verdes, pela Lei Estadual nº 10.401, de 30-12-1987, desmembrado de Santa Terezinha de Goiás.

Já na primeira legislatura desse novo município logrei êxito me elegendo como vereadora no pleito de 1989 a 1992. No ano de 1990 decidi voltar a estudar, mas onde? A faculdade mais próxima ficava a 140 km na cidade de Ceres, dos quais mais de 80 km eram de estrada de chão. Mesmo assim resolvi cursar Pedagogia. Íamos de segunda a sexta-feira, pois o curso era presencial. Quando chovia era muito difícil de subir as serras de Pilar. Para poder estudar eu saía de Campos Verdes às 15h30min e na cidade de Santa Terezinha pegava uma Kombi da prefeitura às 16h e íamos para Ceres. Retornávamos uma, duas, ou três... horas da madrugada. O horário de chegada dependia da estrada, muitas e muitas vezes tínhamos que empurrar a Kombi nas serras do Pilar.

Não foi fácil, mas eu insistia, quando chegava à Santa Terezinha de Goiás, praticamente na madrugada na rodoviária, não havia ônibus para Campos Verdes. Dormia no banheiro, nos bancos ou debaixo da caixa d'água, esperando o ônibus que saía de Goiânia à meia noite. O

ônibus chegava às 4, 5 ou 6 horas da manhã e então eu seguia para Campos Verdes, mas não desisti. Enquanto esperava aproveitava para estudar. Às vezes quando descia do ônibus já ia direto para o trabalho em sala de aula. Reporto-me aqui a Mesquita (2010, p. 16) quando a autora diz que “Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda *per capita* não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos [...]. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia”. Confesso que para mim, mesmo com tantas dificuldades, em 1993 concluí a graduação e desde então considerava que era um benefício. Depois que li um pouco de Marx, me questiono se realmente estudar e trabalhar é uma conquista.

Logo depois, assumi a Secretaria Municipal de Educação em Campos Verdes-Goiás no ano de 1993. Durante minha gestão, preocupada com a qualidade da escolarização dos alunos e com o desenvolvimento profissional dos docentes, promovi dois encontros de formação continuada de professores, reforçando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como, e mediante quais circunstâncias, a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e o aprimoramento da educação no município.

Seguindo a trilha das superações busquei uma pós-graduação. A mais próxima era em Rubiataba. Oferecida pela Universidade Tiradentes, de Aracaju (SE), indo de 15 em 15 dias e ficando durante todo o mês de janeiro e julho estudando. Assim ao final do ano de 1996 concluí duas especializações, praticamente na mesma época.

Como professora concursada da Rede Estadual de Goiás assumi a direção da Escola Estadual Edmundo Rocha, de Campos Verdes, por dois mandatos de 1985 a 1989 e de 1995 a 1998. No ano de 1999 mudei para Goiânia em busca de melhores condições de trabalho e oportunidade de continuar a investir em minha formação.

Comecei a trabalhar também no Ensino Superior na Universidade Estadual de Goiás (UEG), polo de Crixás, no ano de 1997. Trabalhei nos cursos denominados de “parceladas”. Funcionava aos finais de semana com aulas na sexta-feira à noite e durante todo o sábado, mais os intensivos que eram realizados nos meses de janeiro e julho. Mesmo sendo exaustivo eu permaneci durante anos, contribuindo com a formação de mais de dez turmas, no curso de Pedagogia. Era motivador ver os professores e as professoras buscando, a duras penas, sua formação.

Em 2001 comecei o Curso de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Extremadura, na Espanha. Lá, para fazer Doutorado, não precisa ter Mestrado. Comecei a estudar indo todos os meses para São José do Rio Preto. Os encontros eram realizados na Universidade do Norte Paulista (UNORP), segundo os gestores do curso, havia um intercâmbio

entre a UNORP e a Universidade de Extremadura. Fomos três anos seguidos para a Espanha, lá ficávamos durante todo o mês de janeiro (éramos 43 pessoas). Os gastos eram muitos, contudo o desejo de estudar e pesquisar era a minha motivação. Em janeiro de 2004 eu defendi a tese, orientada pelo Dr. Jesus Terón. Quanta alegria!!! Mas nesse ano também meu sonho desmoronou, quando tentei na Universidade de São Paulo (USP) fazer a convalidação e o diretor disse que meu título não tinha validade, pois a CAPES só aceitava convalidar diplomas de cursos do exterior se comprovasse que durante o período de estudo estava morando na Espanha. Não era o meu caso.

Concomitante à minha trajetória escolar e profissional, minha vida pessoal também teve mudanças. Casei-me, tive duas filhas maravilhosas: Patrícia e Priscilla, e cinco netos: Bianca, Lucas, Luiza, Anthony e Andrew. Sendo que a minha primeira neta, a Bianca, foi criada por mim e tive o prazer de ter mais uma filha. Separei-me do primeiro marido, o qual não suportava as ausências e o caminhar em busca de formação. Casei-me novamente, com o Izaqueu, e hoje eu tenho mais que um companheiro, tenho um incentivador e estimulador de meus sonhos. Agora em 2021 aguardo minha primeira bisneta: a espanholinha Aitana.

Voltando à minha vida profissional, no ano de 2004 passei no processo seletivo da Faculdade Alves Faria (ALFA) para trabalhar no Curso de Pedagogia, para ser professora e coordenar a Avaliação Institucional. Lá desenvolvi grandes ações educacionais, cito como exemplo os Desafios Escolares, que ocorriam todos os semestres e se constituíam em grande oportunidade de formação de professores com a articulação teórico-prática. Lá também fui indicada para representar a ALFA no Núcleo Goiano de Avaliação Institucional, onde aprendi como avaliar para redirecionar as ações de promoção da qualidade de ensino. Posteriormente, acabei sendo eleita como Presidente desse Núcleo. Ainda em 2004, orientada pela Professora Heliane Prudente e a professora Danúsia Arantes fiz o processo seletivo para o Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural, na PUC-Goiás.

Em novembro de 2006 concluí o Mestrado, no qual realizei uma investigação sobre as memórias e histórias do povo campoverdense, o que culminou na publicação do livro “Campos Verdes: memória, história e saberes”.

Acredito que daí nasceu também o desejo de pesquisar outras comunidades, porém por acúmulo de trabalho eu acabei adiando. Assim, em 2018 participei do processo seletivo para o Programa de Doutorado em Educação na PUC Goiás, na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”. Obtive êxito, fui aprovada e ingressei no Programa de Doutorado em Educação no ano de 2018, tendo como objeto de pesquisa “a educação e o empoderamento das mulheres Kalunga da região da Chapada dos Veadeiros”, localizada no estado de Goiás, e

como objetivo geral conhecer e analisar como se realizam as histórias de vida de mulheres empoderadas no contexto das relações sociais estabelecidas nas comunidades Kalunga, vislumbrando perceber uma educação emancipatória que possibilite desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres necessários para sua emancipação como sujeito social, e também conhecer e analisar as políticas públicas étnico-raciais, de formação de professores e de gênero, as quais contribuem para que as mulheres produzam posições de legitimidade e/ou ilegitimidade dos direitos sociais.

Para situar, torna-se mister destacar que a comunidade dos Kalunga é uma área de aproximadamente 261.000 hectares, distante mais ou menos 560 km de Goiânia - GO e 350 km de Brasília - DF. Os Kalunga são povos quilombolas que se instalaram no interior dos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina de Goiás, às margens do rio Paranã. Segundo Marinho (2015) esse grupo se tornou etnicamente diferenciado com o etnônimo de Kalunga, ao lutar por seus direitos pela terra, pela desocupação das terras invadidas e pela titulação das mesmas.

E por que essas mulheres? A opção por conhecer melhor essa comunidade e investigar sobre as políticas públicas destinadas ao empoderamento das mulheres Kalunga da Região Norte do estado de Goiás foi reafirmada após a 4ª Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres, realizada em dezembro de 2015, em Goiânia, Goiás.

Na oportunidade, fiquei conhecendo a Dona Procópio, a matriarca das mulheres Kalunga, residente na comunidade do Riachão, no município de Monte Alegre de Goiás. Fiquei impressionada ao ver como uma senhora da comunidade Kalunga, praticamente analfabeta, mostrava a força da mulher em perceber e apontar os problemas de sua comunidade, tendo sempre boas formas de resolvê-los.

Durante esse evento, a Superintendente Executiva da Mulher e da Igualdade Racial, Dr^a. Gláucia Teodoro Reis, falou sobre a importância do papel da mulher na sociedade. “Precisamos ter uma voz feminina, independente de classe social e cor. Nós temos um papel decisivo na escolha e na reprodução dos valores e costumes em família como um todo” (informação verbal¹). Essa Conferência foi decisiva para o delineamento de um Projeto de Pesquisa, desta vez, com foco nas políticas públicas voltadas para a comunidade quilombola.

Motivada por essa temática, fiz várias visitas às comunidades Kalunga de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Conheci e conversei com várias mulheres e obtive do

¹ *Ad tempora*. Gláucia Teodoro dos Reis, Superintendente Executiva da Mulher e da Igualdade Racial em palestra proferida na 4ª Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres, realizada em dezembro de 2015, em Goiânia-Goiás.

Presidente da Comunidade Quilombo Kalunga (AQK) a autorização para a realização da pesquisa, tendo como problematização conhecer de que forma essas mulheres, mesmo subjugadas pelo patriarcado conseguem se destacar, se empoderar e mostrar ao seu povo os seus direitos garantidos em leis? As políticas públicas educacionais, de gênero, de raça/etnia e de formação de professores têm contribuído para o empoderamento dessas mulheres?

Dessa forma, como objetivo desta pesquisa busquei compreender de que forma a história e a memória das mulheres Kalunga contribuíram e contribuem com a construção da trajetória de experiências, dos processos de formação de si mesmas e da comunidade Kalunga, nas formas organizativas sociais de resistências, nas lutas pela sobrevivência e na transmissão da cultura e identidade da comunidade Kalunga. Busquei também entender o tipo de educação que leva ao empoderamento de algumas dessas mulheres, sem desconsiderar as políticas públicas que dão sustentação às questões educacionais, de formação de professores e de gênero, raça/etnia.

Como objetivos específicos optei por:

- Conhecer e analisar como se realizam as histórias de vida de mulheres empoderadas no contexto das relações sociais estabelecidas nas comunidades Kalunga, vislumbrando perceber uma educação emancipatória que possibilite desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres necessários para sua emancipação como sujeito social;
- Conhecer e analisar as políticas públicas étnico-raciais de formação de professores e de gênero, as quais contribuem para que as mulheres produzam posições de legitimidade e/ou ilegitimidade dos direitos sociais.

Assim, para melhor conhecer e compreender o empoderamento dessas mulheres essa investigação foi realizada em etapas ao longo do percurso do curso de Doutorado em Educação, do Programa de Formação de Professores, da Universidade Católica de Goiás. Na primeira etapa, fui ao município de Cavalcante para obter junto ao Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK) a autorização para a realização da pesquisa. Nessa etapa também realizei o levantamento e a sistematização da produção da área em teses, dissertações e artigos científicos para conhecer o cenário das pesquisas, no Brasil no que se refere ao empoderamento das mulheres Kalunga da Chapada dos Veadeiros e os resultados obtidos indicaram a necessidade de mais pesquisas direcionadas a essas comunidades.

Na segunda etapa realizei um estudo das políticas públicas de gênero, raça, etnia e de formação de professores, haja vista que há legislações específicas para conduzir ações nessas comunidades com o objetivo de erradicar o preconceito e a discriminação, dar visibilidades às culturas afrodescendentes e direcionar as políticas de educação escolar quilombola e de formação de professores que trabalhem nessas comunidades.

Na terceira etapa iniciei a investigação no campo da pesquisa para conhecer a comunidade do Riachão, rever a Dona Procópio e conhecer outros membros de sua família, entre eles, Lourdes Fernandes de Souza, a popular Bia, neta da Dona Procópio, professora, guardiã do museu Iaiá Procópio e uma maravilhosa anfitriã. Fui para a casa dela, conheci sua família e tomei deliciosos sucos de mangava. Dona Procópio é uma mulher referenciada em toda a comunidade Kalunga como exemplo de mulher que não se cala e que não mede esforços para lutar por sua comunidade. Mesmo analfabeta, mas repleta de outros saberes, soube mostrar as dificuldades enfrentadas nas comunidades e buscar formas de reduzi-las. Exemplo disso foi a luta para que não fosse construída uma barragem nas terras dos quilombos e a luta por escolas dentro das comunidades. Atualmente, na comunidade do Riachão, praticamente no terreiro da frente da casa da Dona Procópio, há uma escola que atende do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do ensino médio, integrada ao programa Goiás Tec, com uma antena de internet por satélite e setenta por cento dos professores da própria comunidade.

As observações no campo empírico foram registradas por meio de fotografias (via celular), audição, percepção e observação atenta. Fui me familiarizando com o ambiente e conhecendo as mulheres indicadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo feito essa breve exposição sobre o povo Kalunga e do percurso metodológico torna-se importante esclarecer que a tese está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro, trago os conceitos norteadores da pesquisa como: gênero e raça/etnia e educação emancipatória. No segundo capítulo debruço-me sobre as políticas públicas educacionais, étnico-raciais, de formação de professores e de gênero, e no terceiro capítulo apresento o percurso metodológico e trago o cenário das pesquisas no Brasil no período compreendido entre 2001 a 2019.

Já no quarto capítulo apresento e analiso a pesquisa de campo, evidenciando as desigualdades socioescolares enfrentadas pelas mulheres Kalunga, narrando suas histórias de lutas e de sobrevivências, percorrendo diferentes caminhos em busca da construção de saberes e de empoderamento.

No quinto capítulo retomo a narrativa das histórias de lutas e empoderamento de mais três mulheres empoderadas. Ainda neste capítulo trago uma análise dos dados obtidos durante o curso de formação de professores, por mim ministrado, no município de Teresina de Goiás.

Entendo que a relevância desta pesquisa está no resgate da história do povo quilombola, no papel que pode exercer a educação e as políticas públicas, na contribuição para os pesquisadores na interpretação do contexto social onde vivem essas mulheres, para continuidade de lutas por políticas públicas que reafirmem e estimulem relações sociais

igualitárias e emancipatórias. Enfim, com esta investigação espero contribuir para a compreensão das lutas e resistências das mulheres Kalunga, demonstrando que, ao mesmo tempo em que são subjugadas pelo patriarcalismo e pelas desigualdades sociais, elas também conseguem se empoderar e ocupar papéis que tradicionalmente eram ocupados por homens.

CAPÍTULO 1 - GÊNERO, RAÇA/ETNIA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo discuto os assuntos relativos aos conceitos de gênero e raça/etnia, tentando contribuir para o enfrentamento e combate ao preconceito e discriminação racial, mostrando, também, o potencial da educação emancipatória para despertar a educação como ancoradouro dos direitos à igualdade e à cidadania.

1.1 GÊNERO, RAÇA/ETNIA

No Brasil, o passado colonial marca o início da concepção racial brasileira. “Negros escravos”, assim eram denominados pelos colonos os negros que chegavam aqui oriundos da Guiné, do Congo, de São Tomé, da Costa da Mina, Moçambique e outros pontos da África para trabalharem nas lavouras em substituição aos índios. Em seu livro *As culturas negras no mundo*, Ramos (1979, p. 183) afirma que “para o branco senhor, não havia povos negros diversos, mas apenas o negro escravo”, o que reafirma a condição subalterna dos negros.

Em 13 de maio de 1888 ocorreu a abolição da escravatura e os negros escravizados passaram a ser alforriados, mas continuaram sendo tratados como espécie inferior e, por vezes, descritos como subespécie da raça humana. Raça humana, o que é raça?

Na tentativa de melhor explicitar o conceito de raça tornou-se necessário relacionar educação, cultura e natureza, pois os seres humanos dependem da cultura para manter o seu corpo biológico. Para Guimarães (2003) as raças são construções sociais e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais que trata das identidades sociais.

Para Da Matta (1994), a cultura é o objeto fundamental da investigação antropológica. Quanto ao conceito de cultura, este foi amplamente explorado por vários pensadores. Geertz (1978) expõe a conceituação de alguns pensadores como Clyde Kluckhohn, que, por sua vez, acredita que cultura é:

O modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; uma forma de pensar, sentir e acreditar; uma abstração do comportamento; uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; um celeiro de aprendizagem em comum; um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; comportamento aprendido; um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento; um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens; um precipitado da história (KLUCKHOHN *apud* GEERTZ, 1978, p. 14).

Assim, a cultura é vista sob várias vertentes, contudo, o antropólogo Laraia (1989) sintetiza esse conceito relatando que cultura é tudo o que é aprendido (informação verbal²), entendendo que educação não é apenas o que se aprende na escola, mas todas as formas de aprender. Sempre estou aprendendo e ensinando e foi assim que fui criada e criei as minhas filhas.

Dessa forma, aprendi também a classificar as pessoas por meio da cultura e, muitas vezes, isso ocorre relacionando-se cultura e natureza. Por exemplo, sei o que é uma mulher pelo sexo, porém, classifica-se as mulheres, também, pelo gênero, que é cultural. Na cultura brasileira a mulher é representada por ser reprodutora, ser amável, submissa etc. Assim, as mulheres são classificadas como mães, esposas, do lar etc., ou seja, essas classificações são instituídas socialmente. São elaborações históricas que resultam das disputas entre os grupos nos quais a sociedade se divide. São meios para se compreender uma cultura e como são formadas as ideologias que justificam as hierarquias e desigualdades criadas ao longo do tempo.

O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Segundo Louro (1997) e Braga (2007) a expressão gênero veio para mostrar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Para as autoras, a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada das construções socioculturais em que estão imersas, ou seja, a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007).

Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia. O que uma criança será vai se constituindo por meio das relações com os outros, com o mundo dado, objetivo, ou seja, por meio das relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida e um projeto de vida.

De acordo com Saffioti (2004) o patriarcado é um caso específico das relações de gênero que são desiguais e hierárquicas, uma vez que o patriarcado admite a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Para Saffioti (2004), dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de

² Informação dada durante suas aulas no Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural, na PUC-GO.

maneira desigual. A sociedade construiu a identidade feminina e definiu seus papéis como figura passiva e submissa, criando o espaço propício para o exercício da opressão masculina.

Saffioti (2004) defende o uso do conceito de patriarcado, uma vez que representa um tipo hierárquico de relação que está presente em todos os espaços sociais e que é uma relação civil e não privada, concedendo direitos sexuais aos homens sobre as mulheres. Dessa forma os homens acabam ocupando as melhores posições sociais, oprimindo e subjugando as mulheres.

Segundo Saffioti (2004) a grande contradição da sociedade atual é composta por patriarcado, racismo e capitalismo. A estrutura de poder patriarcal foi absorvida pela religião e pela cultura. Com base nessa estrutura, toda a esfera social é perpassada pela oposição binária entre homens e mulheres, uma vez que a ordem patriarcal de gênero admitiria então a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Essa autora defende que, dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de maneira desigual. A pequena parcela de poder que cabe ao sexo feminino, dentro de uma relação de subordinação, permite que as mulheres questionem a supremacia masculina e encontrem meios diferenciados de resistência.

Caldwell (2000), ao traçar um olhar comparativo sobre estudos da mulher, investiga como questões sobre diferença racial entre as mulheres não foram tratadas nos diferentes contextos nacionais, enfatizando a ausência de questões raciais na maior parte dos estudos sobre mulher e sugerindo que, para um melhor entendimento da diversidade das experiências das mulheres brasileiras, é preciso um maior enfoque para a diferença racial e para a relação entre raça e gênero.

Retomando a cultura, vale destacar que é aí, também, que se sedimentam as classificações étnicas, uma vez que a diferença entre raça e etnia é que a “etnia” determina as características de um grupo por seus aspectos socioculturais. Já a “raça” é definida por critérios físicos ou biológicos para diferenciar os indivíduos.

Gomes (2005, p. 49) pontua que

[...] podemos compreender que raça é, na realidade um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças.

Ainda, segundo esse autor, etnia: “[...] é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Ou seja, etnia refere-se a um conjunto de indivíduos que compartilham

do mesmo ancestral, da mesma língua, da mesma religião ou cosmovisão, da mesma cultura e do mesmo território.

Giddens (2005, p. 206) afirma que raça é um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos e determinar vários atributos com base em aspectos biológicos e aspectos biologicamente fundamentados e a etnicidade refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas que as distinguem de outras (língua, religião, estilos de roupa ou adorno).

Para compreender como esses diversos fatores (gênero, raça, etnia...) vão interferir na desigualdade de gênero, Crenshaw (2002) mostra a interseccionalidade existente entre eles. A autora trata especificamente da forma pela qual “o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres”. E o que vem a ser interseccionalidade? Para Nogueira (2013) é uma tentativa de explicar a complexidade das experiências vividas por sujeitos atravessados pela multiplicação de diferentes marcadores sociais. Para melhor compreensão desse termo busquei referências em autoras que se destacaram a partir da herança do *Black Feminism*³, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar, proposto por Crenshaw (2002) e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

Para a socióloga McCall (2005) a teoria da interseccionalidade foi vital para as ciências sociais em geral, já que antes de seu desenvolvimento havia pouca pesquisa que colocasse a questão específica das experiências das pessoas que estão sujeitas a múltiplas formas de subordinação dentro da sociedade. Para a autora, a interseccionalidade parece permitir a expansão do pensamento acerca do gênero e dos feminismos ao reafirmar a natureza “multiplicativa interseccional” e o impacto do contexto, observando o entrecruzar de opressões e privilégios.

Nesse contexto acrescento outro fator à interseccionalidade que são as desigualdades escolares socioespaciais, sobre as quais tratarei no terceiro capítulo, pois no decorrer da pesquisa, ao escutar as narrativas das mulheres Kalunga, dos quilombolas, percebi que um fator que contribuiu para a busca de estudos foi ter que sair das comunidades quilombolas e ir à luta por melhores condições de estudos e de vida.

³ *Black Feminism*: Movimento dos anos 1970, cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo.

No artigo intitulado “Mulheres em movimento”, Carneiro (2003) discorre sobre a politização das desigualdades de gênero e da transformação das mulheres em novos sujeitos políticos. Ainda segundo a autora:

Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (CARNEIRO, 2003, p. 119).

É exatamente aí que situo o objeto de pesquisa mulheres que vão à luta, quer seja por educação, quer por saúde, quer por manutenção de suas tradições e sua cultura, mulheres empoderadas que se tornam protagonistas de suas histórias. Só assim tiveram melhores oportunidades escolares e as que tiveram declararam que encontraram professores que as fizeram refletir e agir sobre seu trabalho e a relação com o produto do próprio trabalho tiveram uma educação emancipatória. E o que é uma educação emancipatória?

1.2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

À luz dos estudos de Marx (1989) é possível afirmar que é na vida diária, nas lutas de todos os dias que a emancipação humana pode ser realizada. Para isso será necessário, primeiro, que o homem tenha superado a dicotomia entre sua existência política e sua vida pessoal e, segundo, que a força política se transforme em força material visando à construção de uma sociedade na qual possam existir relações sociais igualitárias.

De acordo com Almeida (2010, p. 255) o conceito de alienação em Marx torna-se complexo por envolver várias dimensões: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, com o trabalho em si, a relação com o ser genérico, com o outro trabalhador e, finalmente, consigo mesmo.

A educação consiste na formação da capacidade física, moral e intelectual dos indivíduos, necessária para o desenvolvimento do ser humano. Pensar em uma educação emancipatória é pensá-la como propulsora de estratégias para a mudança consciente dos cidadãos, haja vista a égide do mundo capitalista.

No Brasil, a educação está fundamentada na Constituição Federal e amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa; é direito de todos, dever do Estado e da família

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, o direito à educação é inalienável.

Cabe destacar aqui os diferentes tipos de educação. Para Libâneo (2010, p. 92), o critério utilizado para diferenciar educação formal, não formal e informal refere-se à intencionalidade a qual é definida como “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdo e meios dirigidos a esses objetivos”. Portanto, seguindo o critério da intencionalidade, a educação pode ser definida em duas modalidades distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação intencional, que se desmembra em outras duas formas: a educação formal e a não formal. Libâneo (2010) mostra que as influências que atuam de alguma maneira sobre o indivíduo, ocorrendo de modo não intencional, não sistemático e não planejado vão formando, ao longo da história, a educação informal das pessoas. Cito como exemplo os saberes e fazeres de Dona Procópio como educação informal. O fato do processo educativo não incidir sobre o indivíduo de maneira intencional, não significa que ele não tenha consequências efetivas na formação da sua personalidade, valores e hábitos, mas antes, que estas consequências são mais dificilmente percebidas como tais.

Quanto à educação intencional, a qual ele divide em formal e não formal, Libâneo (2010) explica que a educação formal é aquela estruturada, organizada, planejada intencional e sistematizada, ou seja, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Já a educação não-formal responde pelas atividades de caráter não intencional, possui baixo grau de sistematização, estruturação e burocratização, implicando relações pedagógicas não formalizadas, por exemplo, feiras, visitas, cursos de qualificação etc.

Para Charlot (2013, p. 63) a escola depende da sociedade para o seu financiamento e gestão para o seu controle, para o recrutamento de seus professores e alunos, para o reconhecimento social do valor da educação que ministra e por ser uma instituição social, a escola, queira ou não, ministra uma educação que tem sentido político, ou seja, a escola acaba por reproduzir a ideologia dominante. Para Bourdieu (1992) a ideologia pode ser compreendida como as representações, segundo as quais os grupos dominantes, tanto a nível econômico, quanto de direção política e de produção cultural, se percebem como produto de um recrutamento social baseado em aptidões que transcendem a qualquer treinamento formalizado. Bourdieu forneceu as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos.

Contraditoriamente, aos interesses neoliberais, o papel da escola é buscar a emancipação humana, propondo uma educação emancipatória com métodos diversificados, diferenciados, buscando caminhos que atinjam as necessidades de cada um, de forma a transformar a escola que oprime em uma escola que transforma.

Para Demerval Saviani (2008):

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2008, p. 48).

A escola precisa atentar-se para cumprir sua função social, minimizando as desigualdades escolares e promovendo a transformação social. Para Gramsci (1999), o processo de transformação da sociedade ocorre de forma simultânea à transformação do indivíduo, à transformação das relações do indivíduo com a sua concepção de mundo, com a sua própria individualidade, com a sua atividade e, portanto, também com o mundo, com a sociedade na qual ele vive, porém, torna-se importante destacar que a emancipação é a formação para a autonomia e a educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, criando condições para que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

De acordo com Libâneo (2010):

A educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Dessa forma, cabe à educação contribuir para trazer um olhar crítico sobre a sociedade capitalista, analisando-a como um sistema de classes, na busca de fomentar uma consciência acerca do papel político e econômico que a maioria da população exerce nesta sociedade. Freire (2014) destaca:

[...] a liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. Porque assim é, a educação a ser prática pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educando (liderança e massas), cointencionados a realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar esse conhecimento (FREIRE, 2014, p. 76).

Uma educação voltada para a autonomia, ou seja, uma educação emancipatória requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda a vida dos indivíduos, a qual estimule o educando a explorar conjuntamente as diversas possibilidades na experiência cotidiana que o levem a uma reflexão necessária para as relações sociais igualitárias.

Saviani (1980, p. 129) conceitua educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social.” Assim, partindo da prática social, torna-se possível perceber a educação como mediação, como meio para emancipação, pois a educação é uma prática social, que busca desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres pertinentes para sua formação e emancipação, como sujeito social, uma vez que a emancipação, conforme sinalizado por Marx e Engels (2007), tem que ser dos trabalhadores e trabalhadoras. Porém, ao realizar um estudo mais abrangente é possível perceber que as escolas, ao longo de sua historicidade e em sua maioria, atendem às ideias dominantes, mantendo a hegemonia da classe dominante, ou seja, atende às demandas de mercado e não às demandas sociais.

Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 18) pontua que o trabalho se institui como princípio educativo, na formação de uma escola unitária, no qual o processo de emancipação se dá mediante a junção entre ciência e técnica, rompendo com a fetichização da mercadoria para a formação do ser, pois todos os seres humanos são intelectuais.

Para Duarte (1993, p. 32), a atividade vital dos seres humanos é o trabalho e nesse processo as necessidades humanas deixam de ser necessidades de sobrevivência para se tornarem, também, necessidades sociais, ou seja, “para transformar um objeto natural em um instrumento que possa satisfazer as suas necessidades, o homem precisa se apropriar da lógica natural dos objetos e dar-lhes uma função social. Duarte (1993) pontua, ainda, que ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser, ela também, objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo que exigem nova atividade, num processo sem fim, ou seja, uma educação para todas as dimensões.

Para Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) “omnilateral” é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Esse autor ainda pontua que educação omnilateral significa “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.” Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Para Marx (1989):

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível a naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (MARX, 1989, p. 197).

Uma formação omnilateral depende de relações não alienadas entre homem/natureza/trabalho. Para Frigotto e Ciavatta (2012) o desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral está pautado na construção de um novo projeto de sociedade. Ainda de acordo com Frigotto e Ciavatta (2012, p. 270), a tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se em um sentido antagônico ao do ideário neoliberal, ou seja, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade, ou seja, o desenvolvimento humano omnilateral.

Nos Estados Unidos, os estudos de Arendt (2011) mostraram que a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana, alcança também a educação, a qual, pelo menos na última década, revela que os baixos padrões de desempenho impactam nos padrões elementares de todo o sistema escolar. A autora destaca ainda que o conceito de igualdade, que não se constitui causa da crise, contribuiu para o seu agravamento:

[...] refiro-me ao papel que o conceito de igualdade desempenha e sempre desempenhou na vida americana. Trata-se de uma noção, na qual está envolvida muito mais do que a igualdade perante a lei; mais também do que o nivelamento das distinções de classe; mais mesmo do que aquilo que a expressão «igualdade de oportunidades» designa, embora esta tenha aqui grande significado uma vez que, na perspectiva americana, o direito à educação é um direito civil inalienável. Este último ponto foi aliás decisivo para a estruturação do sistema escolar público no qual, só excepcionalmente, existem escolas secundárias de tipo europeu. Porque a escolaridade obrigatória se estende até aos dezesseis anos, todas as crianças devem frequentar a escola secundária a qual, portanto, surge como uma espécie de continuação da escola primária. Ora, a falta de um ensino verdadeiramente secundário tem uma série de efeitos em cadeia: a preparação para a universidade tem que ser dada pelas próprias universidades, o que faz com que os currículos destas sofram, por essa razão, de uma sobrecarga crônica, o que, por sua vez, afeta a qualidade do trabalho que aí se faz (ARENDRT, 2011, p. 5).

Ainda segundo a autora a educação é uma das atividades mais elementares da sociedade humana, a qual nunca permanece como é, mas se renova sem cessar, ou seja, a educação é o ponto em que se decide se ama suficiente o mundo para poder assumir responsabilidades por ele. Para Arendt (2011):

Educar está diretamente ligada ao ensinar, e sem a aprendizagem ela é vazia e degenerativa em moral e emocional, contudo, pode-se aprender o dia todo sem ser educado. A educação é ponto em decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, para isso, amamos nossas crianças e jovens, empreendemos coisas novas para nós e renovamos o mundo (ARENDR, 2011, p. 247).

Nesse contexto cabe destacar Paulo Freire, o qual em uma de suas últimas obras “Pedagogia da Esperança” (2009) convoca ao embate sobre a possibilidade de uma educação emancipatória, convicções forjadas na prática de educação popular e impulsionadas, desde sempre, pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. A esperança, diz Freire, é uma necessidade ontológica do ser humano e para Gramsci (2001) precisamos conquistar corações e mentes, saber ouvir, perder a arrogância, dessa forma será possível lutar contra o *status quo* pautado na construção paciente do processo transformador do capitalismo.

Propor uma educação emancipatória pautada nas relações sociais igualitárias é refletir sobre o sonho e a luta por um mundo melhor (FREIRE, 1985). Segundo Santos (2009) um projeto educativo emancipatório deve ser amparado em uma racionalidade conflitante com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade. Um projeto educativo cujo perfil epistemológico empreste ao conhecimento imagens desestabilizadoras e apresente a história como campo de possibilidades e decisões humanas, potencializando o inconformismo e a rebeldia.

Gadotti (1999) afirma que a educação tem um papel fundamental no processo de humanização do homem e na transformação social. Portanto, deve ser usada para esclarecer e desenvolver a autonomia, ou seja, uma educação que seja capaz de propiciar a emancipação dos indivíduos, formando novos sujeitos sociais, capazes de tomar decisões para intervir de modo atuante na sociedade capitalista, o que pressupõe uma educação que crie um processo emancipatório nos sujeitos e não uma educação para a alienação.

Para Libâneo (2004) a perspectiva emancipatória tem íntima relação com a democratização da escola e a formação dos professores. Ao discutir os dilemas da sociedade contemporânea e as novas demandas educacionais, entende que os processos educativos devem proporcionar a formação autônoma dos sujeitos, o que depende de uma visão crítica e questionadora do mundo.

Japiassu (1976) e Demo (2000) reafirmam a necessidade do compromisso docente e a importância estratégica do professor para colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária. Para Japiassu (1976) a emancipação tem múltiplas dimensões, entre elas a interdisciplinaridade. E nesta direção, Japiassu (1976) propõe a ruptura das fronteiras disciplinares, com vistas à compreensão profunda da realidade na sua totalidade, a partir do intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento. E ainda segundo o autor, pensar a prática pedagógica de forma interdisciplinar pressupõe o compromisso docente de assumir uma postura crítica frente ao conhecimento, articulando-o à realidade vivida pelo aluno, em uma perspectiva transformadora. Neste enfoque, a formação pedagógica do docente deve priorizar a pesquisa como forma de aprendizagem e emancipação. Demo (2000, p. 40) corrobora com Japiassu ao reafirmar o compromisso docente, uma vez que para o autor a visão emancipatória tem íntima relação com o exercício da cidadania fundamentado no conhecimento. Dessa forma o professor passa a ter importância estratégica na sociedade e na economia da informação, ou seja, o grande volume de informações exige novas competências de seleção, manipulação e compreensão de dados, de modo que se obtenha a construção crítica do conhecimento.

Para Marx a emancipação política é como um evento parcial na emancipação humana e a essência do Estado está fundada na abstração do político em relação à totalidade social, ou seja, a abstração, longe de ser irreal ou ilusória torna-se decisiva no desenvolvimento das contradições do sistema e no andamento da luta de classes.

Cabe destacar que para trabalhar com uma proposta de educação emancipatória todos os elementos da vida devem ser interligados. Para os povos quilombolas a religião, a política, a família, o território, a moradia, as tradições religiosas, culturais, etc., somente têm sua função plenamente cumprida, se estiverem intrinsecamente relacionados, e sua existência formal e estrutural está profundamente conectada com a estrutura dos demais itens da vida.

Concluindo este capítulo, à luz dos estudos realizados nos diversos autores, a definição de educação emancipatória, mesmo que sob diversos olhares, reafirma a necessidade de formar para a cidadania para uma visão crítica, para a quebra da hegemonia, a qual é impositiva e injusta. Dessa forma, após esse esboço conceitual de gênero, raça /etnia e educação emancipatória, no próximo capítulo descrevo as políticas públicas étnico-raciais de formação de professores e de gênero.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS ÉTNICO-RACIAIS, DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GÊNERO

A educação e o acesso à escolarização são direitos públicos subjetivos, mas o direito à educação escolar quilombola nem sempre existiu. Desde os tempos remotos da escravidão e até mesmo depois da Lei do Ventre Livre, em 1871, os negros tiveram que lutar para a garantia de seus direitos. E hoje? As políticas públicas destinadas à educação chegam aos povos quilombolas? Para encontrar resposta a essas questões busquei investigar as políticas públicas étnico-raciais de gênero e de formação dos professores dessas comunidades.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para conceituar políticas públicas amparei-me nos conceitos de Azevedo (1997, 2008), Saraiva (2006) e Santos (2012). Cabe lembrar que estou referindo-me ao Estado Moderno, pois no Estado burguês, de acordo com Marx (2010) os indivíduos só são iguais no céu de seu mundo político, enquanto que na terra prevalece a desigualdade. Assim, as políticas públicas educacionais neoliberais concebem a escola de tal forma que as relações sociais do processo de produção capitalista encontraram nas instituições escolares o espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o mercado de trabalho, o que é, claramente, sinônimo de uma indústria, ou seja, a escola assume a política neoliberal, tornando-se uma indústria que possui, como linha de produção, os níveis e modalidades de ensino; como trabalhadores assalariados e alienados, os professores, e, como matéria-prima para o produto final destinado ao mercado capitalista, o aluno.

Dessa maneira, a construção das diretrizes da sociedade capitalista passa pela manutenção do *status quo* desse processo de opressão de uma classe sobre outra. O que se sustenta pela ocupação dos aparelhos ideológicos do Estado. Nesse sentido, desigualdade social e sistema educacional são dois elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo, portanto, não poderia relatar as políticas públicas educacionais fora do bojo da sociedade capitalista, uma vez que quanto mais cristalizadas as relações de trabalho mais complexo torna-se a transformação das instituições educacionais em espaços de resistência, as quais devem primar por produzir uma ideologia contra hegemônica, não individualista, desnaturalizadora e transformadora (TONET, 2005). Assim, a formação de novos sujeitos sociais, capazes de tomar decisões para intervir de modo atuante na sociedade capitalista, pressupõe uma educação que crie um processo emancipatório nesses sujeitos.

Para a professora Janete Azevedo (2008, p. 14), que tem importante atuação no campo da pesquisa em Política Educacional, as políticas públicas “como qualquer ação humana são definidas, implementadas e reformuladas com base na memória da Sociedade ou do Estado em que tem curso” e destaca, ainda, que as políticas são implantadas e reformuladas em estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si, sendo, portanto, construções formadas pelos valores, símbolos e normas que integram o universo cultural e simbólico de cada realidade.

Ainda segundo a autora (2008) as políticas públicas representam o “Estado em ação” ou o “Estado em movimento”, isto é, elas são respostas dadas pelo Estado à sociedade sobre o que opta ou não por fazer sobre um problema específico, ou seja, as políticas públicas são tomadas pelo Estado a partir do surgimento de fatos sociais ou de movimentos de classe que, face à sua relevância política, econômica ou cultural instem esse mesmo Estado a formular uma série de medidas que pretendam dar uma configuração a tais desejos ou necessidades.

Para Santos (2012, p. 86) “em cada período, o Estado realiza um objetivo e possui função própria”, ou seja, a realização dos objetivos definidos em um Estado democrático a cada governo se dá por meio das políticas públicas.

Para Saraiva (2006) política pública é um fluxo de decisões públicas que orientam o equilíbrio social ou introduzem desequilíbrios que chegam a modificar a realidade. Posso dar como exemplo, atual, uma política pública do governo Bolsonaro que trouxe certo desequilíbrio, a PEC 241⁴ que limita os gastos públicos, com o objetivo de desvincular os gastos das receitas da União como previsto pela Carta Magna, inclusive com a redução dos gastos com educação e saúde.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, conforme estabelece o preâmbulo da Carta Magna. Essa existência de direitos individuais e sociais é o principal fundamento para a formulação de políticas públicas que assegurem que esses direitos sociais e individuais sejam verdadeiramente assegurados.

Dentre as políticas públicas, uma que merece destaque nesta tese é o atendimento às reivindicações de movimentos sociais negros para que seus territórios fossem reconhecidos como legítimos pelo Estado brasileiro e, no ano de 1988, por meio do Artigo 68 do Ato das

⁴ A PEC 241 (Congresso) ou 55 (Senado) foi aprovada nas duas instâncias, no ano de 2016, e mudou o mínimo previsto na Constituição, de 18% de impostos para a educação. Desde 2018, esse piso passou a ser reajustado pela inflação do ano anterior e não mais de acordo com o mínimo previsto.

Disposições Constitucionais Transitórias ficou estabelecido que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras” seja dada a propriedade definitiva delas, como forma de reparação dos prejuízos trazidos pelo processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma forma de compensação.

As políticas públicas, muitas vezes, emergem como soluções para reduzir as tensões sociais e procuram estabelecer, institucionalmente, um padrão social organizado de modo a manter a estabilidade governamental. Desse modo, a partir dos aspectos que revelam a desigualdade de maneira mais visível na sociedade, tais como moradia, educação, saúde e alimentação, o Estado intervém por meio de políticas públicas visando assegurar os direitos dos cidadãos. Nesse sentido, entender a educação como propulsora para novas propostas de elaboração de estratégias para a mudança consciente dos educandos é fundamental, tendo em vista que os cidadãos estão sob a égide do mundo capitalista. É a partir dela que se dá o processo de ruptura das amarras da alienação imposta aos indivíduos pelas relações de produção capitalista.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ÉTNICO-RACIAIS

Ao investigar o estado da arte sobre as pesquisas relacionadas aos quilombolas verifiquei que a luta dos negros, por educação vem desde o período colonial, quando poucos negros aprendiam ler e escrever, e mesmo com a abolição da escravatura foram necessárias inúmeras lutas sociais para a efetiva integração do negro, mas essas esbarraram na visão instituída durante o período colonial que dificultava o acesso da população afro-brasileira, em condições de igualdade, a duas esferas principais da vida social: o mercado de trabalho e a educação que estipulava ao negro, trabalho; ao branco, educação.

Os movimentos negros buscaram uma educação que contemplasse as diferenças raciais, como por exemplo, a inserção da história do negro nos currículos escolares. Nas décadas de 1970-80 as discussões giraram em torno da inclusão nos currículos oficiais de conteúdos que valorizassem a cultura negra (PINTO, 1993).

A história e as políticas educacionais, anteriores à Constituição Federal de 1988, mostram a ausência da garantia, em lei, dos direitos educacionais dos quilombolas. A Constituição Federal de 1988 inova ao estabelecer:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...] Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

[...] § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

E no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, o artigo 68 específica que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988) estabelecendo a garantia de direitos desses povos que foram historicamente excluídos.

Foi a partir da década de 1990 que passaram a ocorrer revisões de livros didáticos, nos quais os negros eram apontados de forma estereotipada, como servis, sem atitude e de forma negativa. Ações localizadas em municípios, de acordo com Santos (2005) passaram a atender a algumas reivindicações dos movimentos negros. Em linhas gerais, algumas leis em âmbito municipal garantiram o direito à educação, o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira como as religiões e o combate às formas de discriminação e preconceito.

Quanto às políticas educacionais destaca-se o artigo 26-A da Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei 11645/2008, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Essa Lei ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. Essa visão precisa mudar para que ocorra a valorização dos povos que constituem a sociedade brasileira, com os mesmos direitos que todos os cidadãos devem ter.

Ainda referente a essa Lei, a partir de 2008, por meio da Lei nº 11.645 de 2008 passou a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Importante aqui ressaltar uma conquista obtida durante o governo de Dilma Rousseff, com a promulgação da Lei 12.960/2014, que altera o artigo 28 da LBD 9394/1996 ao estabelecer em seu parágrafo único que o fechamento escolas de campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Acredito que dessa forma as secretarias de educação, quer sejam estaduais ou municipais, terão que fazer toda uma análise do impacto de fechamento de uma unidade escolar.

Em 2004, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 estabelece que todo sistema de ensino precisará providenciar o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como **os remanescentes de quilombos**, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2004, p. 9, grifo nosso). Os povos quilombolas são grupos étnicos predominantemente constituídos por pessoas negras, os quais buscam por condições de direitos que lhes foram negados social e historicamente, um desses direitos pode ser destacado como o direito à educação. Cabe aqui lembrar que todos têm direito à educação e uma educação de qualidade que não prive os educandos de conhecer as verdadeiras histórias dos povos e comunidades indígenas e ou quilombolas, visando a melhor compreensão sobre esses grupos e a real inserção dos mesmos na sociedade brasileira.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a aprovação do parecer CNE 003/2004 (BRASIL, 2004) e sua Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004) implementado políticas públicas para a modificação do processo de exclusão promovido pelo sistema educacional e, conseqüentemente, as práticas docentes desenvolvidas no interior das instituições escolares. O processo ensino-aprendizagem pautado nas relações étnico-raciais promove a reeducação das

relações entre negros e não negros, emergindo as dores e medos que têm sido geradas pelos processos de opressão existentes na sociedade (BRASIL, 2004). Coloca-se, ainda, que esse papel deve ser cumprido pelos professores, tendo por orientação a Diretriz supramencionada visando a minimizar o racismo, trabalhando a historicidade e a cultura negra, em uma tentativa de justificar e validar a hierarquização entre os seres humanos, pois o fato de ser negro e ter cabelos enrolados já bastava para a construção da inferioridade dos sujeitos negros, alocando homens, mulheres e crianças pequenas de pele escura na esfera mais baixa da hierarquia social (GOMES, 2008).

Vale destacar que o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) propôs três princípios que as instituições de ensino e os/as docentes devem seguir como referência ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais, as quais mostram a necessidade do repensar e agir das pessoas e, também, das instituições e suas tradições culturais.

O primeiro princípio trata da “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutora para uma

[...] igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados (BRASIL, 2004, p. 18).

O segundo princípio fala sobre o “fortalecimento de identidades e de direitos”, orientando os docentes para

[...] o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os 40 estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004, p. 19).

O terceiro princípio trata diretamente com os docentes para que possam exercer “ações educativas de combate ao racismo e à discriminação”, compreendido como

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre

negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 19).

É possível inferir que as finalidades destes princípios são que os descendentes de africanos, assim como todos os cidadãos brasileiros, tenham valorizadas a sua identidade étnico-racial. Esses princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. Um bom caminho para iniciar a materialização desse aspecto pode ser a efetivação dos pressupostos estabelecidos em Leis. Mesmo reconhecendo que estas não mudam práticas sociais arraigadas, sua existência é essencial e fundamental para a mudança de mentalidade.

Assim, é preciso destacar o que ressalta Kuhlmann Jr. (2000) que as crianças aprendem nas interações com a realidade social, cultural e natural e, nesse sentido, é possível pensar uma proposta educativa que permita conhecer esse mundo a partir de diferentes experiências, não existindo a necessidade de apresentá-lo de modo sistemático e conteudista, uma vez que a educação é construída nas práticas sociais, não existindo somente elementos burocráticos, pois as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o mundo, o que implica que as mudanças precisam ser de toda a sociedade.

Voltando às políticas públicas educacionais, ainda no ano de 2004 é promulgada a Resolução nº 1/2004 CNE/CP, a qual tenta explicitar que esse posicionamento político não se refere somente a conteúdos, mas também a ações de valorização da identidade e ao reconhecimento das matrizes de raízes africanas, e inclui no parágrafo 2º do Artigo primeiro essa obrigatoriedade, ao estabelecer no § 2º “O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento”, e no:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-

se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004b, p. 2).

Segundo Arruti (2010) o programa “Brasil Quilombola”, criado em 2004, no Governo Lula, chamada “Agenda Social Quilombola” teve como função

[...] reunir, sob uma mesma rubrica, um conjunto de ações e propostas dispersas por diversos ministérios e secretarias, dando-lhes, não exatamente, um sentido orgânico, mas no máximo, coordenado. Isso acontece em função da opção fundamental de recusar uma tendência que já havia sido esboçada no governo anterior, de instituir o tema dos quilombos como assunto de um órgão, ministério, secretaria ou fundação, específico. Pelo contrário, as políticas para quilombos já surgem sob o signo da descentralização, que é a marca contemporânea, até mesmo de um campo de políticas que já foi tão centralizado: o do indigenista (ARRUTI, 2010, p.).

Esse programa representou uma mudança diante da questão quilombola, ou seja, deixou de ser vista como tema exclusivamente cultural para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública, mas, infelizmente as políticas públicas são governamentais e muitas ações foram esquecidas no atual governo de Bolsonaro, um exemplo é o censo demográfico nos territórios quilombolas e o mapeamento da realidade dessas comunidades, que foi suspenso sem previsão de quando será realizado.

Fazer com que a questão quilombola deixe de ser apenas uma questão de manutenção das tradições culturais de um povo exige não só uma mudança nas políticas públicas, mas uma mudança nas relações sociais. Dessa forma, Silva (2007) afirma que educar nas relações étnico-raciais é promover a reeducação das relações entre negros e não negros, emergindo as dores e medos que têm sido geradas pelos processos de opressão existentes na sociedade, proporcionando uma formação de cidadãos e cidadãs empenhados em promover mudanças sociais e que lutem por igualdade no exercício dos direitos próprios a diferentes pertencimentos étnico-raciais.

É preciso romper com significados produzidos na perspectiva eurocêntrica, adversos a africanos e afrodescendentes por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais. Nesse contexto, Morais, Oliveira e Silva (2008) afirmam que para

construir uma educação pautada nas relações étnico-raciais é necessário criar condições do exercício pleno da cidadania, cidadania que requer o conhecimento, o respeito e a valorização de todas as raízes culturais que constituem o Brasil.

Moura (2011) aponta que, desde o I Encontro Nacional Quilombola em 1995, por ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, a demanda por uma educação que respeitasse as especificidades destas comunidades estava presente, bem como no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, aprovado em 2009, a demanda por uma atenção específica para este segmento estava igualmente posta (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) colocou em pauta o direito à educação das comunidades quilombolas e, a partir dessas discussões, vieram o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010, os quais instituíram as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e incluíram a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Moura (2011) destaca a Conferência Nacional de Educação de 2010 como marco na inclusão da temática da diversidade, em que temas como educação das relações étnico-raciais, indígena, quilombola, por exemplo, são tratados como “expressões da diversidade e constituintes do direito à educação” (MOURA, 2011, p. 7). Direito esse ainda longe de ser alcançado, conforme mostrarei no capítulo 4 dessa tese, pois a maioria das mulheres entrevistadas disseram que tiveram de sair das comunidades em busca de estudos.

O Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010 foram uma grande vitória dos movimentos sociais, mesmo cientes de que a educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito universal à educação, porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra.

Em 2012 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica por meio da Resolução nº 08/2012, do Conselho Nacional de Educação, que traz em seu Artigo 1º:

Ficam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;

- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012).

A Resolução prevê a oferta da educação escolar quilombola em toda a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, para atender e reconhecer as populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica. Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CEB 8/2012, que converge com o Decreto 4.887/03, entende-se por quilombola:

- I – os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II – comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III – comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012).

Essa lei é fruto de uma luta constante dos negros, um enfrentamento político que as escolas das comunidades quilombolas tiveram que considerar necessário para ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

O Artigo 41 da Resolução CNE/CEB 8/2012, traz orientações dos procedimentos da educação escolar quilombola, a qual

- [...] é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.
- Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2012).

A educação nas comunidades quilombolas deve contemplar uma proposta voltada para os conhecimentos culturais, sobre essas comunidades, sobre a preservação da terra, o processo histórico de apropriação do território, o uso da terra por meio da lavoura, as crenças religiosas, festejos, danças, infusões com ervas medicinais, dentre outros costumes que os negros tinham desde seus antepassados, para que cada ser construa sua própria identidade. Nesse contexto ressalto o papel desempenhado pelos professores da comunidade Kalunga da Chapada dos

Veadeiros, do município de Teresina de Goiás, os quais m manter as tradições culturais da comunidade.

No ano de 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), o qual prevê políticas educacionais, com vinte metas a serem alcançadas ao longo de dez anos. O Plano elenca categorias étnico-raciais tais como indígenas, quilombolas, afrodescendentes e negros, demarcando a importância de que as políticas públicas educacionais atuem também considerando esses recortes. A Lei 13.005/2014 traz políticas específicas destinadas às comunidades quilombolas, como por exemplo, o Artigo 8º, que estabelece aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a necessidade de elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de educação, seus respectivos planos de educação e estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades **indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Cabe destacar que, praticamente em todas as metas, existem estratégias que consideram as especificidades das comunidades quilombolas, uma obediência ao que está estabelecido no Artigo 2º, que trata das diretrizes do Plano Nacional de Educação, e em seu inciso X, orienta para a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

De acordo com Arruti (2009, p. 93) “quando se fala de educação para quilombolas, trata-se de uma atenção diferenciada para as escolas situadas em territórios quilombolas, mas não de ações para uma escola quilombola diferenciada”. As políticas educacionais asseguram o direito à educação, porém de acordo com o Censo Escolar de 2017, duzentos e cinquenta e seis mil estudantes foram atendidos por 3.345 (três mil, trezentas e quarenta e cinco) escolas indígenas no país. Dessas escolas, 59% (cinquenta e nove por cento) não contam com tratamento de água, 57% (cinquenta e sete por cento) não tem esgoto sanitário e 32% (trinta e dois por cento) sequer possui energia elétrica. Cerca de 30% (trinta por cento) não funcionam em prédios escolares e quase metade 46% (quarenta e seis por cento) não utilizam material didático específico para educação indígena. Quase a totalidade não tem biblioteca, esse número chega a 3.077 (três mil e setenta e sete) e nem banda larga com um total de 3.083 (três mil e oitenta e três) escolas. Os números mostram que o direito à educação ainda não foi atendido.

Quanto às escolas quilombolas, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015) o país conta com 2.235 (dois mil, duzentos e trinta e cinco) estabelecimentos declarados em áreas remanescentes de quilombos e com outros 552 (quinhentos e cinquenta e dois) estabelecimentos não localizados em áreas quilombolas que recebem estudantes oriundos destas áreas. Em relação aos estabelecimentos, 88,3% (oitenta e oito, vírgula três por cento) estão em prédio próprio, mas algumas funcionam em condições não convencionais, como templos ou igrejas; salas de outras escolas ou na casa de professores. Há ainda escolas que funcionam em local ou abrigo destinado à guarda ou ao depósito de materiais, portanto, não bastam leis, é preciso que os governantes realmente as façam acontecer para que essas comunidades recebam os bens que lhes são garantidos por Lei.

A Tabela 1, do relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2015) mostra o número de estabelecimentos e matrículas em área quilombola. Alerto para o fato de que são dados de 2015, haja vista que existe um “apagão” de dados reais quanto às escolas quilombolas.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos e matrículas em área de quilombolas

Região geográfica	Estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos									
	Estabelecimento ^{1,2}					Matrícula ³				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.235	1	118	2.099	17	227.430	202	38.160	187.513	1.555
Brasil (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	17,4	-	24,6	17,0	11,8	13,8	-	10,6	14,6	2,3
Nordeste (%)	63,7	100,0	34,7	66,0	70,6	67,7	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste (%)	11,7	-	26,3	10,9	11,8	10,6	-	18,9	8,9	7,1
Sul (%)	2,8	-	3,4	2,7	5,9	3,3	-	1,2	3,6	19,4
Centro-Oeste (%)	3,8	-	11,0	3,4	-	4,6	-	9,0	3,8	-

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopses Estatísticas disponíveis em: <www.inep.gov.br> (planilha 3.3).

Notas: ¹ O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

² Estabelecimentos em atividade.

³ O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Fonte: Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2015).

As escolas quilombolas, de acordo com este levantamento, representam apenas 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e apenas 0,45% das matrículas em escolas quilombolas, sendo que 135 estabelecimentos (6,0%) estão localizados na área urbana, concentrando 21,2% das matrículas. O relatório do IPEA informa que para captar uma informação mais próxima dessa realidade, buscou identificar outros estabelecimentos que declararam, durante o ano de referência, usar materiais específicos para atendimento à diversidade sociocultural quilombola e que não estivessem em áreas de quilombos.

A Tabela 2 traz informações sobre o número de matrículas em escolas localizadas em áreas de quilombolas, na educação básica, em todo o Brasil.

Tabela 2 - Número de matrículas em escolas localizadas em áreas de comunidades quilombolas na educação básica

Região geográfica	Total	Modalidade					
		Ensino regular				Educação especial	EJA
		Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação profissional		
Brasil	227.430	32.650	155.860	13.492	124	22	25.282
Brasil (%)	100,0	14,4	68,5	5,9	0,1	0,0	11,1
Norte	31.478	4.417	23.202	843	-	20	2.996
Nordeste	154.046	22.956	100.942	9.740	124	.	20.284
Sudeste	24.004	3.662	17.542	1.903	-	.	897
Sul	7.427	696	6.488	85	-	2	156
Centro-Oeste	10.475	919	7.686	921	-	.	949

Fonte: Inep (2014).

Elaboração: Ninsoc/Disoc/lpea.

Obs.: 1. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2. Ensino fundamental: inclui matrículas das turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

3. Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

Fonte: Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (BRASIL, 2015).

A análise desse relatório mostra que o número de matrículas na região Nordeste sobressai com 154.046, distribuídos entre a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os menores números de matrícula estão na região Sul e na região Centro-Oeste onde se encontram as comunidades quilombolas objeto desta pesquisa, portanto, ainda há muito a ser realizado para que essas comunidades sejam atendidas e se tornem mais visíveis.

Para melhor compreensão da invisibilidade da educação quilombola, trago a Tabela 3 com o número de matrículas nas escolas no Estado de Goiás. Segundo os dados do INEP/2018, no ano de 2018, no estado de Goiás havia 1.475.409 alunos matriculados, distribuídos em creches (83.722 estudantes), em pré-escolas (156.970 estudantes), nos anos iniciais (478.949 estudantes), nos anos finais (398.644 estudantes), no Ensino Médio (233.412 estudantes), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (84.790 estudantes) e na educação especial (39.922 estudantes). Não foi possível obter informações sobre o número de matrículas na educação quilombola e ou indígena (apagão dos dados no atual Governo). Embora no estado de Goiás haja 73 escolas destinadas às comunidades quilombolas, praticamente torna essas comunidades invisíveis, pois não levam em consideração as demandas dos quilombolas, suas histórias, identidade, culturas, práticas, saberes, de modo que venha a garantir o direito de se apropriarem dos conhecimentos construídos tradicionalmente em seus territórios.

Tabela 3 - Escolas destinadas a alunos quilombolas no Estado de Goiás		MUNICÍPIO	ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO OFERECIDAS
1.	ESCOLA MUNICIPAL JARDIM DE INFANCIA PROF TEREZINHA V. MENDES	Goiás	Educação Infantil
2.	ESCOLA MUNICIPAL SONHO INFANTIL	Goiás	Ensino Fundamental
3.	ESCOLA ESTADUAL FILOMENO LUIZ DE FRANCA	Uruaçu	Ensino Fundamental, EJA
4.	ESC MUL ENEAS FERNANDES DE CARVALHO	Uruaçu	Educação Infantil, Ensino Fundamental
5.	ESC MUL PROF LASTENIA FERNANDES DE CARVALHO	Uruaçu	Educação Infantil, Ensino Fundamental
6.	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR OSVALDO ALVES DE SOUZA	Campos Belos	Educação Infantil, Ensino Fundamental
7.	ESC MUL CAPELA DO MOLEQUE	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
8.	ESC MUL CONGONHAS	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
9.	ESC MUL TRAIRAS	Cavalcante	Ensino Fundamental
10.	ESC MUL JOSELINA FRANCISCO MAIA	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
11.	ESC MUL MORROS	Cavalcante	Ensino Fundamental
12.	ESC MUL AMERICA DE DEUS COUTINHO	Cavalcante	Ensino Fundamental
13.	ESC MUL TERRA VERMELHA	Cavalcante	Ensino Fundamental
14.	ESC MUL MAIADINHA	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
15.	ESC MUL CAPELA DO CORREGO FUNDO	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
16.	ESCOLA ESTADUAL CALUNGA IV	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio
17.	ESC MUL ALTAMIRA	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
18.	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO FORTE	São João d'Aliança	Educação Infantil, Ensino Fundamental
19.	ESC MUL DONA JOANA PEREIRA DAS VIRGENS	Cavalcante	Ensino Fundamental
20.	ESCOLA MUNICIPAL OLAVO BILAC	Barro Alto	Educação Infantil, Ensino Fundamental
21.	COLEGIO ESTADUAL PILAR DE GOIAS	Pilar de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
22.	ESCOLA MUNICIPAL O SABIDINHO	Pilar de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
23.	ESC MUL LAVRINHAS DE SAO SEBASTIAO	São Luiz do Norte	Educação Infantil, Ensino Fundamental
24.	COLEGIO ESTADUAL JARDIM CASCATA	Aparecida de Goiânia	Ensino Fundamental, EJA
25.	COLEGIO ESTADUAL MARECHAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO	Flores de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio
26.	ESCOLA MUNICIPAL CANABRAVA	Flores de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
27.	ESCOLA ESTADUAL GREGORIO BATISTA DOS PASSOS	Divinópolis de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
28.	ESCOLA MUNICIPAL JOAO DAMACENO ROCHA	Iaciara	Educação Infantil, Ensino Fundamental
29.	ESCOLA MUNICIPAL AURELIANO FERREIRA SILVA	Posse	Ensino Fundamental
30.	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO PEREIRA DOS SANTOS	Posse	Ensino Fundamental
31.	ESC MUL ALEIXO PEREIRA BRAGA I	Cidade Ocidental	Educação Infantil, Ensino Fundamental
32.	ESCOLA MUNICIPAL ORESTINO MANOEL DE SIQUEIRA	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
33.	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL DONA MARINHA MARTINS RODRIGUES	Cachoeira Dourada	Educação Infantil
34.	ESCOLA MODELO 14 DE MAIO	Cachoeira Dourada	Educação Infantil, Ensino Fundamental
35.	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL DINORA SIMOES BORGES	Cachoeira Dourada	Educação Infantil
36.	ESC MUL VICENTE PARREIRA SILVA	Cachoeira Dourada	Educação Infantil, Ensino Fundamental
37.	ESC MUL FRANCISCO FERREIRA DE MELO	Cachoeira Dourada	Ensino Fundamental
38.	CENTRO DE ENSINO EM PERIODO INTEGRAL LEO LYNCE	Piracanjuba	Ensino Fundamental, EJA
39.	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR JAMIL SAFADY	Professor Jamil	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
40.	ESCOLA ESTADUAL BOA NOVA	Professor Jamil	Ensino Fundamental
41.	ESCOLA ESTADUAL CALUNGA I	Cavalcante	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA

(Continuação)

ESCOLA	MUNICÍPIO	ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO OFERECIDAS
42. ESCOLA ESTADUAL REUNIDA CALUNGA II	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA
43. ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III	Teresina de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio
44. ESCOLA MUNICIPAL CURRAL DA TABOCA	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
45. ESCOLA ESTADUAL CALUNGA V	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental, Ensino Médio
46. ESCOLA MUNICIPAL AREIA	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
47. ESCOLA MUNICIPAL BOM JARDIM	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
48. ESCOLA MUNICIPAL TINGUIZAL	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
49. ESCOLA MUNICIPAL BARRA	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
50. ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MUNDO MAGICO	Piracanjuba	Educação Infantil, Ensino Fundamental
51. ESCOLA MUNICIPAL PE DA SERRA	Monte Alegre de Goiás	Ensino Fundamental
52. ESC MUL SANTO ANTONIO	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
53. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL CANDIDA DE ARAUJO - CMEI	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil
54. CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL IRMA MARIA JOSE	Mineiros	Educação Infantil
55. ESC MUN TIA ADESUITA	Teresina de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
56. ESCOLA MUNICIPAL ALEXANDRINA PEREIRA DOS SANTOS	Silvânia	Educação Infantil, Ensino Fundamental
57. ESCOLA MUNICIPAL JOVINO SEABRA CAMPOS	Minaçu	Educação Infantil, Ensino Fundamental
58. ESCOLA DE ENSINO ESPECIAL PROFª LEDA DE OLIVEIRA SOUSA GOMES	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
59. ESCOLA MUNICIPAL HELIO DE FIGUEIREDO ARANTES	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
60. ESCOLA MUNICIPAL SERRA DAS AREIAS	Aparecida de Goiânia	Educação Infantil, Ensino Fundamental
61. ESCOLA MUNICIPAL VALDIR GONCALVES DE AGUIAIS	Aparecida de Goiânia	Educação Infantil, Ensino Fundamental
62. POLO EDUC MUL RURAL LUZ DO SABER	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
63. ESCOLA MUNICIPAL RIO MARANHAO	Mimoso de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental
64. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL TALITA FERNANDES GUIMARAES	Uruaçu	Educação Infantil
65. ESC MUL DE PRIMEIRO GRAU NOSSA SENHORA DA ABADIA	Niquelândia	Educação Infantil, Ensino Fundamental
66. ESC MUL CORREGO DA SERRA	Cavalcante	Educação Infantil, Ensino Fundamental
67. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR GERACY PEREIRA DOS SANTOS	Professor Jamil	Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA
68. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL VALERIA JAIME PEIXOTO PERILLO	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil
69. ESCOLA MUNICIPAL COCOS	Cavalcante	Ensino Fundamental
70. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL LEOTERIO DIAS MACHADO	Aparecida de Goiânia	Educação Infantil
71. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL VILA DELFIORE	Aparecida de Goiânia	Educação Infantil
72. CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL DORICA VIEIRA BORGES	Uruaçu	Educação Infantil
73. ESCOLA MUNICIPAL ITAMAR PERILLO	Palmeiras de Goiás	Educação Infantil, Ensino Fundamental

Fonte: Brasil (2020).

A falta de informações qualificadas do Estado brasileiro no que diz respeito à educação dos quilombolas expressa o racismo institucional. De acordo com López (2012) trazer visibilidade dos dados educacionais é pré-condição para garantir políticas efetivas à existência de diagnósticos precisos sobre os principais problemas a serem enfrentados pelas políticas

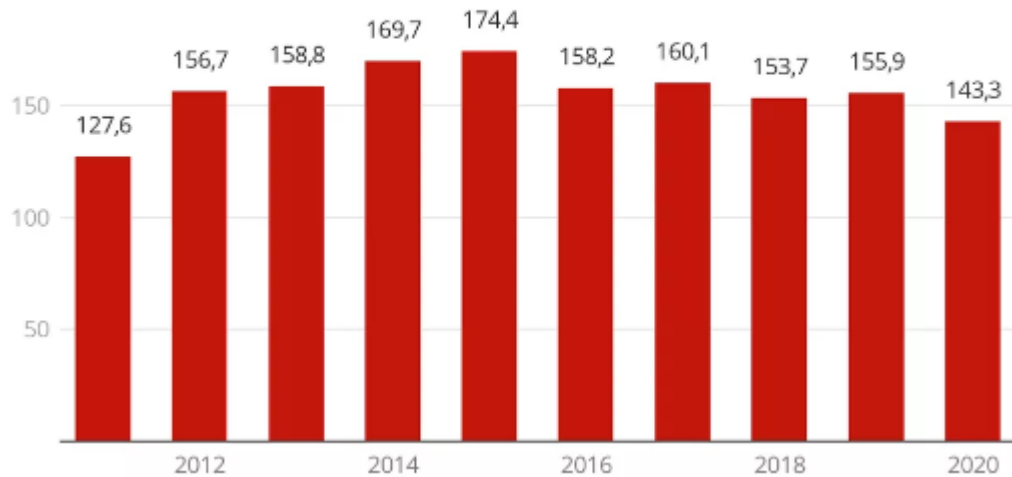
públicas, no que se refere às comunidades Kalunga. Marinho (2008, p. 13) pontua que “a partir do reconhecimento e visibilidade que a comunidade adquiriu, diversas políticas e ‘olhares’ foram implementadas nessas comunidades e passaram a interferir na organização social e conseqüentemente na dinâmica cultural e identitária dessas comunidades”.

A invisibilidade das populações marginalizadas gera uma inadequação da intervenção. Os quilombolas durante muito tempo tiveram o acesso às políticas públicas dificultado ou bloqueado. Atualmente, em pleno século XXI, quando se propaga os direitos de todos os cidadãos, a existência de informações precisas torna-se essencial para a recomposição dos seus direitos. Portanto, não há espaço para negligência ou desencontro de informações que comprometam a leitura mais adequada dessa realidade.

Outro dado que não pode ser desconsiderado é o das políticas governamentais de investimento em educação, uma vez que estudos mostram que quanto mais se investe em educação, menor a desigualdade social, porém o que se observa é um decréscimo quanto aos valores investidos, haja vista que as políticas públicas, durante os governos de Lula e de Dilma Rousseff elevou-se a proporção do PIB de cerca de 13% em 2002 para 18% em 2015. Após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff o investimento público em educação foi sendo reduzido ano após ano. Se persistirem as políticas de austeridade e cortes de gastos na política educacional haverá aumento da desigualdade de renda e conseqüentemente de desigualdades sociais. Inclusive no atual governo do Sr. Jair Bolsonaro, mesmo com pandemia, a partir de março de 2020, e frente aos desafios do ensino para manter as aulas remotas, o Ministério da Educação (MEC) fechou 2020 com o menor dinheiro em caixa desde 2011, mas não foi por isso o baixo investimento em educação, nesse governo, pois segundo o relatório “Todos pela Educação”, o Ministério da Educação gastou ainda menos do que poderia e teve que devolver R\$ 1 bilhão aos cofres públicos. O gráfico a seguir mostra o acréscimo do investimento em educação nos governos de Lula e Dilma e o decréscimo que vem ocorrendo nos governos de Temer e Jair Bolsonaro.

Gráfico 1 - Gastos com educação**Orçamento do Ministério da Educação (em R\$ bi)**

Valor do MEC em 2020 foi o menor desde 2011, aponta relatório.



Fonte: SIAF/Todos pela Educação.

“Os números não mentem”, essa é uma afirmação que sempre escutei ao longo dos anos, dessa forma trouxe o gráfico do Relatório Todos pela Educação, para mostrar a ineficiência na gestão das políticas de educação. O setor educacional já enfrentava problemas desde 2015, mas o cenário atual traz ainda mais preocupação, uma vez que orçamento de 2021 prevê ainda mais cortes para a educação. Com a pandemia várias salas de aulas foram fechadas, o atual Governo contribuiu para o aumento da desigualdade social e escancarou os problemas das escolas brasileiras, os quais poderiam ser minimizados com ações do Ministério da Educação, mas foram e estão sendo negligentes, pois as políticas educacionais, em curso antes da pandemia, foram afetadas. Enfim, o reconhecimento legal do direito à educação para as comunidades quilombolas representou uma conquista, mas por si, só não garante a efetivação desse direito. É preciso que ações sejam implementadas para colocar em prática o estabelecido na legislação. Afirmo ainda que o atual governo desvaloriza a educação, como fator de crescimento econômico, pois durante a pandemia, enquanto o resto do mundo investiu em educação, pensando no aquecimento da economia a longo prazo, esse governo não consegue investir no desenvolvimento da ciência para o resgate da dinâmica social e econômica do Brasil.

A seguir apresento uma síntese das políticas públicas de formação de professores, haja vista que a formação de professores tem se refletido na atual conjuntura política, a qual envolve a educação brasileira, particularmente, a educação das comunidades kalunga na Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, dessa forma, para melhor compreensão elaborei uma síntese das políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 até a Resolução CNE/CP 2, de dezembro de 2019 e aprovação do novo FUNDEB, em 2020, que passou a fazer parte da Constituição e se tornou um fundo permanente para garantir recursos à educação e valorização dos profissionais da educação.

Para iniciar trago Brzezinski (2018), que reconhece avanços na LDB como a necessidade de um piso nacional para a carreira do magistério e a procura por desenhar uma identidade para a profissão docente no Brasil. Entretanto, a autora esclarece o caráter mercadológico e privatista do texto legal e destaca o problemático Art. 64, que abre uma contenda acerca da formação inicial mínima exigida para o magistério.

A Constituição Federal em vigor define no artigo 206 e no artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), as diretrizes a serem seguidas pelos sistemas de ensino com o objetivo de valorização dos profissionais da educação: dispor de boas condições de trabalho e de planos de carreira e remuneração, que contemplem piso salarial profissional e a disponibilização de meios para sua constante formação, capacitação e aperfeiçoamento (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394, de 1996, no Título VII), que trata dos Profissionais da Educação, destacando-se os Art. 61, 62 e 63, que se referem especificamente à formação de professores da educação básica.

Desde a década de 1990 foram desenvolvidos programas especiais de formação para atender às exigências da LDB, tomados como políticas emergenciais de formação. No Estado de Goiás, por exemplo, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) criou o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que encampou o Projeto de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) na linha de formação de professores da Educação Básica. Tais programas, segundo Barreto (2011), funcionavam em modalidade semipresencial e costumavam utilizar recursos midiáticos diversos, já que havia necessidade de certificar um número alto de professores dos anos iniciais do Ensino fundamental e da Educação Infantil, cuja demanda não poderia ser atendida pelos cursos regulares do Ensino Superior, que não possuíam as condições de curto ou médio prazo para fazê-lo.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação traçou as diretrizes para formação de professores como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do país e a Meta 15

propunha que, em até cinco anos, todos os professores da Educação Infantil tivessem o nível médio admitido por lei e que, em dez anos, pelo menos, 70% deles tivessem formação em nível superior. Mesmo com as políticas de formação docente passando por transformações estruturantes em um cenário claramente mercadológico marcado pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática essa meta não foi atendida. Aqui posiciono-me contra o (a)ligeiramento dos cursos de formação de professores e coloco a necessidade de formação de qualidade como uma condição necessária para a qualidade da educação e para o engajamento prático em mudanças sociais que permitam aos cidadãos participar plenamente na vida educacional, econômica e social.

A ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no governo Lula, no ano de 2007, foi essencial para garantir recursos para a valorização e formação dos profissionais da educação. Gatti, Barreto e André (2011, p. 34) afirmam que esses recursos possibilitam a construção de políticas mais equânimes para valorização dos profissionais da Educação e “também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla envergadura de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como condição indispensável ao exercício da profissão”.

O ano de 2009 marcou a política de formação de professores. Em janeiro foi publicado o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como disciplinou a atuação da Capes. Em junho de 2009, a Portaria 09/2009 instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela CAPES e pelas Secretarias dos estados e dos municípios, inclusive por meio dos Fóruns. Sobre o PARFOR, Brzezinski (2018) pontua que o mundo vivido condena as medidas emergenciais, que buscam capacitar os docentes em serviço, pois o professor precisa pagar substituto ou terá os dias não trabalhados descontados, por estar frequentando o curso, o que fere os direitos do professor de aperfeiçoamento profissional.

Em 2012, foi criada a Resolução nº 8/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que, em seu capítulo IV, trata da formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuação na educação escolar quilombola. No Artigo 47 trata da admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas, a qual deve ocorrer por meio de concurso público, ressaltando, no parágrafo único, que as provas e títulos podem valorizar

conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego. No artigo 48 estabelece que a educação dos quilombolas deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas e, no Artigo 49, ressalta que os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem a estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

O reconhecimento desse déficit histórico é urgente e necessário para a inserção do negro de forma digna na sociedade. Mas a aplicabilidade dessa lei esbarra em muitas dificuldades, como por exemplo, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas, as ferramentas de trabalho disponíveis para ensinar a história e a cultura afro-brasileira não são em sua maioria adequadas para que se possa obter o conhecimento necessário, portanto, há muito a ser implementado para que a legislação possa ser efetivamente cumprida. Destaco ainda que todas as culturas têm valor e podem contribuir para enriquecer o processo de construção do conhecimento.

No ano de 2014, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com validade para dez anos. Nesta Lei, o Artigo 13 estabelece a instituição do Sistema Nacional de Educação para que, em regime de colaboração, se efetivem as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação, em destaque as Metas 15 e 16, que tratam da formação dos professores da Educação Básica. A Meta 15 prevê que, no prazo de um ano, todos os professores possuam formação em nível superior, em curso de licenciatura da área em que atuam; já a Meta 16 propõe que, até o final da vigência do PNE, em 2024, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação e seja garantida, a todos, formação continuada na área em que atuam.

Segundo Dourado (2015), uma das conquistas mais recentes do movimento dos educadores pela valorização da categoria é a formação de professores para a educação básica, fruto de reivindicações históricas de associações, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e das conferências nacionais. Essa ação foi consolidada a partir do trabalho desenvolvido pela Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE, com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Apesar de a

formação de professores se constituir em um campo de disputa das diferentes visões e concepções que se têm sobre ela, de modo geral, se apontava para a necessidade de repensar essa formação.

Em 1º de julho de 2015, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Essa resolução buscou garantir maior organicidade para a formação dos profissionais do magistério da educação básica. Foi estipulado um prazo de dois anos para as instituições de ensino se adequarem a essa lei. Como não atenderam, no apagar das luzes do ano de 2019, no dia de 20 de dezembro, foi reeditada e promulgada a Resolução CNE/CP 2, de 2019, definindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece em seu Artigo 5º:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos: I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019).

Essa Resolução atribui ao professor a necessidade de adotar as estratégias e recursos pedagógicos, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento, mas não deixa claro como a formação de professores será viabilizada para dar aos professores as condições didático-pedagógicas necessárias para que os mesmos possam exercer suas atividades docentes, uma vez que a formação docente está submetida a regras e condições muito distantes daquelas consideradas adequadas.

O Artigo 6º traz os princípios para a formação dos professores, em consonância com a BNCC:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes

federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2010).

Nesse contexto Brzezinski (2018, p. 119) pontua que:

As entidades de estudos e pesquisa em educação repudiam essa proposta e resistem, exigindo a superação da concepção de BNCC engendrada pelo governo. O mundo vivido reivindica a implementação das Diretrizes Curriculares nacionais Gerais para a Educação Básica, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios, em consonância com a política nacional curricular aprovada pela Resolução CNE/CB n.4, de 13/07/2010.

É de conhecimento de muitos educadores que essa reforma curricular, com a criação da BNCC, foi constituída com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Movimento Todos pela Educação e por *lobbies* de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.

E como isso vai impactar na educação? Vai implicar em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

E o Artigo 27 da referida Resolução fixa ainda o prazo limite de até dois anos para a implantação das DCNs da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Ressalta-se que essa Resolução traz, ainda, em anexo, a BNC - Formação, que, nos moldes da BNCC, estabelece competências gerais e específicas, dessa vez para os docentes. São dez competências gerais e doze competências específicas, estas últimas, agrupadas em três

dimensões (conhecimento, prática e engajamento profissionais) com descrições detalhadas de habilidades em cada uma.

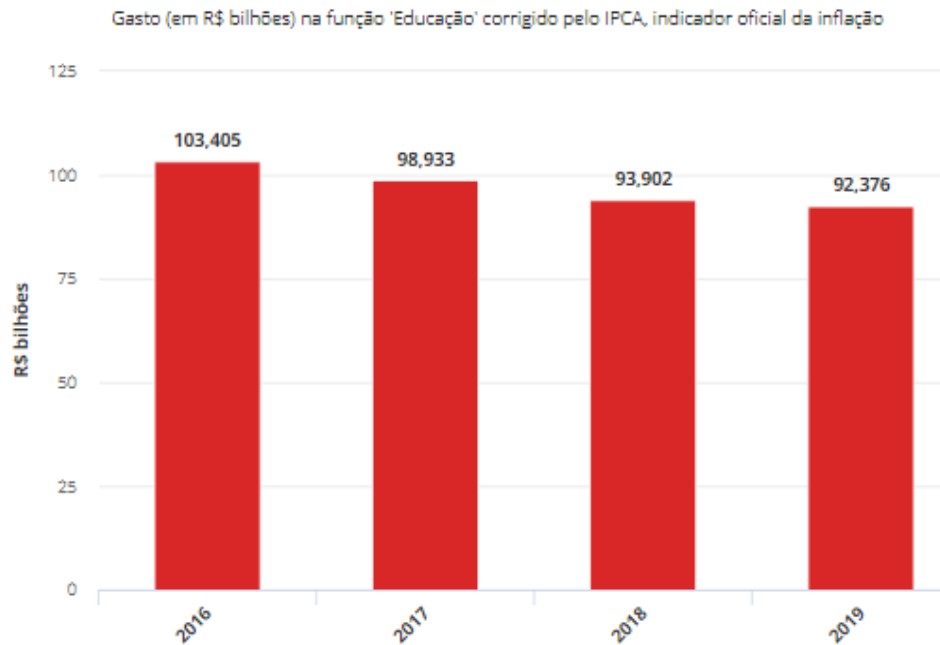
As políticas públicas de Formação de professores no Brasil, por meio da produção legislativa instituída entre 1996 (LDB 9394/96) e 2019 (Resolução CNE/CP n.2/2019) permitem apontar alguns aspectos e contradições que caracterizam a política de formação de professores no Brasil. A formação docente é um dos grandes desafios que se coloca ao Estado brasileiro (município, estado e união) e à sociedade, no que refere à materialidade da educação escolar quilombola, enquanto uma política pública, haja vista que se trata de uma modalidade, cuja efetivação requer organização escolar, curricular e atuação docente, compatíveis as suas finalidades.

Em seu artigo “Formação de Profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos”, Brzezinski (2018) afirma que desde 2016 foi instaurada uma conjuntura nacional marcada por instabilidade social, política e econômica. A autora pontua ainda que o governo neoliberal da década de 1990 adotou o modelo de Estado mínimo e que, no primeiro mandato do governo Lula (2007-2010), as políticas sociais do governo popular se tornaram prioridade com base no modelo desenvolvimentista e, em seu segundo mandato, a alocação de recursos financeiros chegou a dobrar o orçamento do ministério da Educação. Isto possibilitou diversas políticas educacionais, entre as quais a de formação de professores em nível superior nas licenciaturas e as de valorização do magistério, destacando-se a criação do Piso Salarial Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a criação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Professores da Educação Básica.

Cabe aqui destacar o que já foi dito anteriormente, que a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma, os números oficiais mostram que as despesas do governo com educação vêm registrando queda nos últimos anos. Estudo divulgado em 2018, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), grupo de nações mais desenvolvidas, informa que o Brasil ainda é um dos países que menos gasta por aluno.

A União atua, principalmente, no ensino superior. Os estados brasileiros, por sua vez, são responsáveis, em parceria com os municípios, por ações na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além da arrecadação própria, os estados e municípios também recebem repasses de recursos do governo federal, repasses esses que vêm diminuindo cada vez mais, conforme pode ser percebido pelo Gráfico 2, mostrando a redução dos gastos com a educação, pelo governo federal, principalmente no atual governo de Bolsonaro.

Gráfico 2 - Despesas com Educação no período 2016 a 2019

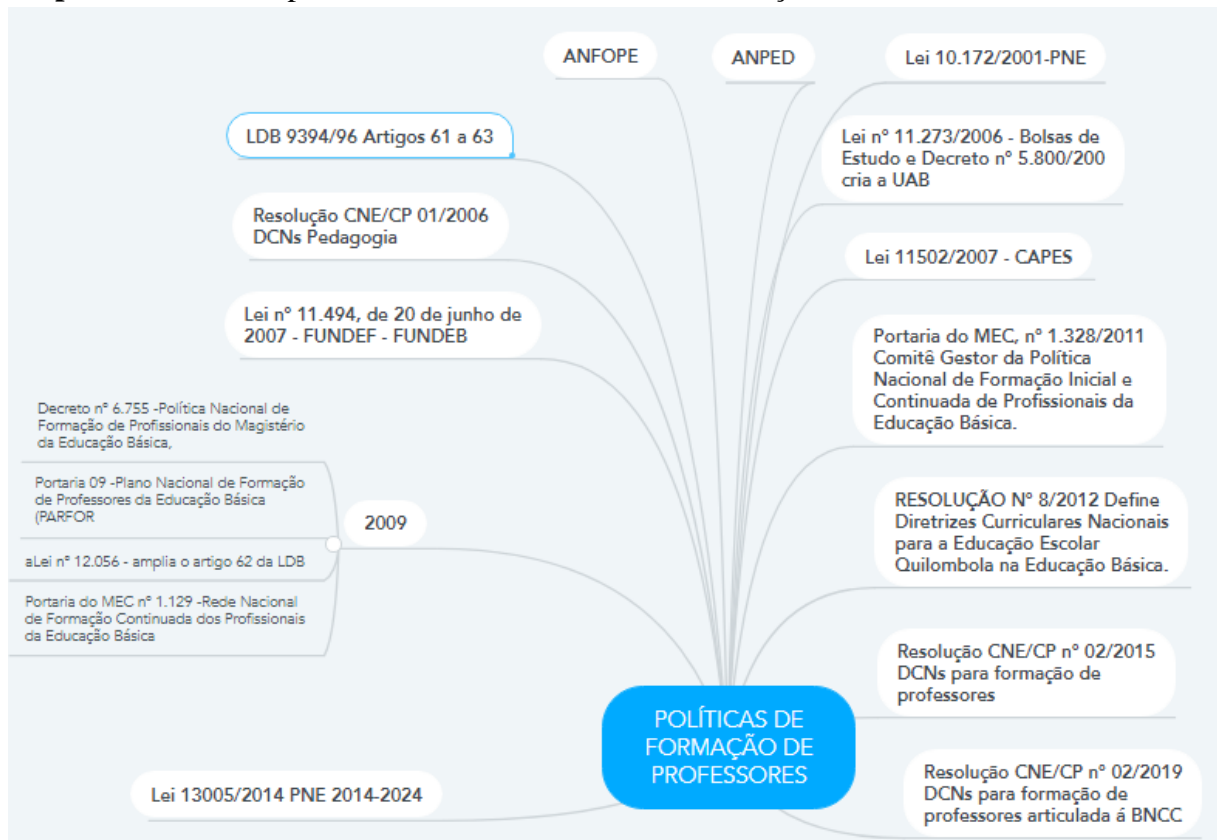


Fonte: Valor.globo.com/brasil/noticia, 2019

Essa redução com os gastos em educação impacta a formação de professores para a educação básica, apesar das lutas desencadeadas, por diversos movimentos, principalmente pela ANFOPE, portanto, ainda não foram efetivadas políticas de formação e de trabalho favoráveis à classe trabalhadora, as quais possibilitem formação continuada, sem cortes de ponto e sem redução da jornada de trabalho. O que se percebe é que as orientações e resoluções que emanaram dos órgãos decisórios do MEC propõem formação e o trabalho de professores na lógica do capital, da mercadoria.

Para que as políticas públicas sejam formuladas e implementadas a fim de beneficiarem a sociedade é preciso que haja participação ativa por parte dos cidadãos e cidadãs. O Estado deve dispor dos mais diversos mecanismos de participação social para que a população esteja cada vez mais próxima das etapas que compõem o ciclo de políticas públicas – ou seja, exercendo o controle social. Nesse sentido, cabe ressaltar que mesmo sendo o Brasil um país federado, com práticas que têm princípio na descentralização, a legislação analisada sugeriu exatamente o contrário, ou seja, a centralização do Executivo federal na regulamentação das políticas de Formação de professores da educação básica, pois a maioria das leis aprovadas foi de iniciativa do poder executivo, com predominância de outros instrumentos legais, como decretos, resoluções e portarias, que não precisam passar pelos trâmites do Congresso Nacional, conforme pode ser melhor visualizado no Mapa Mental 1.

Mapa Mental 1 - Mapa mental sobre as Políticas de Formação de Professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos marcos regulatórios brasileiros /2020.

As políticas públicas de formação de professores não conseguem por si só acabar com as mazelas existentes na área educacional, como por exemplo, a remuneração docente e a diversidade dos sistemas educacionais das unidades federativas e dos municípios, sem uma efetiva e indispensável coordenação do sistema federal.

Os referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminha com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presencia atualmente no País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação. Exemplo disso é a PEC 241⁵, que limita os gastos públicos com o objetivo de desvincular os gastos das receitas da União, como previsto pela Carta Magna. Contraditoriamente à PEC 241, que limita os gastos com educação, no final do ano de 2020, o FUNDEB foi transformado em fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira pela Emenda Constitucional nº 108/2020, o novo FUNDEB foi regulamentado com a sanção da Lei nº 14.113/2020. Uma

⁵ A PEC 241 (Congresso) ou 55 (Senado) foi aprovada nas duas instâncias, no ano de 2016, e mudou o mínimo previsto na Constituição, de 18% de impostos para a educação. Desde 2018, esse piso passou a ser reajustado pela inflação do ano anterior e não mais de acordo com o mínimo previsto.

das maiores modificações é o aumento previsto na complementação da União, um reforço importante para aprimorar a educação básica pública brasileira.

O novo FUNDEB também altera a destinação dos recursos recebidos, estabelecendo que 70% dos valores do FUNDEB devem ser investidos no pagamento de profissionais da educação básica, antes esse percentual mínimo era de 60% e abarcava apenas os profissionais do magistério. O restante dos recursos deve obrigatoriamente ser alocado em ações de manutenção e desenvolvimento do ensino.

Finalizo essa síntese das políticas de formação de professores compactuando com Brzezinski (2018), que prega a resistência historicamente defendida por educadores brasileiros, respeitando os princípios da Base Comum Nacional de Formação de professores para a educação básica e a Lei do Piso salarial, com políticas de formação e valorização profissional dos professores, com a implementação das Diretrizes Curriculares para a formação em nível superior, com a instituição de políticas de acesso ao ensino superior por meio de concursos públicos e plano de desenvolvimento profissional e a instituição do Subsistema nacional de Formação e Valorização dos Professores da Educação Básica. “O mundo vivido não se curvará à vontade do mundo do sistema que governa autoritariamente em regime de exceção” (BRZEZINSKI, 2018, p. 123).

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO

Em pleno século XXI as desigualdades de gênero que perpassam a sociedade encontram-se vivas, mesmo após as conquistas históricas do movimento feminista e entender as desigualdades existentes é necessário para combater esse cenário de injustiça social, uma vez que a pesquisa pretende mostrar como, mesmo diante da opressão do capitalismo e à subjugação patriarcal, algumas mulheres resistem, lutam e se empoderam.

Tais desigualdades incidem sobre a totalidade da vida das mulheres, sendo a inserção no mercado de trabalho um dos ângulos prioritários de manifestação das discriminações sofridas pelas mulheres. De um lado, elas se encontram sob o jugo da dominação masculina. De outro, o sistema capitalista, o capitalismo, impregnado pela ideologia patriarcal, reforça o sistema de opressão que subjuga as mulheres, mesmo em comunidades que vivem praticamente isoladas, como é o caso das comunidades Kalunga, da Chapada dos Veadeiros, campo empírico desta tese.

A expressão gênero começou a ser utilizada justamente para marcar as diferenças entre homens e mulheres, não apenas de ordem física e biológica, mas em termos de representações

dos papéis sociais masculino e feminino. Significa que não é propriamente a diferença sexual de homens e mulheres que delimita as questões de gênero, mas a maneira como ela é representada na cultura (LOURO, 1998).

Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, com base em suas diferenças físicas. No entanto, o conceito de gênero nem sempre foi compreendido dessa forma, a referência às questões de gênero, na perspectiva da construção social e histórica, reforça a relação, ainda desigual e contraditória, à qual as jovens e mulheres negras também estão submetidas.

Para Oliveira (2005) o conceito de gênero adquire, então, um caráter político, além de histórico e analítico. Com isso, o conceito adquire uma característica de relação entre o feminino e o masculino e passa a ser compreendido como uma construção histórica, cultural e social.

Assim teoriza Louro (1998, p. 23) quando diz que o conceito (de gênero) pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’, ou seja, é necessário compreender o lugar e as relações de homens e mulheres, numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Segundo Coulouris (2004, p. 27), para propor um estudo tendo a mulher como objeto de análise, há de se considerar como um campo de saber próprio, que possui a sua própria historicidade e especificidade e o saber acadêmico sobre as questões relacionadas à mulher, ou à condição feminina, sempre estiveram articulados de forma direta ou indireta com as questões reivindicadas pelas feministas.

De acordo com Santos e Izumino (2005), ao longo das lutas sociais e da produção de saberes acerca das mulheres, foram constituídas três perspectivas de pensamento: uma, que se denominou “dominação masculina”, ressaltando que o homem dominava a mulher e lhe reduzia a autonomia; uma segunda, em que a mulher era vista como submetida à dominação patriarcal, fundamentada nos discursos marxistas e feministas; e, por fim, uma terceira, nomeada de relacional, em que noções como a de vitimização feminina e dominação masculina eram problematizadas.

As desigualdades de gênero geram déficit de poder de decisão sobre a vida e corpo das mulheres; divisão sexual injusta de tarefas e de lazeres, definindo, muitas vezes, oportunidades e formas de inserção de mulheres e homens no trabalho. Tal compreensão tem possibilitado avanços na condução de políticas públicas dirigidas às mulheres nas últimas décadas no Brasil,

tendo em vista a emergência em superar visões reducionistas. O desafio maior está em abordar as mulheres de forma ampla, considerando sua autonomia e os vários fatores que contribuem para a desigualdade de gênero.

No Brasil, no final dos anos setenta, ainda sob o regime militar, surgem novos atores políticos no âmbito da sociedade civil brasileira. Os sindicatos e movimentos sociais emergem com agendas e práticas de negociações diversas, cujas formas de organização não se pautam pelos moldes tradicionais dos partidos políticos. Quando o país vivenciava a transição para a democracia, no ano de 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), após mais de uma década de mobilizações do movimento feminista brasileiro e latino-americano. Em 2002, Fernando Henrique Cardoso, criou a Secretaria dos Direitos da Mulher (SEDIM), subordinada ao Ministério da Justiça, por meio de uma medida provisória atribuindo-lhe o status de Ministério, porém essa secretaria teve curta duração, pois no ano seguinte (2003) o Presidente Lula faria a substituição pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM), por sua vez vinculada à Presidência da República.

Em um contexto caracterizado pela globalização, pela internacionalização de agendas de movimentos sociais, por uma conceituação de cidadania das mulheres mais complexa e pelo descompasso que caracteriza o Brasil em termos de desigualdade social e discriminações étnicas/raciais, a criação da SEPM colocou a questão da cidadania da mulher e das políticas públicas de gênero no Brasil, no centro do poder, na dinâmica das disputas e alianças no âmbito do governo. Suscita, também, novos desafios para as organizações, grupos e redes da sociedade civil envolvidos na temática de gênero, no sentido de traçarem estratégias consensuais em torno de políticas públicas de gênero, com um caráter emancipatório.

No ano de 2003, no primeiro mandato do governo Lula, foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), assim como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), as quais tinham como objetivo promover e articular programas e ações a fim de possibilitar a igualdade de gênero e raça em todas as políticas públicas do país.

Porém, para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, pressupõe-se a existência de práticas de cidadania ativa para a concretização da justiça de gênero, sobretudo, pela responsabilidade do Estado de redistribuir riqueza, poder, entre regiões, classes, raças e etnias, entre mulheres e homens.

Por meio da medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. A proposta de orçamento para

2021 da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos é 19% menor em relação ao proposto inicialmente para 2020, porém uma análise do orçamento federal previsto para 2021 evidencia que não há aumento de verbas destinadas à Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM), pelo contrário, o orçamento da Secretaria da Mulher do governo federal diminuiu de R\$ 119 milhões para R\$ 5,3 milhões em 2021 e não há verbas previstas para o combate à violência contra a mulher.

Aqui faço questão de expressar parte de minha experiência como professora, há trinta e seis anos na educação, percebi que questões de gênero, como um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais, estão presentes nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino. Nesta perspectiva, as políticas públicas podem se tornar um precioso aporte para minimizar as desigualdades de gênero, desde que a sociedade entenda a questão de gênero como questão social.

Começando pela Constituição Federal de 1988 torna-se necessário contextualizar, historicamente, o cenário daquela época, pois a década de 1980 é representativa da abertura democrática do país e da busca pela garantia dos direitos sociais e individuais, o que fez com que os constituintes refletissem e acolhessem os anseios da população, entre eles, antigas demandas do movimento de mulheres que, organizado em todo o território nacional, foi um dos líderes da campanha da constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

No Artigo 3º da Constituição Federal são estabelecidos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e no parágrafo IV é possível distinguir a menção explícita aos direitos relativos às diferenças entre os sexos – como é o caso da defesa do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, porém, ao longo da Carta Magna predomina o androcentrismo característico da forma como se refere a alunos e professores, mantendo o genérico masculino indiscriminadamente.

Na década de 1990 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), na qual estão inseridas as condições de direito e permanência na escola para todos. Ressalta-se que o conceito de gênero é velado neste documento e uma das lutas dos Movimentos feministas no Brasil foi contemplada com a integração da creche e da pré-escola no sistema educacional por meio da LDB 9394/96. Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1997, o Ministério de Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais e no volume destinado aos temas transversais dos PCNs, intitulado *Orientação Sexual*, trouxe a inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, visando a “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo,

conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997, p. 4). Dessa forma, o documento traz em seu escopo diversas fundamentações e auxílios teóricos com o objetivo de incluir o tema da equidade de gênero nos conteúdos curriculares.

No ano de 2006, dentre as Políticas Públicas do governo federal destaca-se a criação do Prêmio ‘Construindo a Igualdade de Gênero’. Tratava-se de uma premiação anual de projetos, ações, textos de estudantes do ensino médio e artigos científicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismos para estimular e fortalecer a reflexão sobre as desigualdades existentes. Inclusive, ressalto que nessa época eu trabalhava no Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira e, em 2008, foi criado o *Grupo de Estudos em Gênero e Educação Sexual* (GEGES), com o fim de promover a igualdade de gênero e o enfrentamento de todas as formas de discriminação, por meio da sensibilização de profissionais da educação e estudantes. No ano de 2011, foi apresentado o projeto *Dinamizando o Gênero* e o Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira, por meio do GEGES, obteve o primeiro lugar. Posteriormente, o grupo se desfez, por falta de estímulo financeiro e mudanças na gestão da educação estadual de Goiás, bem como na gestão federal, pois esse prêmio de estímulo às questões de gênero foi encerrado na sua 11ª edição, no ano de 2017.

As políticas educacionais de gênero, após *impeachment* da então Presidenta da República Dilma Rousseff caíram drasticamente, com projetos sendo cancelados, secretarias do governo próprias para a formulação de políticas para mulheres e LGBT perdendo autonomia e grande parte do que era disponibilizado não é atualizado há três anos ou mais, como, por exemplo, o *Prêmio Dinamizando o Gênero*.

Em janeiro de 2018, a Resolução MEC 1/18 foi homologada permitindo que os alunos maiores de 18 anos solicitassem que a matrícula fosse feita usando o nome social. O texto homologado pelo Ministério da Educação determina que sejam asseguradas, nas propostas curriculares e no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, diretrizes e práticas com o objetivo de se combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero. A medida busca garantir o respeito à identidade de gênero e minimizar casos de *bullying* e evasão escolar por preconceito.

Com base na contextualização das políticas públicas educacionais étnico-raciais, de gênero, de formação de professores e do direito educacional garantido pela legislação aos quilombolas que vivem em todo o território brasileiro, e, as políticas de formação de professores da Educação Básica, as quais mostraram a grande interferência do poder executivo, por meio de legislações do próprio poder executivo, o próximo passo é apresentar o percurso metodológico da presente tese.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO INVESTIGATIVO E O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL

O presente capítulo está estruturado buscando dialogar e explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela tese. Assim apresenta-se o percurso metodológico adotado na pesquisa com base nos objetivos, no problema e uma breve discussão pautada no materialismo-histórico-dialético como método de investigação, como uma forma específica de compreensão da realidade histórico-social; apresento também uma visão sobre a história oral como possibilidade de devolver às pessoas a história com suas próprias palavras e, por fim trago o resultado do levantamento bibliográfico sobre o tema investigado, com o propósito de situar a pesquisa no contexto existente sobre o tema investigado e conhecer o cenário das pesquisas no Brasil relacionadas à comunidade Kalunga, da Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás.

3.1 OS OBJETIVOS E A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

O papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade brasileira, mais especificamente, sob a ótica da política e do empoderamento feminino não tem sido uma luta fácil, principalmente quando se leva em consideração as comunidades kalunga, construídas sob a égide do machismo, do patriarcalismo, nas quais o homem ocupa, tradicionalmente, o espaço público e a mulher, o privado. Nesse contexto, como pesquisadora, surgiu-me a inquietação e o desejo de pesquisar sobre as políticas públicas de igualdade de gênero e raça/etnia voltadas para o empoderamento das mulheres kalunga.

Ao lutar pelo acesso aos direitos e políticas sociais, as mulheres se deparam com uma série de aparatos da modernidade que regulamenta as relações, as condutas e o trabalho. Elas percorrem diferentes instituições sociais em busca de direitos e melhorias para sua comunidade, uma vez que, durante longos anos, a vida de todo dia, foi dedicada a difícil tarefa de sobreviver e lutar por seus direitos. Nesse momento, elas têm de lidar com uma determinada racionalidade, pouco presente no cotidiano de mulheres dos setores mais empobrecidos das comunidades kalunga da Chapada dos Veadeiros.

Dessa forma, como objetivo geral desta pesquisa busquei compreender de que forma a história e a memória das mulheres Kalunga contribuíram e contribuem com a construção da trajetória de experiências, dos processos de formação da comunidade kalunga, nas formas organizativas sociais de resistências, nas lutas pela sobrevivência e na transmissão da cultura e

identidade da comunidade kalunga. Busquei, também, entender o tipo de educação que levam ao empoderamento de algumas dessas mulheres, sem desconsiderar as políticas públicas que dão sustentação às questões educacionais, de formação de professores e de gênero, raça/etnia.

Como objetivos específicos optei por:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica e uma busca nas principais plataformas de publicações científicas, para conhecer os cenários das pesquisas e aumentar meu conhecimento sobre o tema proposto;
- Conhecer e analisar como se realizam as histórias de vida de mulheres empoderadas no contexto das relações sociais estabelecidas nas comunidades kalunga, vislumbrando perceber uma educação emancipatória, que possibilite desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres necessários para sua emancipação como sujeito social;
- Conhecer e analisar as políticas públicas étnico-raciais, de formação de professores e de gênero, as quais contribuem para que as mulheres produzam posições de legitimidade e/ou ilegitimidade dos direitos sociais entre as mulheres kalunga.

Uma análise conjunta das desigualdades de gênero e de raça/etnia mostrou que no campo social os homens brancos e as mulheres brancas têm um índice de desenvolvimento médio alto; diferentemente dos negros, cujo índice de desenvolvimento pode ser classificado como médio baixo, então, cabe problematizar: diante de discriminações e subjugação, algumas dessas mulheres conseguem se destacar, se empoderar e mostrar ao seu povo os seus direitos garantidos em leis? As políticas públicas educacionais, de gênero, de raça/etnia e de formação de professores têm contribuído para o empoderamento dessas mulheres? Em que percurso, trajetórias e desafios foram construídas as histórias de formação das professoras de Teresina de Goiás?

Essas problematizações foram ainda mais provocadas quando do acesso que tive aos dados do relatório dos Indicadores do Desenvolvimento Brasileiro (PNUD, 2013) que apontam para um crescimento econômico acompanhado de uma melhora na distribuição de renda. Nos últimos dez anos houve um aumento da escolaridade e um crescimento progressivo da frequência escolar. No campo do trabalho houve uma expansão do emprego seguido de uma crescente formalização e proteção social. Soares (2010) calculou um índice de desenvolvimento social com uma perspectiva de gênero que leva em consideração as dimensões de saneamento, rendimento, escolaridade e condições de trabalho. Instigada para conhecer mais e dessa forma poder contribuir com a comunidade kalunga situada na Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás, desenvolvi esta pesquisa com os passos descritos a seguir.

3.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo exposto a motivação para esta pesquisa torna-se importante destacar que esse estudo se classifica como uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, pautada no materialismo-histórico-dialético, por meio de pesquisa bibliográfica e da história oral, tendo em vista o interesse de aprofundar conhecimentos em torno do conceito de educação, emancipação humana, de empoderamento feminino, das políticas públicas educacionais, de gênero, raça /etnia e de formação de professores.

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, já o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Essa epistemologia é a que mantém fundamento nos pressupostos do materialismo histórico dialético, sobretudo suas categorias de contradição, totalidade, historicidade, trabalho e práxis.

O método histórico dialético compreende que a relação entre sujeito e objeto é dinâmica, apreendendo-se a realidade por intermédio do “estudo de suas ações recíprocas, utilizando os princípios comuns à abordagem dialética” (MENDONÇA; ROCHA; NUNES, 2008, p. 44). E, de acordo com Meksenas (2011, p. 88):

O método de Marx concebe os fenômenos em análise como sendo históricos dotados de materialidade e movidos pela contradição: afirmação-negação- nova afirmação. Desse método resulta a tese que concebe o conhecimento como um movimento que se dá no marco da luta de classes e, assim, a ciência e a pesquisa afirmam-se como fenômenos que contribuem para a manutenção da atual sociedade capitalista. Por outro lado, as classes trabalhadoras e aquela intelectualidade que se aliar a seus interesses tornar-se-ão os sujeitos da contradição dessa sociedade também no campo do conhecimento, isto é, capacitar-se-ão a estabelecer uma nova afirmação: a luta por uma nova ciência e por pesquisas comprometidas com os valores populares.

Dessa forma, foi possível buscar um procedimento racional, que operou um descortinamento, desvelando a realidade kalunga, o qual, para mim pesquisadora só foi encontrado por intermédio da mediação histórica, pelos conceitos que os sujeitos trouxeram ao concordarem em participar dessa pesquisa.

Para tanto, realizei estudos sobre o conceito e sobre a educação na literatura de Saviani (1980, 2008), Gramsci (2001), Duarte (1993), Freire (1976, 1979, 1991, 1996 e 2014), Frigotto

e Ciavatta (2012), Marx (1989), Bourdieu (1998), Libâneo (1989, 1991, 1996, 1998, 2010) dentre outros, para conceituar educação e emancipação humana.

À luz dos estudos de Louro (1997, 1998), Braga (2007) Caldwell (2000), Saffioti (2004), Giddens (2005), Leon (2001), dentre outros busquei conhecer mais sobre as questões de gênero, raça/etnia, patriarcado e empoderamento.

Na legislação educacional realizei uma pesquisa sistemática, a partir da Constituição Federal de 1988 até a aprovação do novo FUNDEB, no ano de 2020, para elaborar uma síntese das principais políticas públicas educacionais, de gênero, raça /etnia e de formação de professores.

Dessa forma, os eixos centrais que norteiam a construção desta tese compreenderam: a) quilombolas e kalunga; b) educação emancipatória e formação docente; c) políticas públicas educacionais, de gênero, raça /etnia e de formação de professores; d) emancipação humana e empoderamento.

Para alcançar os objetivos traçados, vários procedimentos metodológicos foram utilizados no decorrer desta pesquisa. Primeiro optei por uma abordagem qualitativa, na modalidade de observação direta não participante, através da história oral, combinada com utilização de entrevistas semiestruturadas, questionário com questões abertas e fechadas e análise de conteúdo.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A autora esclarece que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, geralmente, por meio do trabalho intensivo de campo. A observação e as entrevistas semiestruturadas permitiram conhecer as histórias de vida das mulheres kalunga e das professoras de Teresina de Goiás, as quais foram registradas por meio de fotos, gravações, anotações no diário de campo, no *Google survey*, no *Google meeting* e no *WhatsApp* para posterior análise.

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que o pesquisador que adota a modalidade de observação direta não participante entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem se integrar a ela. Neste caso, é necessário registrar que entrei em contato com a comunidade kalunga, sem integrar-me à essas comunidades de Monte Alegre de Goiás e de Teresina de Goiás, haja vista a necessidade de distanciamento do pesquisador do objeto de investigação.

3.3 O LÓCUS INVESTIGATIVO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com Lima (2013) o quilombo Kalunga surgiu em decorrência da extração do ouro em Cavalcante, como também das minas existentes em Morro do Chapéu, hoje Monte Alegre de Goiás e Arraias, atualmente no estado do Tocantins. O território Kalunga se estende por três municípios goianos (Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás) e foi reconhecido pelo governo do Estado de Goiás como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga (Lei Estadual n. 11.409, de 21 de janeiro de 1991 - Goiás).

Os conhecimentos ancestrais dos kalunga, passados de geração para geração, permitiram que eles sobrevivessem e se adaptassem ao ecossistema do Cerrado. Vivem do plantio das roças e preservação da natureza. São mais de 261 mil hectares, reconhecidos há quase vinte anos pelo governo federal, com aproximadamente 1.500 famílias espalhadas por, pelo menos, 39 comunidades diferentes. Estimativas internas apontam que 8 mil quilombolas vivam no território.

Os kalunga são verdadeiros protetores de inúmeras espécies vegetais, graças à preservação das chamadas sementes crioulas, isso é, sementes que não passaram por nenhuma modificação genética e são verdadeiros tesouros para o futuro. Os quilombolas são os grandes responsáveis pelo trato da terra e pela conservação do Cerrado, mesmo diante de tantas investidas do agronegócio.

Neste ano de 2021, o povo Kalunga, que segundo estudiosos vive há mais de 300 anos na Chapada dos Veadeiros, teve o registro o primeiro TICCA (Territórios e Áreas Conservadas por Comunidades Indígenas e Locais) do Brasil. O reconhecimento foi dado pelo Programa Ambiental das Nações Unidas⁶, como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, o qual é composto por 39 comunidades quilombolas e fica localizado nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. O reconhecimento da ONU⁷ amplia a autonomia para a gestão do território, que conta com 261 mil hectares de área.

De acordo com Mariana Diniz⁸, Assessora de Comunicação, via Associação Quilombo Kalunga, o título global é atribuído a territórios comunitários e tradicionais conservados, nos quais a comunidade tem profunda conexão com o lugar que habita, processos internos de gestão

⁶ <https://www.brasilefato.com.br/2021/02/03/territorio-kalunga-go-e-o-primeiro-do-pais-reconhecido-em-programa-ambiental-da-onu>.

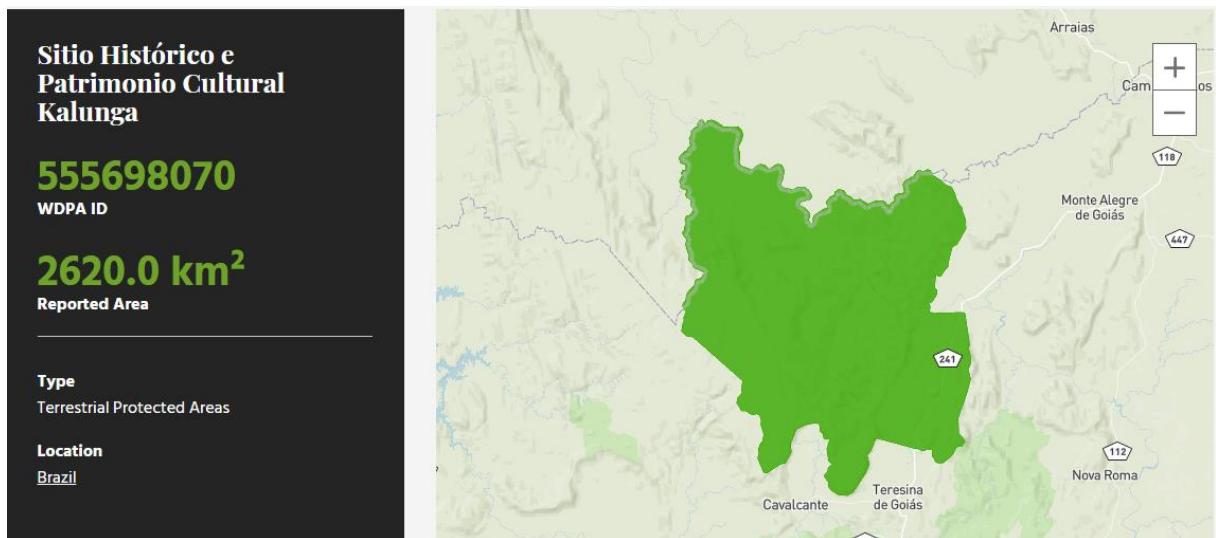
⁷ Organização das Nações Unidas (ONU).

⁸ Reportagem publicada no sítio <http://cepfcerrado.iieb.org.br/>, em 03 de fevereiro de 2021.

e governança e resultados positivos na conservação da natureza, assim como de bem-estar do seu povo, os chamados “territórios de vida”.

A seguir trago o mapa do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural da Comunidade Kalunga, um reconhecimento internacional àqueles que lutam pela preservação da terra.

Mapa 1 - Sítio Histórico e Patrimônio Cultural



Fonte: <https://www.protectedplanet.net/555698070>.

Durante anos, os negros lutaram para que ocorresse um processo de construção identitária dos seus quilombos, vencendo o preconceito da cor da pele e buscando desmascarar a propaganda governamental de que as políticas públicas são iguais para todos os cidadãos e que conseguem alcançar todos os quilombos. A comunidade dos quilombolas, denominada de Kalunga, permaneceu distante dos centros urbanos, escondidos em comunidades localizadas em lugares de difícil acesso e de poucas estradas. Esse afastamento das cidades acabou fazendo deles um dos poucos exemplos de negros que quase não sofreram influências externas em seu modo de vida, preservando, dessa maneira, suas tradições e sua cultura.

Nesse contexto, o campo empírico compreendeu mulheres kalunga da região da Chapada dos Veadeiros, sendo duas da comunidade do Riachão, localizada no município de Monte Alegre de Goiás, três mulheres da cidade de Cavalcante e dezoito mulheres de Teresina de Goiás. A pesquisa apresentou como recorte temporal os anos de 2018 a 2020, período da pesquisa bibliográfica, de observação direta, de campo e dos registros das narrativas das mulheres Kalunga. No ano de 2021, devido à pandemia da Covid 19, tive que realizar as três últimas entrevistas utilizando mídias digitais, dentre elas o *Google Meeting* e o *WhatsApp*.

Realizei várias idas ao campo da pesquisa, as quais aconteceram ao longo de três anos, em um total de oito vezes⁹, sendo que no período de 24 a 28/05/2018 eu estive em Cavalcante para solicitar ao Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Sr. Vilmar Souza Costa, a autorização para desenvolver a pesquisa e colher a assinatura dele na Declaração de Coparticipante da pesquisa; foi também nessa mesma viagem que tive a oportunidade de rever a dona Procópio em Monte Alegre de Goiás, na comunidade do Riachão.

Para obter a autorização de realização da pesquisa, primeiro apresentei ao Presidente da AQK o Projeto de Pesquisa, após a apresentação e minha exposição oral sobre como eu pretendia conduzir a pesquisa, concordou e assinou o Termo de Declaração de Instituição Coparticipante da pesquisa, autorizando-me a realizar a pesquisa com dez mulheres kalunga, consideradas por ele, como mulheres empoderadas. Assim, a amostragem para a escolha das mulheres kalunga que fizeram parte da pesquisa não foi intencional, porém cabe ressaltar que a colaboração das mulheres kalunga, julgadas como mulheres empoderadas, pelo Presidente da AQK, foi imprescindível para investigar as histórias de lutas e resistências, e para compreender como mesmo subjugadas pelas desigualdades sociais conseguem se empoderar.

Destaco ainda que na oportunidade da assinatura desse termo, o Presidente da AQK, perguntou que contrapartida eu poderia dar à comunidade kalunga. Como sou professora e trabalho com formação de professores, me propus a realizar Encontros de Formação de professores nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. Me comprometi também a entregar o produto final da pesquisa, ou seja, cópia da tese defendida.

A priori, conforme já citado, os sujeitos da minha pesquisa seriam constituídos por um grupo de dez mulheres kalunga, porém, no decorrer da pesquisa, e devido aos inúmeros desencontros, não foi possível realizar a pesquisa com as dez mulheres indicadas pelo Presidente da Associação Quilombo Kalunga. Assim, a pesquisa foi fechada, com duas mulheres da comunidade do Riachão (município de Monte Alegre de Goiás), três mulheres da cidade de Cavalcante e dezoito mulheres de Teresina de Goiás, sendo dezessete professoras e a Secretária Municipal de Promoção da Igualdade Racial. No município de Teresina de Goiás realizei o encontro de formação de professores e os dados sobre as escolas de Teresina de Goiás foram levantados junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina de Goiás e, também, durante o curso de formação continuada, ministrado por mim, às professoras, como

⁹ Estive em Cavalcante para pegar a assinatura do Presidente da Associação Quilombola Kalunga e conhecer a Dona Procópio (Em Monte Alegre de Goiás) no período de 24 a 28/05/2018, 17 a 29/07/2018, 24 a 28/10/2018, 24 a 31/01/2019, 21 a 29/07/2019, 19 a 26/10/2019, 15 a 19/11/2019. Em 2020 fui apenas no mês de janeiro, no período de 18 a 28/01, posteriormente, não fui mais nenhuma vez devido à pandemia da Covid 19.

contrapartida para a realização da pesquisa. Durante esse encontro de formação continuada, apliquei o questionário com questões abertas e fechadas, e também por meio da história oral foi possível obter mais informações acerca das trajetórias e lutas das professoras teresinhenses.

Cabe aqui esclarecer porque não foi realizado o encontro de formação nos municípios de Cavalcante e Monte Alegre de Goiás, conforme havia sido combinado. Tentei realizá-los no ano de 2019, porém houve incompatibilidade de datas e ficou definido a realização para 2020. Em 2020 o fator que impediu foi a pandemia da COVID 19, instaurada no Brasil, a partir de março de 2020, quando fecharam as escolas e foi exigido o isolamento social, ficando inviável a realização do encontro presencial e como no Brasil ainda persiste a cultura da formação presencial, não obtive autorização para realizar via plataforma digital.

Quanto ao município de Teresina de Goiás agradeço a intervenção da Kalunga Ester Fernandes Castro, que entrou em contato com a Secretária Municipal de Educação, Sra. Edina Gonzaga da Cruz, a qual imediatamente autorizou e colaborou para que fosse realizada essa contrapartida pactuada com o Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK) no mês de outubro de 2019.

3.4 A CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para a ciência é fundamental conferir a veracidade dos fatos, portanto torna-se necessário a utilização do método científico, o qual define as diretrizes e orientações de como desenvolver o trabalho de pesquisa, as técnicas que devem ser empregadas, a sequência adequada de atividades, os procedimentos que serão utilizados etc., com o intuito de conferir um grau de confiabilidade aos resultados obtidos. Dessa forma, é importante e necessário classificá-la quanto à sua natureza, sua maneira de abordar o problema, seus objetivos e os procedimentos técnicos utilizados.

Quanto à abordagem realizei uma pesquisa qualitativa e quanto à natureza da pesquisa optei por uma pesquisa básica, com o objetivo de gerar conhecimentos novos para o avanço da ciência, sem nenhuma aplicação prática prevista. Acerca da abordagem qualitativa Godoy (2005) aponta que é necessária para a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, com o contato direto do pesquisador e a situação estudada, para compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. A pesquisa qualitativa envolve principalmente as informações coletadas pelo pesquisador, que tem papel principal nesta abordagem de pesquisa. Em minha pesquisa foi

fundamental para compreender o sentimento de pertencimento kalunga, suas memórias e suas histórias.

Quanto aos objetivos fiz uma pesquisa exploratória, para proporcionar maior familiaridade com o problema investigativo, consistindo no levantamento da produção bibliográfica relacionada às comunidades kalunga, políticas públicas, educação quilombola e identidade, formação de professores e empoderamento. Quanto à pesquisa exploratória Gil (2008), pontua que ela tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições e que na maioria dos casos envolvem pesquisa bibliográfica, entrevistas com pessoas que tiveram experiências anteriores e análise de exemplos.

No campo investigativo utilizei a observação direta não participante, combinada com a utilização da história oral, entrevistas semiestruturadas e aplicação de um questionário com questões fechadas e abertas. O questionário foi utilizado no dia da formação de professores em Teresina de Goiás levei impresso e também disponibilizei no *Google Forms*, com o intuito de conhecer a história de formação das professoras do município de Teresina de Goiás.

Quanto aos procedimentos, primeiro realizei a pesquisa bibliográfica e de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica abrange toda a produção científica já tornada pública, em relação ao tema de estudo, com a finalidade de colocar o observador em contato com tudo o que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto. Posteriormente realizei a pesquisa de campo, primeiro em Monte Alegre de Goiás, depois em Teresina de Goiás e por último em Cavalcante. Assim a pesquisa de campo teve como objetivos: a) Estabelecer o contato direto com a comunidade para o conhecimento do contexto e do cotidiano dos atores que lá vivem por meio de uma observação direta; b) Obter informações diversas em relação à história de mulheres empoderadas e de formação de professoras. Segundo Gil (2012) a pesquisa de campo é uma técnica de pesquisa social que envolve a observação direta dos fenômenos em seu ambiente natural.

Quanto à opção por assumir uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da história oral, meus estudos nessa seara vêm desde o Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural (PUC-GO), quando investiguei sobre as memórias e histórias dos garimpeiros e siebeiras¹⁰ do garimpo de Campos Verdes. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à

¹⁰ Mulheres que lavam o xisto, em peneiras, à procura de esmeraldas.

operacionalização de variáveis, portanto, essa foi a metodologia adequada para atingir os meus objetivos.

Dessa forma, os referenciais em torno da memória e as contribuições dos aportes teóricos e metodológicos da História Oral se constituíram em fios condutores dos caminhos delineados, entrelaçando as reconstruções do passado vivido pelos sujeitos, às reflexões desenvolvidas nessa abordagem, no sentido de sistematizar e interpretar os dados colhidos nas fontes. Nesta perspectiva a história oral, como metodologia de pesquisa, propicia empregar ferramentas na busca de vestígios que permitem o acesso ao material científico, ou seja, a História Oral se mostrou uma abordagem relevante para aprofundar, discutir, interpretar e representar as diferentes versões que os/as entrevistados/as têm hoje, sobre seu passado, suas experiências sociais revisitadas e, nesse sentido, contribuir para a construção da história.

Nas palavras de Thompson (2002, p. 44):

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e dos outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história.

Assim, considere relevante analisar as lutas, as resistências e as conquistas que contribuíram para o empoderamento das mulheres kalunga, e para tanto, foi necessário compreender que a memória é o resultado de um processo de interação social, ressaltando ainda que as fronteiras entre história e memória são intercambiáveis.

Bérgson (1999), no seu trabalho sobre a memória, descreveu dois tipos de rememoração: a memória-hábito, que se faz presente em ações e atividades do dia a dia, isto é, em hábitos da vida cotidiana; e a memória que recupera imagens à semelhança do passado. O primeiro tipo de memória refere-se à habilidade de reproduzir algo que foi aprendido ao longo da vida. Já o segundo tipo de memória se refere à recordação de um evento do passado, que é colocado no tempo-espaço e não pode se repetir.

Embora seja possível traçar alguns limites entre história e memória, é interessante observar que a memória é constituída a partir das narrativas do presente, enquanto história é resultado de experiências que se acumulam ao longo do tempo. Neste caso, não se trata apenas

de investigar o passado por meio da memória, mas de procurar compreender o presente, a partir das reconstruções que são feitas do passado.

Para Bosi (1994, p. 38) é necessário que o pesquisador sofra de maneira irreversível o destino dos sujeitos observados, criando “um vínculo de amizade e confiança com os recordadores”. A partir de uma postura de entrega, expressa prática e teoricamente pelos sujeitos envolvidos, pesquisador e recordadores formam uma “comunidade de destino”, criando as condições para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana”. Para a autora, lembrar significa aflorar o passado, combinando com o processo corporal e presente da percepção, misturar dados imediatos com lembranças. A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações.

Ainda de acordo com Bosi (1994), a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que muda conforme o lugar que algo ocupa e que este mesmo lugar muda segundo as relações que mantém com outros meios.

3.5 O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO BRASIL

Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiro realizei uma pesquisa bibliográfica e uma investigação nas plataformas digitais, que publicam as produções científicas, em busca de informações que viabilizassem dimensionar a presença de pesquisas relacionadas às comunidades kalunga, para conhecer o cenário das pesquisas no Brasil, o qual, segundo Cervo e Bervian (2007), constitui-se em um procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema.

Importante ressaltar que o estudo do estado da arte constitui-se em uma etapa de suma importância para o desenvolvimento de qualquer tipo de investigação, pois permite conhecer o panorama sobre o tema pesquisado, identificar as produções, analisar, categorizar e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

De acordo com Cervo e Bervian (2007) o estado da arte é um levantamento bibliográfico prévio e necessário para a delimitação do tema, fundamentação teórica, e ainda para justificar limites e contribuições da pesquisa que será realizada. Soares e Maciel (2000, p. 4) esclarecem que esses estudos são necessários “no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”. Para o desenvolvimento de minha pesquisa foi fundamental conhecer o cenário das pesquisas, pois a leitura das produções relacionadas ao tema investigado, além de obter mais conhecimento, possibilitou direcionar melhor meus objetivos de pesquisa.

De acordo com Ferreira (2002) tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. São pesquisas definidas como de caráter bibliográfico, que mapeiam e discutem uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Ainda de acordo com a autora trata-se de “uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Assim, essa busca do cenário das pesquisas possibilita ao pesquisador conhecer os temas/enfoques já pesquisados, contribuindo para esclarecer os propósitos do que se deseja investigar e quais objetivos espera-se atingir.

Para Romanowski e Teodora Ens o estado da arte propicia ao pesquisador:

[...] identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, Vosgerau e Romanowski (2014) trazem orientações sobre os estudos que mapeiam campos de conhecimento e alertam que cada tipo de estudo pode possuir finalidades específicas, sendo por isso necessário ao pesquisador ter claro qual o objetivo do estudo que pretende realizar.

Nesse sentido, Noronha e Ferreira (2000) conceituam essas pesquisas como revisão de literatura. Para os autores esses trabalhos de revisão são estudos que:

[...] analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Pelos estudos realizados verifiquei que há várias denominações para conceituar o estado da arte, quer seja em um país, ou em um recorte temporal, um tema ou de acordo com os descritores escolhidos. Assim pode-se depreender que Estado da Arte, estado do conhecimento ou revisão da literatura são pesquisas já realizadas para conhecer a produção científica em determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de

periódicos e publicações. Após a busca, caberá ao pesquisador, analisar os assuntos que foram abordados, o arcabouço teórico que subsidiou a pesquisa, verificar em que época foram realizadas e o contexto social da época da realização da pesquisa.

De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) esses estudos de revisão são importantes para definição da área, do campo e das disciplinas que os constituem, para avaliar e apontar necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico. Assim o pesquisador conhecerá as contribuições/ inovações da pesquisa; avanços, retrocessos ou áreas/temas que ainda precisam ser melhores pesquisados, além de subsidiar, apontar e discutir informações para possíveis soluções para problemas similares e oferecer uma gama de possibilidades metodológicas para direcionar a pesquisa. Cabe esclarecer, porém que nem todos os trabalhos publicados tem a qualidade desejada, ou seja, o fato de ter sido publicado não é uma garantia de que o trabalho tem a qualidade almejada. Aí entra a função do pesquisador para saber selecionar aqueles que irão agregar conhecimento ao seu campo investigativo.

Em uma primeira fase dessa investigação, meu procedimento metodológico pautou-se na revisão da literatura de artigos localizados nos sítios do Google Acadêmico, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no repositório de teses e dissertações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) em busca de informações que viabilizassem dimensionar a presença de pesquisas relacionadas às comunidades kalunga, seus limites e possibilidades.

Utilizei o recorte temporal de 2001 a 2019 para inclusão dos artigos no *corpus* analítico visando a sistematizar, mapear e reconhecer as produções, identificando temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados e abertos à pesquisa. Como procedimento de busca realizei várias inserções nos referidos sítios, entre os meses de janeiro a maio do ano de 2019, com o objetivo de mapear o estado da arte, acerca das produções científicas que tratam da problemática das lutas e resistências das mulheres kalunga de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás.

Pensar no papel social desempenhado pelas mulheres na sociedade brasileira, mais especificamente, sob a ótica do empoderamento feminino, das lutas e resistências das mulheres das comunidades Kalunga, é importante para a compreensão da sociedade brasileira em sua diversidade, principalmente quando se leva em consideração, também, a cultura das comunidades quilombolas.

As marcas do momento histórico e político vivido em movimentos sociais de resistências, nas relações de poder e na busca por sobrevivência das mulheres kalunga podem

ser identificadas como processo cultural vivido dentro do próprio quilombo. Essas mulheres, ao lutarem pelo acesso a seus direitos e por políticas sociais e educacionais, se deparam com uma série de aparatos da modernidade que regulamenta as relações, as condutas e o trabalho, ao mesmo tempo em que são subjugadas pelo capitalismo impregnado pela ideologia patriarcal, reforçando o sistema de opressão. Dessa forma, a abordagem de tal problemática se faz indispensável, para contribuir com a luta pela equidade e igualdade de gênero.

A primeira plataforma onde fiz a busca pelo estado da arte, relacionado ao tema de minha pesquisa, foi na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A SciELO é um portal que reúne, organiza e publica na internet textos completos de revistas acadêmicas brasileiras. Essa plataforma também produz e divulga alguns indicadores do uso e do impacto desses periódicos científicos. De livre acesso e com modelo cooperativo de publicação digital, a SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Na SciELO tive que utilizar apenas as palavras kalunga e quilombolas em virtude de que ao colocar as palavras educação, kalunga e quilombola, aparecem apenas dois resultados, mas nenhum estava em consonância com a minha pesquisa e ao acrescentar a palavra empoderamento o resultado obtido foi zero. Efetuei nova inserção com os descritores educação e quilombo. Encontrei 41 (quarenta e um) resultados, então filtrei a pesquisa e acrescentei os descritores territorialidade e identidade. Obtive 10 (dez) resultados e após a devida leitura os dividi nos dois eixos: Eixo I – Identidade e formação docente e Eixo II – Territorialidade e direitos na /para a comunidade Kalunga.

Em continuidade a este estudo de revisão da literatura, fiz várias inserções no sítio do *Google Acadêmico*, que é um mecanismo virtual de pesquisa acessível que organiza e lista textos completos, ou metadados da literatura acadêmica, em uma extensa variedade de formatos de publicação. Nesse sítio eletrônico utilizei os descritores: Quilombolas, Kalunga, educação, território, empoderamento e Goiás, pois houve a necessidade de refinar a pesquisa, haja vista a grande quantidade de resultados obtidos (47.900 publicações) antes de acrescentar a palavra Goiás e obtive assim 219 resultados.

Um dado que merece ser destacado é que várias publicações encontradas no banco de dados da SciELO apareceram também no sítio do *Google Acadêmico*. Nesse caso, optei por não os repetir. Como no sítio do *Google Acadêmico* não aparecem apenas artigos, tal como no da SciELO tive que classificar também em modalidade: artigo, monografia, dissertação, ou tese.

Para prosseguir com a pesquisa exploratória realizei buscas no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é uma fundação vinculada ao Ministério da

Educação do Brasil atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros (CAPES). O repositório da CAPES foi criado em julho de 2002, com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações.

A pesquisa de revisão da literatura na CAPES contribuiu para ampliar o meu conhecimento sobre as possibilidades de diálogo entre sujeitos e instituições que estão atuando com pesquisas relacionadas ao meu objeto de pesquisa. Foram realizadas várias inserções utilizando os descritores “Quilombolas, Kalunga, Educação e Empoderamento”, com o objetivo de catalogar as dissertações de mestrado e teses de doutorado. Devido ao alto número de publicações encontradas, fiz um refinamento, selecionando a área das ciências humanas e obtive 488 resultados. A partir desses resultados procedi a uma leitura do resumo de cada trabalho e por meio dessa leitura, percebi que muitos dos trabalhos não se alinhavam com o objetivo da pesquisa.

Mediante essa análise selecionei 18 (dezoito) trabalhos que poderiam contribuir com o estudo em questão e, considerando a diversidade de temáticas com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as produções foram classificadas e analisadas nos dois eixos temáticos já citados.

Por fim, no sítio do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) realizei a inserção utilizando os descritores kalunga, educação e empoderamento. Encontrei 324 publicações, então refinei a pesquisa e acrescentei o descritor “políticas públicas”. Com esses descritores encontrei 307 (trezentos e sete) trabalhos. Fiz a leitura dos resumos de cada pesquisa e verifiquei que alguns dos trabalhos já haviam sido selecionadas em outros sítios pesquisados, optei por não os repetir, outros não estavam relacionados ao meu objeto de pesquisa, dessa forma foram selecionados apenas 5 (cinco) trabalhos de investigação.

Os temas mais discutidos foram educação, cultura, identidade e territorialidade, o que tornou possível a categorização em dois eixos, sendo o primeiro eixo formado pelas publicações que tratam da **identidade, cultura, educação e formação docente** e o segundo eixo contém as publicações relacionadas aos temas: **territorialidade e direitos da/para a comunidade kalunga**. Para melhor visualização das pesquisas selecionadas optei por agrupá-las em um só quadro e fazer as análises por eixos, dessa forma elaborei uma síntese de todos os trabalhos relacionados ao meu objeto de pesquisa, o que possibilitou conhecer a produção brasileira, no período de 2001 a 2019, no que se refere à comunidade dos povos quilombolas, aos kalunga, no estado de Goiás, ao empoderamento de mulheres, à formação de professores e às políticas públicas.

Vale ressaltar também a diversidade dos temas pesquisados, mas em nenhum sítio de publicações científicas encontrei pesquisas referentes à educação emancipatória e empoderamento das mulheres kalunga, da Chapada dos Veadeiros, o que tornou mais relevante meu objeto de estudo, daí a importância da pesquisa sobre o cenário das pesquisas sobre determinado tema, pois enriqueceram meu conhecimento e ajudou a conhecer os avanços e os retrocessos que existem acerca do tema que estou investigando.

Quadro 1 - Mapeamento dos resultados encontrados na base de dados SciELO, Google Acadêmico, CAPES e TEDE

TÍTULO DO TRABALHO		AUTOR	PERIÓDICO/ DATA	SÍTIO / MODALIDADE
EIXO 1 – IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE				
1.	De gente de cor a quilombolas: desigualdades, religião e identidade	Wilson José Ferreira de Oliveira	Cad. CRH v. 26, n. 67, Salvador, 2013	SciELO Artigo
2.	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	Lourdes de Fátima Bezerra Carril	Rev. Bras. Educ. v. 22, n. 69, Rio de Jan. abr/jun, 2017	SciELO Artigo
3.	Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural	Regina L. S. Pedroza; Marcella Brasil Furtado; Cândida B. Alves	Psicol. Soc. v. 26, n. 1, BH, jan./abr. 2014	SciELO Artigo
4.	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino.	Elivaldo Serrão Custódio, Eugénia da Luz S. Foster	Educar revista v. 35, n. 74, Curitiba, mar./abr. 2019	SciELO Artigo
5.	Comunidade kalunga: trabalho e cultura em terra de negro	Gilmar Alves de Avelar e Marise Vicente de Paula	GEOgraphia Revista da UFF 2003	GOOGLE ACADÊMICO ARTIGO
6.	A cultura quilombola está na escola?	Priscila Olin Silva	Repositório UFG 2016	GOOGLE ACADÊMICO Dissertação
7.	Comunidade Remanescente Quilombola Kalunga direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental	Ana Celuta Taveira Iria Brzezinski	CIAIQ2015	GOOGLE ACADÊMICO Artigo
8.	Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros	Suely D. de Castilho e Francisca B. de Andrade Carvalho	Quaestio - Revista de estudos em educação 2015	GOOGLE ACADÊMICO Artigo
9.	Educação quilombola e formação docente	Cândida Soares da Costa	Revista Reamec Cuiabá-MT v.1 dez., 2016	GOOGLE ACADÊMICO Artigo
10.	De uns tempos pra cá, tenho orgulho de ter essa cor: racialidade e enfrentamentos estereotípicos no antes e depois do reconhecimento kalunga	Pedro Nunes Britto Moreira	UFG 2017	CAPES Dissertação de Mestrado
11.	Gênero, saberes e poder: o protagonismo de mulheres negras na organização política e social da comunidade remanescente de	Joao Paulo Alves Costa	UFPA 2017	CAPES Dissertação de Mestrado

	quilombos São José de Icatu – Mocajuba/PA			
12.	Cultura, identidade e subjetividade em uma comunidade quilombola: uma etnografia na comunidade kalunga	Marcella Brasil Furtado	UNB 2013	CAPES Dissertação de Mestrado
13.	Ser kalunga: entre a modernidade e a tradição	Rosolino N. de Souza Vila Real	UFG 2018	CAPES Tese Doutorado
14.	Kalunga entre a tradição e a modernidade: experiências vivenciais com o processo de modernização de comunidades negras do sítio histórico 'Kalunga', no norte de Goiás	Maria de Jesus e Silva	UFMG 2001	CAPES Dissertação de Mestrado
15.	Mulheres quilombolas do Cravo: movimento, lideranças e identidade	Antonia L. M. Andrade	UFPA 2016	CAPES Dissertação de Mestrado
16.	Política nacional de promoção da igualdade racial: estudo de caso do quilombo dos kalunga	Julie Rodrigues Alves	C.UEuro-Amer 2015	CAPES Dissertação de Mestrado
17.	Comunidade remanescente quilombola kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental	Ana Celuta Fulgêncio Taveira	PUC-GO 2018	CAPES Doutorado
18.	Formação de professores: compromisso com empoderamento e autoridade	Clarice dos Santos	U.Oeste SC. 2016	CAPES Dissertação de Mestrado
19.	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	Elisângela Nunes Pereira	UNB 2013	CAPES Dissertação de Mestrado
20.	Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)	Lara Luisa Silva Gomes Franco	UFU 2018	CAPES Dissertação de Mestrado
21.	Comunidades kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola	Juliana Moraes Franzão	Tese UFU 2017	CAPES Doutorado
22.	Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de conceição das crioulas – PE	Márcia Jucilene Nascimento	UNB 2017	CAPES Dissertação de Mestrado
23.	Jovens kalungas de Cavalcante-Go: processos formativos, construções de identidades e trajetórias escolares	Nelson Marsílio dos Santos Joazeiro.	PUC GO 2017	TEDE Dissertação
24.	Festa do Vão do Moleque: religiosidade e identidade étnico cultural	Maria Vilma Mendes <i>Neves</i>	PUC GO 2007	TEDE Dissertação
25.	História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo programa nacional do livro didático pnld-2013	Segismunda Sampaio da Silva Neta	PUCGO 2015	TEDE Dissertação
26.	Paisagens culturais do povo Kalunga do engenho II em Cavalcante, Goiás: cotidiano e festas	Jorgeanny de Fátima Rodrigues Moreira,	UFG 2013	TEDE Dissertação
27.	O PROBLEMA É A COR: discriminação racial na escola	Shirlene de Araujo Prezoto	PUC Go 2007	TEDE Dissertação

EIXO 2 – TERRITORIALIDADE e DIREITOS DA /PARA A COMUNIDADE KALUNGA				
1.	A constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos limites e – potencialidades	Carlos Eduardo Marques; Lílian Gomes	Rev. Ci. Soc. v. 28, n. 81, São Paulo, fev. 2013	<i>SciELO</i> Artigo
2.	A constituição de um território identitário pela garantia dos direitos fundiários: o sítio histórico e patrimônio Cultural Kalunga	Luana Nunes Martins de Lima	Soc. nat. v. 25, set./dez. 2013	<i>SciELO</i> Artigo
3.	Os quilombos perante o STF: a emergência de uma jurisprudência dos direitos étnicos.	João Carlos Bemerguy Camerini	Rev. Direito GV v. 8, n.1, SP, jan./jun. 2012	<i>SciELO</i> Artigo
4.	Territorialidade e cultura entre os Kalunga: para além do culturalismo	Thais Alves Marinho	Cad. CRH, v. 30. n. 80, Salvador, 2017	<i>SciELO</i> Artigo
5.	Panorama atual de proteção do direito à terra das comunidades quilombolas e desafios futuros	Germana Aguiar Ribeiro do Nascimento <i>et al.</i>	Interações v. 17, n. 3, Campo Grande, 2016	<i>SciELO</i> Artigo
6.	O suor marca a terra: trabalho, direito e território quilombola na Ilha do Marajó-Pará	Luís Fernando Cardoso e Cardoso	Amb soc. v.18, n. 2, São Paulo, abr./jun.2015	<i>SciELO</i> Artigo
7.	Luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga	Vilmar Souza Costa	UNB 28/03/2014	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO Monografia
8.	As contradições entre a realidade socioeconômica da comunidade quilombola mimoso do kalunga e a garantia dos direitos legais de educação e território.	Sandra Regina Evangelista Araújo e Atamis Antonio Foschiera	Revista Pegada v. 13, n. 2 (2012)	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO Artigo
9.	Cultura kalunga: entre a territorialidade e o culturalismo	Thais Alves Marinho	II Encontro de pesquisadores comunidades kalunga	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO Artigo
10.	O território e a comunidade kalunga: quilombolas em diversos olhares	Maria Geralda de Almeida (Org.)	GEOgraphia Revista da UFF	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO Artigo UFG 2015
11.	A foto cabe na moldura?: a questão quilombola e a propriedade	Gilsely Barbara Barreto Santana	Repositório UNB 2008	<i>GOOGLE</i> ACADÊMICO Dissertação
12.	Identidade e territorialidade entre os kalunga do Vão do Moleque	Thais Alves Marinho	Mestrado UNB	CAPES 2008
13.	Subjetividade, identidade e as redes de consumo kalunga	Thais Alves Marinho	UNB 2013	CAPES Tese Doutorado
14.	O lugar e o espaço, na constituição do ser Kalunga	Elivanete Alves de Jesus	Tese UNESP	CAPES 2011
15.	Políticas públicas, territorialidade e liberdade dos remanescentes de quilombo kalunga no nordeste goiano	Iara Cristina da Silva Alves	Mestrado UNB	CAPES 2015
16.	Kalunga: A construção da diferença	Cleyde R. Amarin	USP 2002	CAPES Tese Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os resultados revelam um crescimento significativo de produções acadêmicas elaboradas sobre as comunidades quilombolas, porém, essa quantidade de pesquisa ainda é pouco expressiva, ante a necessidade de dar visibilidade a essas comunidades. Verifiquei nas diferentes abordagens dadas pelos trabalhos analisados, que as comunidades quilombolas têm empreendido lutas pelos direitos à educação, cidadania, igualdade e territorialidade, no conjunto das reivindicações pela posse da terra, pelos bens considerados sagrados e formadores de uma identidade étnica, pois são detentores de um patrimônio cultural rico e valioso, porém desconhecido de muitos cuja identidade étnica constitui a base de suas vivências cotidianas.

Quanto à educação e formação docente, os trabalhos apresentaram o panorama da educação quilombola em Goiás e no Brasil, discorrendo sobre as políticas educacionais para a educação escolar e trazendo no texto referências às Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola e aos eixos para a elaboração de propostas educacionais voltadas para o fortalecimento e valorização dos quilombos, pautadas pelo acesso e permanência, com qualidade, nas escolas.

Para o desenvolvimento desta tese fiz a opção de não utilizar o termo “remanescente”, exceto quando se tratar de produção já publicada e ou de Legislação, embora para o antropólogo Arruti (2006), a utilização do termo “remanescentes de quilombos” é uma forma de tornar essas comunidades negras nomeáveis, classificando-as e admitindo nelas a presença do negro/escravo, com fim de dar a elas visibilidade. O termo, assim, assume uma dimensão político-ideológica, que se agrega à questão da territorialidade. Outro elemento, de ordem identitária é que o termo quilombo adotado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994) não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica, mas que os quilombos foram constituídos, sobretudo, em grupos que desenvolveram, em um determinado lugar, práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vidas.

Apresento a seguir uma síntese dos trabalhos selecionados nesse estudo do cenário das pesquisas relacionadas à minha pesquisa, as quais muito contribuíram para melhor compreensão do problema investigado.

Eixo 1 - Identidade, Educação e formação docente

Ribeiro (2006) mostra que as comunidades quilombolas são verdadeiros núcleos de resistência histórica. Abrigam população negra, desprovida de acesso às políticas públicas educacionais, de saúde, habitação e trabalho. Segundo a autora, os quilombos estão agregados

pela necessidade de sobrevivência do povo negro e unidos por uma ancestralidade comum, representada em seus elementos linguísticos, religiosos, culturais e na organização político-social.

Em consonância com Ribeiro (2006) os artigos selecionados nesta pesquisa exploratória, trouxeram diferentes aspectos da constituição identitária da busca pela educação, da luta pelo território e também da formação de professores, com o objetivo de apresentar um panorama dos cenários da pesquisa no Brasil a respeito das comunidades quilombolas.

O primeiro artigo selecionado trata-se da investigação de Oliveira (2013) que analisa as relações entre desigualdades étnico-raciais e as políticas de constituição de comunidades de quilombos, mais especificamente, a situação de exclusão religiosa e as respectivas estratégias de enfrentamento vivenciadas pelos negros na comunidade Manoel do Rego (Canguçu, RS).

A pesquisa de Carril (2017) mostra que o reconhecimento legal dos quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade e que o mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão, causando lesões nas identidades afrodescendentes.

Outro artigo deste primeiro eixo parte de uma análise histórico-cultural e aborda a relação entre a cultura, a identidade e a subjetividade quilombola, baseando-se no imaginário social construído sobre esses sujeitos (PEDROZA; FURTADO; ALVES, 2014).

A investigação de Custódio e Foster (2019) traz uma análise dos materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) da Educação Básica, produzidos especificamente por diferentes sistemas de ensino estaduais no país, confrontando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Na pesquisa realizada no sítio do *Google Acadêmico* selecionei 5 (cinco) trabalhos que versaram sobre a educação quilombola, os quais valorizam os saberes tradicionais existentes nas comunidades e que podem e devem ser utilizados nas aulas como forma de aproximar o discente da sua própria realidade, colocando-o como protagonista do seu processo de formação escolar. Os demais trabalhos selecionados discutem as mudanças na produção da identidade e da organização social e política dos agrupamentos dos quilombolas.

A investigação de Avelar e Paula (2003), intitulada “Comunidade kalunga: trabalho e cultura em terra de negro” trouxe relatos construídos a partir de experiências vivenciadas em viagem a campo junto às comunidades Kalunga, nos povoados de Vão de Alma, Vão do Moleque, Engenho e Diadema.

A pesquisa de Silva (2016) teve como objetivo investigar como a temática quilombola tem sido contemplada no projeto político-pedagógico de escola que atende a estudantes de

comunidade de quilombo em Goiás. Trata-se de uma pesquisa social, exploratória e estratégica, com abordagem qualitativa das informações, a qual contribuiu para minha investigação ao disponibilizar informações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas.

O artigo de Taveira e Brzezinski (2015) é decorrente de investigação qualitativa, na modalidade de observação direta, com análise documental e de entrevistas. O problema investigado consistiu na identificação das condições de garantia do direito à educação, mediante acesso e sucesso das crianças, jovens e adultos nas escolas, em classes multisseriadas de 1º ao 9º anos do ensino fundamental. As autoras, ao analisarem o direito à educação como expressão de cidadania ante a realidade educacional da comunidade, concluíram que o direito à educação, de qualidade social, ainda não foi conquistado pelos povos Kalunga.

A investigação de Carvalho e Castilho (2015) demonstrou os resultados de uma revisão sistemática, na qual procuraram conhecer o fluxo de estudos – teses e dissertações – sobre educação no quilombo, elaborados no Brasil entre 1995 e 2014; delineia, também, as temáticas mais abordadas e os principais resultados alcançados. Para as autoras o direito à educação é inalienável, direito social e fundamental aos cidadãos, porém, muitas vezes é no campo educacional que se materializam as desigualdades educacionais, como, por exemplo, nas regiões quilombolas. As autoras afirmam que o direito à educação como expressão de cidadania não é efetivado nas escolas pesquisadas, ou seja, a garantia de uma educação de qualidade é negada pelas más condições de acesso, permanência e aproveitamento escolar com sucesso. Essa pesquisa trouxe conhecimentos a partir de 1995, articulou com meu objeto de pesquisa e muito contribuiu com meus estudos.

O trabalho de Costa (2016) traz uma narrativa de experiência sobre formação de professores quilombolas no estado de Mato Grosso. Sua elaboração se inspira no método biográfico e relatou as experiências vividas e os registros realizados no decorrer da realização do curso Formação de Professores de Comunidades Quilombolas.

Em minha pesquisa procuro também, trazer uma narrativa sobre um curso de formação continuada, ministrado por mim, para as professoras da cidade de Teresina de Goiás, no qual discuto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seus artigos 7º e 35º. Estes artigos tratam da promoção do “reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas” e, também, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em atendimento à demanda da Secretaria Municipal de Teresina de Goiás.

Os trabalhos selecionados no sítio da CAPES tratam da construção da identidade kalunga e me proporcionaram compreender um pouco mais as lutas e as trajetórias dos quilombolas e confirmei minhas inquietações ao verificar que em pleno século XXI as lutas, nessas comunidades encontram-se vivas, pois mesmo após a conquista histórica da libertação dos escravos, as desigualdades incidem sobre a totalidade da vida desses povos.

O primeiro trabalho selecionado na CAPES foi a pesquisa de Moreira (2017), o qual relata sobre o antes e o depois do reconhecimento Kalunga. Segundo autora, na verdade, os agrupamentos não precisavam trazer quaisquer elementos raciais, porque a diferença era pensada, sobretudo, a partir do critério de uma autoidentificação que costumava envolver histórias locais sobre a marginalização causada pela escravidão, formas particulares de organização e modos distintivos de viver o território.

Em sua dissertação de Mestrado Costa (2017) mostra que as mulheres quilombolas do povoado de Icatu - PA têm uma configuração da divisão do trabalho completamente à revelia dos discursos tão propalados e já petrificados no imaginário social. Essas mulheres fogem dos estereótipos de “mulheres frágeis”, de “mulheres do lar”, pois, no desempenho das atividades cotidianas, estão presentes em todos os espaços, realizando todas as tarefas que lhes são dispensadas. Suas trajetórias revelam nuances que desmistificam as históricas e assimétricas relações de gênero das sociedades contemporâneas são mulheres empoderadas. Essa pesquisa possibilitou maior aproximação com meu objeto de pesquisa, reafirmando a necessidade de dar visibilidade às mulheres que vão à luta em prol de seus direitos e de seu empoderamento.

A investigação de Furtado (2013) mostra que a existência dos quilombos no Brasil evidencia a ideia de que a escravidão ocorreu a partir de relações violentas e hostis. Considerados como expressão de ruptura e de núcleos paralelos de organização social, os quilombos eram uma forma de resistência e um posicionamento ativo de escravos diante do contexto que os oprimia. Essa pesquisa evidencia a necessidade de revisitar a ideia tradicional sobre a escravidão vista apenas como escravos fugitivos, para uma compreensão dos quilombos, tidos como núcleos paralelos de poder, organização social e produção de subsistência, considerados a expressão mais radical de ruptura com o sistema latifundiário e escravista. A resistência e luta contra o sistema colonialista escravocrata que os oprimia colocava os negros em uma posição ativa diante do contexto em que estavam inseridos.

Vila Real (2018), em sua tese, investigou a condição da identidade dos atores que vivem entre a trincheira da tradição e o bombardeio da modernidade, valendo-se do conhecimento praxiológico de Pierre Bourdieu e seus conceitos de capital cultural, *habitus* e violência simbólica, bem como do conceito de liminaridade, proposto por Turner (1969), por meio de

uma pesquisa etnográfica compreendendo depoimentos orais e documentação primária e secundária.

A investigação de Silva (2001) mostra as dificuldades enfrentadas pelos kalunga, entre adotar o moderno que lhes põe frente a frente com suas próprias limitações e exige certos conhecimentos que já não podem possuir, e por isso têm experimentado ressentimentos, e o sentido o peso de não conseguirem acompanhar as transformações, de não compreenderem o que tem chegado, de não terem mais o controle da situação na comunidade.

Em sua Tese de Doutorado, Marinho (2013) relata que a comunidade Kalunga, localizada no nordeste do estado de Goiás tem se mobilizado na reorganização identitária, por meio da reafirmação étnica em torno do ícone quilombola, sustentada pelo etnônimo Kalunga. Essa tese visa descortinar o processo de politização da identidade Kalunga, sua relação com a territorialidade e com os atuais nexos de coordenação de governança no campo étnico-quilombola, por meio de uma etnografia do consumo na comunidade. A hipótese é que por meio das dinâmicas identitárias e das redes de consumo instauradas, podemos analisar como as ações e as percepções do indivíduo Kalunga são condicionadas (e/ou condicionantes) pela liberdade, pelas relações de poder propiciadas pela lógica do campo étnico-quilombola e pela posição que nele ocupam. Isso porque os indivíduos Kalunga, enquanto agentes, são dotados de um senso prático de classificações de percepções, que é produto de uma estrutura profunda, delimitada pela incorporação de um *habitus* gerador historicamente localizado, mas que varia no tempo e no espaço, e que condiciona as aquisições mais novas pelas mais antigas, segundo os arbítrios miméticos que compõem a subjetividade humana. Essa maleabilidade da subjetividade leva a diferentes formas de organização para o consumo e para o uso dos bens entre os Kalunga, que variam de estratégias de diferenciação, na acepção de Baudrillard, no caso dos criadores de gado, à estratégias de distinção, na acepção de Bourdieu, no caso dos agricultores. A leitura dessa tese possibilitou melhor compreensão das ações e as percepções do indivíduo kalunga, pelas relações de poder propiciadas pela lógica do campo étnico-quilombola e pela posição que nele ocupam. De acordo com a autora os kalunga, são produtos de uma estrutura delimitada pela incorporação de um *habitus*, que varia no tempo e no espaço, condicionando as aquisições mais novas pelas mais antigas (MARINHO, 2013).

Com o título *Mulheres quilombolas do Cravo: movimento, lideranças e identidade*, Andrade (2016) discute os processos de empoderamento e liderança de mulheres da Comunidade remanescente de quilombola do Cravo, localizada no município de Concórdia do Pará, na região nordeste do estado.

A pesquisa de Alves (2015) analisa a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial em relação ao Quilombo, comunidade dos Kalunga nas cidades de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás e apresenta a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, suas diretrizes, princípios e ações em relação às comunidades remanescentes de quilombos.

A investigação de Santos (2016) buscou elementos para a compreensão da formação de professores em duas dimensões: empoderamento e autoridade. A pesquisa compreende uma abordagem de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico, tendo como instrumento de coleta cinco histórias de vida de professores. Ao ler o resumo dessa dissertação de Mestrado, fui além, senti o desejo de ler todo o trabalho, pois está em consonância com a contrapartida compactuada com a AQR, e a escrita da história de professoras do município de Teresina de Goiás, ou seja, reafirmo a importância de buscar conhecer o cenário das pesquisas, pois realmente contribuem para enriquecer os conhecimentos acerca do tema a ser investigado.

Em outra direção, desta feita olhando o discente, a pesquisa de Pereira (2013) identificou em que medida a vivência da organicidade pelos educandos/as kalunga da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília (UnB), no Tempo Escola, contribui para o desenvolvimento de ações destes sujeitos no Tempo Comunidade, na perspectiva do fortalecimento da organização social desta coletividade na luta para resistir e permanecer no seu território. A abordagem qualitativa da pesquisa foi o suporte para a metodologia que se consistiu em um estudo de caso.

A investigação de Franco (2018) aborda a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola dentro da Comunidade Remanescente de Quilombo São Domingos, no município de Paracatu, Minas Gerais. Essa pesquisa contribuiu com a pesquisa e a realização do encontro de formação de professoras em Teresina de Goiás.

A investigação de Franzão (2017) traz os resultados de uma pesquisa realizada em seis escolas que oferecem o ensino médio no Território Kalunga de Goiás e uma escola em Aparecida de Goiânia. Franzão (2017) relata sobre os desafios encontrados para ensinar de Química no contexto da educação escolar quilombola.

A pesquisa de Nascimento (2017) descreve o processo de educação escolar desenvolvida no quilombo de Conceição das Crioulas em Salgueiro-PE, construído a partir do movimento de reconstrução da sua história, iniciado nos anos 1980 e traça uma análise comparativa com outras experiências pedagógicas, conceituando essa experiência de Pedagogia Crioula.

No sítio da TEDE foram selecionados 5 (cinco) publicações. Cabe aqui esclarecer que foram encontradas muitas das pesquisas já aqui descritas, localizadas em outros sítios de

publicações científicas e a opção foi por não as repetir. E o primeiro trabalho selecionado no sítio da TEDE foi o de Joazeiro (2017), que em sua dissertação de mestrado escreveu sobre os jovens Kalungas de Cavalcante-Goiás com o objetivo de investigar a realidade de jovens kalungas daquele município, em especial das comunidades Engenho II e Vão do Moleque, suas trajetórias formativas construídas pelas tradições, pelos elementos culturais significantes e suas histórias de vida relacionadas à formação escolar, para compreender como tais elementos contribuem para que esses agentes construam suas identidades de jovens e kalunga. A pergunta que orientou esse estudo foi: quais os sentidos atribuídos por um grupo de jovens pertencentes a duas comunidades kalunga do município de Cavalcante - GO em relação às memórias e às tradições a eles legadas pelas instituições de sociabilidade, aos processos de integração ou exclusão dos aspectos particulares de suas culturas à cultura nacional e global? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que lança mão da análise dialética, ao compreender que as ações, as construções e as atribuições de significados realizadas pelos jovens não se dão isoladas dos múltiplos processos de interação que marcam a vivência e os aprendizados internalizados e expressos por esses jovens.

Em sua pesquisa de mestrado, Neves (2007) escreveu sobre a Festa do Vão do Moleque: religiosidade e identidade étnico cultural. Essa pesquisa trouxe muita aproximação com meu objeto, pois o Vão do Moleque é parte de um dos agrupamentos do Sítio Histórico Kalunga, que fica localizado na região nordeste do estado de Goiás, próximo dos municípios de Cavalcante e Teresina de Goiás. A comunidade tem a tradição de realizar festas religiosas em toda a região, as quais são seguidas de um calendário que homenageia vários santos. No estudo Neves (2007) levantou a hipótese de que a tradição da festa do Moleque se constitui num espaço significativo de criação e manutenção da identidade dos kalunga do Moleque. O grupo, historicamente, vem lutando pela garantia de seus direitos, como por exemplo, a posse de terra e a educação.

A investigação de Silva Neta (2015) teve como a temática a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a forma como é abordada nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD-2013. Esses livros foram destinados à escolha pelos professores das redes de ensino federal, estadual, municipal e distrital para uso no triênio 2013, 2014 e 2015. Para tanto, analisou os seguintes documentos: a Lei 10.639-2003, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE-CP 003-2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE-CP N° 1-2004, e o Plano de

Implementação dessas Diretrizes. A leitura da investigação de Silva Neta (2015) muito contribuiu para a interlocução com as políticas públicas analisadas no capítulo II desta tese.

Com o título “Paisagens culturais do povo Kalunga do engenho II, em Cavalcante, Goiás: cotidiano e festas” a pesquisadora Moreira (2013) realizou uma análise das paisagens culturais da comunidade Kalunga do Engenho II e buscou compreender as paisagens culturais do lugar Kalunga durante suas manifestações festivas calcadas na fé e religiosidade, e no seu cotidiano pautado no trabalho e nas relações estabelecidas com o espaço por meio das experiências. Recorreu à metodologia de revisão bibliográfica, com ênfase nas categorias basilares do estudo – paisagem e lugar. Para tanto, buscou na Geografia Humanista e Cultural compreender as paisagens, como produtos e produtoras da cultura que identificam e compõem o lugar. Para relacionar o teórico e o empírico, desenvolveu metodologias participativas na comunidade do Engenho II, a saber: Observação Participante, Mapa Falado e Caminhada Transversal. Como parte dos resultados Moreira (2013), reconhece que o Kalunga vive seu cotidiano e a festa como dois momentos distintos por meio das experiências e das práticas sociais e culturais pautadas no conhecimento popular transmitido por meio da oralidade. Os estudos de Moreira (2013) contribuíram para melhor compreensão das paisagens, do cotidiano kalunga, mostrando como o quilombola em sua trajetória de fé e trabalho marca, modela, transforma a paisagem do lugar atribuindo valor, sentido e significado.

“O problema é a cor: discriminação racial na escola”, com este título, a dissertação de mestrado de Prezoto (2007) apresenta uma reflexão sobre as relações étnico-cultural/racial no ambiente escolar de educação básica, e teve por objetivo trazer à tona a importância e a necessidade da desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são atribuídos à população negra. Mostra que desde a colonização aos dias atuais, as ideologias sob as quais foram construídas as relações entre negros e brancos, em grandes desvantagens para os primeiros, especialmente, em sua trajetória em busca da escolarização e ascensão social. Conclui que o preconceito e a discriminação racial nas escolas se apresentam de forma sutil e disfarçada, pois no imaginário brasileiro, as relações raciais são cordiais. Para Prezoto (2007) nega-se a existência do preconceito e da discriminação, apesar dos estudos mostrarem índices significativamente perversos para a população negra brasileira, ficando constatado o chamado “jeitinho brasileiro” de discriminar, também considerado como o “racismo à brasileira”. Por fim, a pesquisadora procura suscitar o debate sobre as representações sociais negativas, colocadas à população negra por meio de estigmas e estereótipos, abordando particularmente a questão da educação étnico-racial no espaço escolar, a partir da Lei Federal nº. 10.639/2003,

que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Cabe aqui citar Marinho (2017) a qual aponta que “a comunidade Kalunga, localizada no nordeste do estado de Goiás tornou-se pioneira na luta pelo reconhecimento institucional e pelo direito à propriedade territorial”. Ainda de acordo com Marinho (2017), a promulgação da Lei 11.409/91 pautou-se em estudo feito pela equipe do Projeto Kalunga Povo da Terra, ligado à Universidade Federal de Goiás, idealizado e coordenado por Mary Baiocchi.

É nesse bojo da luta pela igualdade, entre esses discursos, que práticas sociais são acionadas e ganham visibilidade, como no caso do conceito de empoderamento, o qual tornou-se uma diretriz para a formulação e a execução de política pública, assim como uma prática no processo de intervenção social, desenvolvido principalmente por organizações não governamentais e movimentos sociais, para redução das desigualdades de gênero.

Para concluir registro que muito contribuiu para melhor compreender a formação e a busca da visibilidade desses povos esse eixo e ressalto a contribuição para o meu estudo, embora essas buscas nas plataformas digitais sejam um processo extremamente complexo, tendo em vista o volume de trabalhos produzidos e divulgados na atualidade, mediante diferentes fontes e formas de comunicação e compartilhamento dos resultados das pesquisas, foi possível selecionar os que estavam mais articulados com minha investigação e enriqueceram meus conhecimentos acerca do tema.

Eixo 2 - territorialidade e direitos da/para a comunidade kalunga

Os trabalhos selecionados para compor esse eixo mostram que na década de 1980 eclodiriam os debates sobre a urgência da regulamentação territorial, não tardando para que os agora chamados “remanescentes de comunidades quilombolas” conquistassem a garantia constitucional da propriedade definitiva das terras ocupadas. De acordo com Marinho (2008), a luta pela territorialidade kalunga ocorreu porque a posse informal, a vivência continuada do grupo rural negro sobre as terras abandonadas das fazendas da região, ou herdadas via miscigenação, não tinham a formalidade documental. Tais terras passaram, assim, ao largo de todas as inovações jurídicas de adequação e modernização da estrutura agrária nacional ao contexto do capitalismo internacional.

O primeiro artigo selecionado, no banco do SciELO trata da questão do direito das comunidades tradicionais quilombolas no Brasil, a partir de uma perspectiva político-antropológica e focaliza a crescente visibilidade do direito étnico na esfera pública brasileira e

sua tematização na tripla dimensão de justiça: reconhecimento de identidades e direitos, redistribuição material e simbólica e representação política (MARQUES; GOMES, 2013).

O artigo de Lima (2013) trata do reconhecimento e a titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas, com o objetivo de garantir a preservação de valores culturais e históricos relativos à contribuição do negro no processo de formação do povo brasileiro e apresenta uma discussão sobre como os discursos de autoafirmação identitária e a patrimonialização de territórios quilombolas modificam as estratégias reprodutivas desses grupos.

A pesquisa de Camerini (2012) discute a interpretação do direito das comunidades remanescentes de quilombos à titulação de suas terras de acordo com o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

O artigo de Marinho (2017) apresenta uma discussão sobre as ressignificações identitárias ocorridas na comunidade remanescente do quilombo denominado Kalunga, localizada no nordeste de Goiás, Brasil, ao longo de sua formação, a partir do reconhecimento dessas comunidades pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). A leitura desse artigo possibilitou-me ampliar a visão desses povos como escravos fugidos, como era conceituado no período colonial, e passaram a serem vistos por mim, também, como expressão da resistência negra, com certo teor comunista e revolucionário; Eles se perpetuaram em função de suas características sociais e culturais e de suas finalidades religiosas, beneficentes e esportivas, de forma independente e isolada da cultura que os circunda.

A investigação de Nascimento *et al.* (2016) examina a efetividade do direito das comunidades quilombolas aos títulos das terras por elas habitadas. Para tanto, analisa a proposta de Emenda Constitucional 215/2000.

O trabalho de Cardoso e Cardoso (2015), intitulado “O suor marca a terra: trabalho, direito e território quilombola na Ilha do Marajó, no estado do Pará” mostra como as comunidades quilombolas definem os espaços de apropriação da terra, da mata, dos rios e das casas e como esses espaços são cercados por expressões simbólicas das formas de ser e viver dessas populações.

A pesquisa de Costa (2014) teve como objetivo registrar a luta e a trajetória do povo Kalunga na conquista do território em Cavalcante, estado de Goiás, tendo como base de pesquisa a memória de lideranças e de jovens, bem como documentos oficiais e bibliografias já escritas sobre o povo Kalunga. Essa pesquisa contribuiu para entender como foi criado o Quilombo Kalunga, e a luta de sobrevivência do cotidiano desse povo que vive nessa

comunidade há mais de 300 anos entre serras e beira de rios num lugar de difícil acesso que muitos vivem até hoje esquecido de tudo, por parte dos poderes governamentais.

Araújo e Foschiera (2012) apresentam as realidades vivenciadas e os direitos adquiridos, enfatizando as contradições entre a legislação e sua efetiva aplicação, principalmente no que se refere ao direito do território e da educação.

O trabalho de Marinho (2014), apresentado no “II Encontro de Pesquisadores sobre os Quilombolas Kalunga: políticas sociais e pesquisa no território Kalunga” discute sobre a relação da territorialidade com a identidade, na comunidade remanescente de quilombo Kalunga, localizada no Nordeste de Goiás, buscando compreender as ressignificações identitárias ao longo de sua formação, a partir do reconhecimento dessas comunidades pela Constituição Federal brasileira de 1988.

Em seu livro “O Território e a comunidade Kalunga: quilombolas em diversos olhares”, Almeida (2015) reúne as recentes produções sobre os Kalunga e a diversidade cultural dos quilombolas. Esse livro tornou-se livro didático utilizado pelos professores nas comunidades kalunga.

A dissertação de mestrado de Santana (2008) mostra que a condição de proprietária atribuída às comunidades quilombolas traz novos elementos para se repensar a categoria jurídica.

Em outra vertente investigativa Marinho (2013), em sua pesquisa, descortina o processo de politização da identidade kalunga, sua relação com a territorialidade e com os atuais nexos de coordenação e de governança no campo étnico-quilombola, por meio de uma etnografia do consumo na comunidade.

Já a tese de Jesus (2011) mostra que foi a partir dos espaços construídos, baseados nas crenças e fortalecidos nas ocasiões de encontros sagrados, que o Kalunga se projetou para os modos/maneiras de ver o mundo e de se situar dentro dele, buscando o entendimento e organização de seus lugares.

A pesquisa de Alves (2015) aborda a situação de vulnerabilidade social, histórica e espacialmente produzida nos territórios das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. A pesquisa mostrou os possíveis efeitos das políticas públicas articuladas para os quilombolas, no seu espaço e desenvolvimento humano.

A pesquisa de doutorado de Amorin (2002) explicita as dificuldades dos remanescentes de quilombo no enfrentamento de dois processos difíceis: o da titulação definitiva das terras que ocupam há cerca de dois séculos e o da interação com outros segmentos da sociedade envolvente, que passaram a visitar a região e propor diversos tipos de projetos e intervenções.

Essa investigação possibilitou a compreensão da constituição de territórios étnicos espalhados por todo o Brasil, como um fator decorrente da segregação social, e também como fortalecimento de mecanismos de defesa da identidade cultural. Por isso o reconhecimento do domínio destes territórios é muito mais do que a concretização de uma política fundiária, pois se transformou em um elemento de resgate da cultura afro-brasileira.

Os resultados dessa etapa da pesquisa evidenciaram lacunas em torno das questões raciais e da materialização das conquistas sociais das mulheres, expondo algumas contradições envolvidas no processo de construção da identidade quilombola, na educação e no autoconhecimento; apontaram a resistência quilombola na luta por seus direitos à escolarização, às terras, à sobrevivência e por um futuro melhor.

Dessa forma, essa análise do cenário das pesquisas reafirma a necessidade de aprofundar os estudos, pois as discussões acerca de um processo de empoderamento das mulheres kalunga, remanescentes dos quilombolas, muitas vezes, reverberam como utópicas, o que, em grande parte, motivou esta pesquisa, pois o próprio método do materialismo histórico-dialético fornece ferramentas para olhar a história, buscando apreender o significado da atividade emancipatória.

Segundo Marx (2011) “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Dessa forma, o fato de as mulheres kalunga serem sujeitos de sua própria história não significa, necessariamente, que a fazem em um nível de consciência ou mesmo de premeditação suposta, uma vez que também estão sujeitas às múltiplas determinações sócio-históricas e econômicas.

No próximo capítulo trarei um contexto histórico do povo kalunga, evidenciando suas lutas para manutenção de suas terras, suas tradições e sua cultura, suas memórias e histórias.

CAPÍTULO 4 - O POVO KALUNGA DA CHAPADA DOS VEADEIROS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

Neste capítulo apresento resultados de uma busca por conhecer o povo Kalunga e investigar se o fato de algumas mulheres kalunga terem feito a opção de sair da comunidade em busca de melhores condições de estudos, contribui para o processo de emancipação humana dessas mulheres, uma vez que, ao lutarem pelo acesso à educação, se deparam com uma série de aparatos da modernidade que regulamentam as relações, as condutas e o trabalho, ao mesmo tempo em que são subjugadas pelo capitalismo. Primeiro apresento o povo e a região da comunidade do quilombo Kalunga, da Chapada dos Veadeiros e trago a trajetória de lutas e conquistas de Dona Procópia e depois mostro como as desigualdades socioescolares podem impactar nas trajetórias das mulheres kalunga.

Cabe destacar que as visitas à comunidade e as observações foram iniciadas no ano de 2015, ainda durante o Doutorado em Psicologia da PUC Goiás e paralisadas, a partir de 2017. Posteriormente, já no Programa de Doutorado em Educação da PUC Goiás, as viagens para o campo de pesquisa ficaram mais intensas.

Quando ainda estava no Doutorado em Psicologia, em 2016, obtive autorização do Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Senhor Vilmar Souza Costa, para poder realizar a pesquisa na comunidade. Posteriormente, obtive nova autorização para o Doutorado em Educação, lembrando que foi o Presidente da AQK quem indicou as dez mulheres empoderadas que fariam parte dessa investigação. A partir de 2018 iniciei as pesquisas de campo e quando veio a pandemia causada pela COVID 19, a partir de março de 2020, tive que interromper as pesquisas de campo e foi necessário traçar novas estratégias, todavia eu já havia realizado mais de 80% (oitenta por cento) das pesquisas. Dessa forma, para realizar as três últimas entrevistas passei a utilizar as mídias digitais, dentre elas o *Google Meeting* e o *WhatsApp*.

Esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, pautada no materialismo-histórico-dialético, tendo em vista o interesse de aprofundar conhecimentos em torno dos conceitos de educação, de emancipação humana, de empoderamento feminino e das relações sociais igualitárias, por meio da história oral. Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Utilizei também como instrumento de pesquisa um questionário com questões abertas e fechadas para melhor conhecer as professoras de Teresina de Goiás. O campo empírico compreendeu mulheres kalunga originárias do sítio histórico que

abriga o Patrimônio Cultural dos Kalunga, sendo no município de Monte Alegre de Goiás (duas), Cavalcante (três) e Teresina de Goiás (dezoito). O recorte temporal abrange os anos de 2018 a 2021, período da coleta de dados empíricos por meio da observação direta, entrevistas semiestruturadas e registros das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

4.1 O POVO KALUNGA

O povo Kalunga é uma comunidade de negros que organizaram um quilombo, na região da Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás. Esta história começa há mais de duzentos anos no período da colonização do Brasil, por volta do Século XVIII. Foi quando o território que é hoje o Estado de Goiás começou a ser conquistado pelos colonizadores portugueses. Os negros escravizados, tornados mercadorias, antes e depois da abolição da escravatura, foram marginalizados, pois a constituição da ideia de uma suposta superioridade branca em relação ao negro arraigou-se na sociedade, impedindo que os negros deixassem de ser vistos como seres inferiores.

De acordo com Munanga e Gomes (2010) a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo e significa um tipo de instituição social, política e militar, conhecida na África Central, mais especificamente, na atual República Democrática do Congo (Zaire) e de Angola. Ainda segundo este autor, o termo quilombo remete a vários tempos e espaços históricos, primeiro à África do século XVII e, posteriormente, ao Brasil, a partir do século XVI durante a escravidão institucionalizada.

Para compreender a chegada do negro em Goiás, Palacin (1994) escreveu que, com as descobertas de ouro em Minas Gerais, Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, com sua experiência, julgava que em Goiás também poderia existir ouro. Com a licença obtida do rei organizou uma expedição e cada um dos participantes dessa sociedade entrava com um número de escravos e índios.

Com essa expedição foi introduzido o negro em Goiás. O Anhanguera, depois de longas procuras, descobriu ouro nas cabeceiras do rio Vermelho, na atual região da cidade de Goiás. Após três anos voltou a São Paulo para relatar a descoberta do ouro. A população negra estimada, em 1732, conforme a descrição de Palacin (1994) era de aproximadamente doze mil escravos. Em 1750 os cálculos já indicavam dezesseis mil e oitocentos. Em 1753, foi o ano que marcou a maior produção de ouro em Goiás.

De acordo com Lima (2013), o quilombo Kalunga surgiu em decorrência da extração do ouro em Cavalcante, como também das minas existentes em Morro do Chapéu, hoje Monte Alegre de Goiás e Arraias, atualmente no estado do Tocantins.

Esses três municípios são próximos e, na época da mineração, eram considerados rota do ouro no Nordeste Goiano. A região dos kalunga é uma área de aproximadamente 560 km de Goiânia-GO e 350 km de Brasília - DF.

A comunidade Kalunga está situada na região da Chapada dos Veadeiros, no estado de Goiás, sendo uma das regiões mais pobres do estado. Durante anos, os negros lutaram para que ocorresse um processo de construção identitária dos seus quilombos, vencendo o preconceito da cor da pele e buscando desmascarar a propaganda governamental de que as políticas públicas são iguais para todos os cidadãos e que conseguem alcançar a todos. A comunidade dos quilombolas, denominada de Kalunga, permaneceu distante dos centros urbanos escondidos em comunidades localizadas na Chapada dos Veadeiros, lugar de difícil acesso e de poucas estradas. Pude observar que esse afastamento das cidades, acabou fazendo do povo kalunga, um dos poucos exemplos de negros que quase não sofreram influências externas em seu modo de vida, preservando, dessa maneira, suas tradições e sua cultura.

As comunidades quilombolas têm lutado ao longo dos anos para efetivar seus direitos de cidadania, principalmente o de titulação dos seus territórios, bem como o de acesso às políticas públicas de saúde, educação, e demais direitos de bem-estar social. As políticas governamentais devem valorizar as concepções e valores civilizatórios, integrando as comunidades aos seus territórios, de modo a promover o convívio equilibrado entre seus membros e o meio ambiente, com desenvolvimento sustentável.

O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros é uma unidade de conservação brasileira de proteção integral à natureza, localizado na região Centro-Oeste do estado de Goiás, na Chapada dos Veadeiros. Até o final de maio de 2017, o parque abrangia uma área de 65.514 ha de cerrado. O parque foi criado por meio do Decreto nº 49.875, emitido pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, em 11 de janeiro de 1961. A titulação definitiva do território Kalunga foi publicada no Diário Oficial da União, datado de 20 de dezembro de 2009, com uma área de duzentos e sessenta e um mil, novecentos e noventa e nove hectares, sessenta e nove ares e oitenta e sete centiares situados nos Municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás.

O Norte Goiano não expandiu e modernizou a agropecuária, em parte impedida pelos limites estabelecidos pelo Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e pelo predomínio das formas serranas, com relevo formado por vales e chapadas entremeados por rios. De acordo

com Almeida (2005), essa área ainda mantém boa parte do cerrado conservado e na direção ao Vale do Rio Paranã, há o domínio de formações florestais, onde a terra é considerada propícia para o plantio de roçado. As comunidades Kalungas situam-se entre os Vãos da Serra Geral, parte ocupada pelo vale do Rio Paranã e seus afluentes. As serras e morros dividem as comunidades em alguns núcleos principais nos três municípios: o Vão do Moleque, o Vão das Almas, o Vão da Contenda, o Ribeirão dos Bois e o Engenho II (MARINHO, 2008).

O Mapa 2, a seguir mostra a região do povo quilombola, denominado de Kalunga (Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante) e os municípios próximos.

Mapa 2 - Região dos Quilombolas e municípios próximos

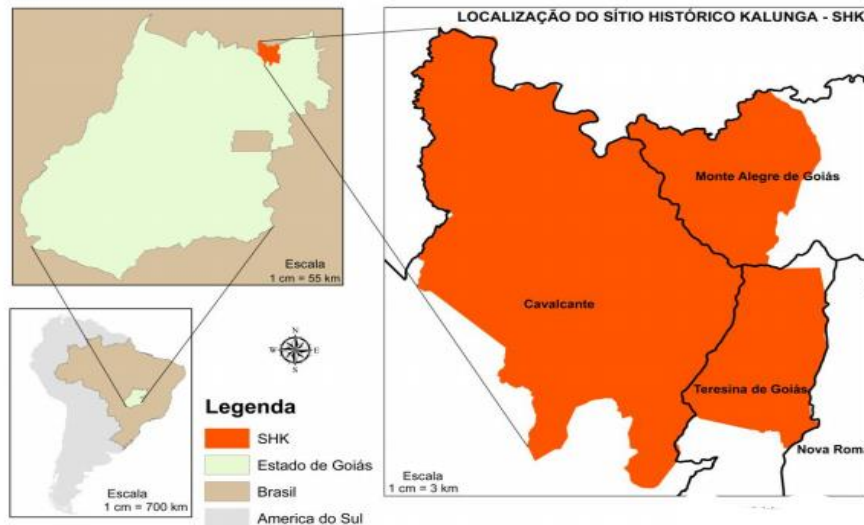


Fonte: Governo de Goiás (2012).

Esse grupo rural goiano se constitui como sujeito político etnicamente diferenciado por adoção do etnônimo Kalunga. Dentro do território Kalunga só se consegue alcançar os lugares a pé, em lombo de mula, de canoa, moto ou de camionete com tração até chegar ao Riachão, centro da comunidade.

Durante as pesquisas de campo, realizadas na comunidade do Riachão (Monte Alegre de Goiás) percebi as dificuldades de acesso, foi necessário eu alugar uma camionete com tração para o traslado de Monte Alegre até a comunidade do Riachão, aí entendi que o local foi devidamente escolhido, porque entre serras e montanhas, se refugiavam para fugir dos trabalhos forçados e das penalidades sofridas, formando um quilombo que ficou conhecido como “Kalunga”, o qual, sem influências externas, conseguiram preservar sua cultura e suas tradições. O Mapa 3 oportuniza visualizar a região do Quilombo Kalunga localizada no Brasil, no Estado de Goiás, na Chapada dos Veadeiros.

Mapa 3 - Localização do Quilombo Kalunga



Fonte: Movimento Regional por La Tierra, 2018.

Em 1991, o território Kalunga foi reconhecido pela Lei Complementar do Estado de Goiás, nº 11.409/91, que em seu texto delimita a área do sítio histórico, prevê a exclusividade da propriedade das terras aos seus habitantes, bem como a desapropriação e a titulação em favor da comunidade.

Atualmente, a norma federal que regulamenta o “procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desinstrução, titulação e registro das terras das comunidades quilombola” é o Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003.

Mesmo antes e após a abolição da escravatura, o território brasileiro esteve marcado pela presença de comunidades negras. Os negros que se recusavam à escravidão fugindo da discriminação ocuparam as florestas do país, constituindo-se, assim, pontos de resistência e reafirmação de seus direitos, resistindo às pressões de fazendeiros, de especuladores imobiliários e até mesmo do poder público.

No livro *Kalunga - o povo da terra*, Baiocchi (1999) explica que as palavras ‘kalunga’ e ‘calunga’ estão corretas e têm origem no idioma banto dos africanos angolanos, congos e moçambiques que foram trazidos para o Brasil. Calunga pode ser uma boneca de madeira que os moradores de comunidades do rio Lui, na África, fabricavam ou pode ser, também, uma palavra mágica, uma divindade do culto banto. Baiocchi (1999) dedicou-se a descrever sobre o agrupamento dos kalunga e mencionou os possíveis traços de herança africana no grupo, abordou o universo cultural e preparou um relatório técnico científico para demarcação do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Baiocchi, na condição de pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, foi a responsável pelo Título de Sítio Histórico e Patrimônio

Cultural Kalunga, mapeou quase toda a região onde habitava o povo Kalunga e o seu modo de vida e começou a movimentação pelo reconhecimento da comunidade como território tradicional.

A área foi reconhecida em 1991, pelo Governo do Estado de Goiás, como sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga, que também é reconhecido como parte do patrimônio histórico e cultural do Brasil. Coube, ainda, à antropóloga Mary Baiocchi a luta por incluir na Constituição Federal o Artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos”. Posteriormente, o decreto presidencial 4.887/2003 regulamentou o procedimento para “Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação e Titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos”.

De acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares, que tem entre suas funções formalizar a existência de grupos quilombolas no País, existem mais de 3 mil comunidades desses povos certificadas nas cinco regiões do Brasil. O Quilombo Kalunga é uma das comunidades já certificadas. O Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga ocupa 261 mil hectares já certificados, dos quais 31 mil já foram titulados e entregues à Associação Quilombo Kalunga, em 2014. De acordo com a última contagem populacional, 8.000 quilombolas residiam no território Kalunga. A ocupação do território é coletiva e familiar. Ainda de acordo com a Fundação Palmares, em abril de 2018, 52 novas certidões foram emitidas em todo o Brasil.

Em seu artigo “Territorialidade e cultura entre os kalunga: para além do culturalismo”, Marinho (2017) relata o processo de luta pelo reconhecimento e pela titulação, mostrando que havia pressões opositoristas que pregavam que uma concepção essencialista, culturalista e pragmática de identidade fosse adotada pelos Kalunga para terem direitos à terra. Segundo a autora essas críticas em relação à origem quilombola, bem como em relação a uma cultura afrodescendente considerada original, usualmente, são encabeçadas pelos opositores ao reconhecimento.

De acordo com Taveira (2018):

Embora exista o uso generalizado nomeando “Kalunga”, como uma área única, estendendo-a aos três municípios, Monte Alegre, Teresina e Cavalcante, “Kalunga” é um nome próprio de uma região específica, onde a comunidade e toda a história de um povo tiveram início. Situa-se no município de Monte Alegre de Goiás, lugar também conhecido como “Vão do Kalunga-Contenda” (TAVEIRA, 2018, p.).

Segundo Baiocchi (1999, p. 38), o clã Pereira foi o primeiro núcleo responsável pelo povoamento do Kalunga. Esse povoamento teve início no Vão das Serras, localizado entre o Riachão e Tinguizal, no caminho da Serra da Ursa, à margem direita do rio Paranã, no município de Monte Alegre.

A partir do conhecimento sobre o povo Kalunga torna-se mister buscar o conceito de empoderamento, uma vez que a pesquisa pretende mostrar como, mesmo diante da opressão do capitalismo e da subjugação patriarcal, algumas mulheres resistem, lutam e se empoderam. Para conceituar empoderamento trago a definição proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que define empoderamento como um processo social, cultural, psicológico ou político por meio dos quais indivíduos e grupos sociais tornam-se capazes de expressar suas necessidades, explicitar suas preocupações, perceber estratégias de envolvimento na tomada de decisões e atuar política, social e culturalmente para satisfazer suas necessidades (OMS, 1998).

Para Leon (2001), o processo de empoderamento começa, no caso dos indivíduos, quando eles/as, além de reconhecerem as forças que os oprimem, se mobilizam mediante ações coletivas, dentro de um processo de luta contra as relações de poder. Costa (2000) afirma que este representa um desafio às relações patriarcais, em especial, ao poder dominante dentro da família, que quase sempre é masculino.

Para dar visibilidade ao empoderamento das mulheres kalunga, dos quilombolas, utilizei a história oral e durante essa pesquisa busquei conhecer, por meio da observação direta, das entrevistas semiestruturadas e dos registros das narrativas, suas trajetória, suas lutas pela sobrevivência e suas ações para transmissão da cultura e identidade da comunidade quilombola, bem como, entender as relações de gênero e patriarcado na comunidade kalunga e os fatores e ou tipo de educação que contribuíram e contribuem para o empoderamento dessas mulheres.

Partindo do pressuposto que a educação quer seja formal, não formal e ou informal, representou uma forma organizativa e social fundamental para a construção e fortalecimento da identidade das mulheres kalunga, pelo processo de formas organizativas de resistências sociais, construindo não somente estratégias de sobrevivência e superação do preconceito e exclusão social, mas principalmente de empoderamento cultural e social.

A partir da definição dos tipos de educação, já descritos no capítulo primeiro, torna-se necessário expor que a educação, mesmo a informal, pode trazer o empoderamento, prova disto é uma das mulheres kalunga, Dona Procópio Rosa, cujos saberes informais adquiridos durante sua vida, mesmo sem nunca ter frequentado a escola formal, deram a essa senhora o empoderamento necessário para travar várias lutas em prol de sua comunidade.

Para conhecer melhor a Dona Procópio e realizar uma entrevista, primeiro estabeleci contato com sua neta Bia, para solicitar a autorização para ir na comunidade do Riachão conversar com Dona Procópio. Expliquei que utilizaria a metodologia da história oral, com entrevistas semiestruturadas. Após a autorização me dirigi até a comunidade do Riachão, por três vezes, durante os anos de 2008, 2019 e 2020. Não foi fácil, haja vista as dificuldades para se chegar até a Comunidade do Riachão, onde mora a Dona Procópio. Primeiro, há uma parte da estrada que é asfaltada (GO 118), que liga Monte Alegre a Teresina. Depois, é necessário deixar a estrada asfaltada e pegar uma estrada sem nenhuma pavimentação, íngreme, perigosa e de difícil acesso, ficando inutilizáveis em períodos de chuva forte, deixando a comunidade completamente isoladas por vários dias. Na maior parte das comunidades, o acesso somente é possível com veículos com tração nas quatro rodas ou motocicletas. A comunicação por telefone ocorre somente nas comunidades que têm antena própria. O sítio histórico que abriga o Patrimônio Cultural dos Kalunga fica na Chapada dos Veadeiros, em meio a uma paisagem bonita e, ao mesmo tempo, inóspita, como mostram as imagens do Painel de Fotos 1.

Painel de Fotos 1 - Imagens do sítio histórico Patrimônio Cultural dos Kalunga





Fonte: Foto tirada pela pesquisadora, em 2018 e 2019.

As três primeiras fotos (da esquerda para a direita) foram tiradas por mim pesquisadora, em 2018 e 2019, e mostram trechos da estrada que dá acesso à comunidade do Riachão, evidenciando as dificuldades para se chegar onde mora a primeira entrevistada, a Dona Procópio Rosa, a matriarca Iaiá Procópio, fiel defensora dos direitos da comunidade kalunga.

As duas fotos seguintes, são imagens de satélite, de 2018, extraídas, respectivamente, do *Google Earth* e do *site* da *National Geographic*: uma mostra o relevo bastante acidentado da localidade e a outra oferece uma visão panorâmica do sítio dos Kalunga.

A última foto do painel mostra o Rio Paranã, no qual se chegou a cogitar a construção de uma hidrelétrica devido ao volume de água e ao relevo natural favoráveis, ideia prontamente rechaçada pelas lideranças kalunga.

É possível afirmar que o isolamento de algumas comunidades é ainda grande devido ao próprio local escolhido, mas também deve-se considerar que os Kalunga construíram um modo de vida baseado na subsistência, não necessitando de estabelecer contato diário com o exterior.

E por que ir, primeiro, à comunidade do Riachão? A decisão por entrevistar primeiro a Dona Procópio ocorreu porque ela é uma das mulheres mais referenciada na comunidade kalunga, devido a suas lutas a favor dessa comunidade, seus saberes, as dificuldades enfrentadas por ela, mas, principalmente, por seu empoderamento, objeto de estudo desta tese.

Quando lá cheguei fui muito bem recebida, cheguei na hora do café da manhã, com bolo de arroz. Inicialmente, fui conhecer um pouco da vida do local onde dona Procópio mora, ao lado de seus filhos. As casas ficam uma ao lado da outra, tem o Museu Iaiá Procópio, uma escola na frente da casa da Dona Procópio que é a Escola Estadual Reunida Calunga II.

Dona Procópio disse que nasceu e foi criada no quilombo. Que sua avó e sua mãe não conheceram nenhuma cidade, apenas os homens saíam do quilombo para vender os produtos que colhiam e para comprar sal e outros tipos de alimentos, dos quais não dispunham. Sempre viveram do que conseguiam adquirir plantando, colhendo e vendendo. Ela disse que nunca frequentou nenhuma escola e que não sabe ler. Recupero aqui as palavras de Paulo Freire (1987,

p. 68) quando diz que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, portanto, é preciso conhecer os saberes e a cultura dos indivíduos, articulando saberes populares aos conhecimentos científicos, por isso a necessidade de compreender o empoderamento de Dona Procópia, mesmo sendo uma pessoa analfabeta.

Eu perguntei para ela sobre as tradições culturais do povo do quilombo, ela falou das rezas, das danças, reclamou que por muito tempo os jovens não queriam dançar a sussa e o bolé, que quase ficaram esquecidas, mas que agora tem um grupo de jovens mais animados e que estão aprendendo a dançar e a levar as tradições para os encontros dos kalunga.

Lakatos e Marconi (2003, p. 75) definem o saber popular como aquele “transmitido de geração em geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal”. Essa realidade se aplica facilmente ao conversar com Dona Procópia dos Santos Rosa, da comunidade do Riachão. A educação que ela recebeu foi transmitida por seus pais, por seus familiares, pela comunidade, em interação com os parentes e amigos. Foi lá na comunidade do Riachão que ela aprendeu a fiar, a plantar, a colher, e, principalmente, foi lá que ela arranjou saberes suficientes para adquirir as forças para lutar, para resistir, para falar de igual para igual com todos, até mesmo com o governador do Estado de Goiás para impedir que construíssem uma barragem nas terras dos kalunga, no Rio Paranã. Na época, de acordo com Dona Procópia, não pensaram nos kalunga que ficariam sem ter onde morar, pensaram somente que aquele era o local certo para a construção da barragem, sem pensar nas dificuldades que os kalunga enfrentariam caso isso ocorresse, tais como a mudança para as cidades, as dificuldades de conseguirem emprego, uma vez que são acostumados à vida do campo, a plantar, colher e se manterem. Outro aspecto a ser refletido diz respeito à grande quantidade de fauna e flora que desapareceriam debaixo d’água.

Segundo Dona Procópia, em meados da década de oitenta, o governador Henrique Santillo planejou com sua equipe, fazer uma barragem na Chapada dos Veadeiros, pois de acordo com os engenheiros, lá seria um excelente local para a construção da barragem. O povo kalunga ficou estremecido com essa ideia. Onde iriam morar? O que podiam fazer? Dona Procópia, em sua luta por seu povo e ajudada pela Antropóloga Mary Baiocchi, decidiram ir falar pessoalmente com o governador.

Dona Procópia relata que ficou temerosa quando se viu diante do governador, mas que nem ela mesma sabe de onde vêm as forças que ela tem quando luta por seu povo e começou a contar o que ela falou:

Seu govenador, essa barragem é muito ruim para meu povo. Eles nunca moraram em outro lugar, tem gente lá que nunca saiu do quilombo, nem conhece cidade. O que

eles vão fazer em outro lugar? O Senhor não pode deixar fazer essa barragem não. A gente tem nossa terra lá, a gente planta, colhe e vende pra gente se manter. Se o senhor tirar a gente de lá, a gente vai viver de quê? A gente nem estuda, nunca estudou, como é que a gente vai arrumar trabalho na cidade? (Entrevista realizada em julho/2018).

Esse depoimento mostra que o tipo de educação que ela recebeu é definido por Libâneo (2010) como educação informal, ou seja, são saberes adquiridos sem intencionalidade, passados de pai para filho, por observação, imitação, tradições que vão se perpetuando, são formas de educação que também contribuem para a formação do cidadão.

Quando foi perguntado como foi a juventude dela, ela disse que trabalhava muito, plantava algodão e depois fiava para fazer a linha, tecer o pano e costurar roupas, mas que quando era época de festas, sempre participava e dançava a sussa¹¹ e outras danças da comunidade (risos...): “Mesmo com os pés cinzentos elas dançavam, pois dançavam descalças, e era só as muié que dança”. Nesse momento, eu a interrompi e por curiosidade perguntei se havia também alguma dança só para os homens. “sim, os home dança a curreleira”¹². Falou também das festas religiosas, da folia de Reis, de São Sebastião e, também, da Romaria de Nossa Senhora da Abadia, no Vão das Almas.

Dona Procópio contou que lá, onde realizam a Festa de Nossa Senhora Da Abadia e a chegada do Império, é um lugar deserto, mas que enche de gente no mês de agosto. Muitos se mudam para lá por um pequeno período do ano, depois esse lugar esvazia de novo. Disse que não podia esquecer de falar da festa do Império, pois desde que se entende por gente, lá pelos seus 17 anos, vai à festa do Império no Vão de Almas. “Eu sempre falo que foi Deus que deixou para a gente, minha vó já ia desde nova. Agora eu só vou para assistir a festa. Minhas pernas anda doeno muito!”. Essas festas representam os momentos de descanso, de lazer e de reencontro com os membros das comunidades kalunga, mas principalmente hoje, representam a continuidade da cultura e das tradições dos quilombolas da Chapada dos Veadeiros¹³.

Os Kalunga têm fortes crenças e são devotos à divindade, prova disso, as rezas, folias, as danças, principalmente a sussa são momentos de agradecimento aos santos festejados nas

¹¹ A dança da sussa tem origem africana e é considerada sagrada pelo povo Kalunga. É realizada preferencialmente por mulheres que, vestindo saias de chita rodadas, fazem movimentos giratórios equilibrando, às vezes, garrafas de cachaça sobre a cabeça. Além dos giros, os passos também são marcados nos pés, cujas batidas acompanham os sons executados pelos instrumentos, que incluem pandeiros, viola, caixa (espécie de tambor), tambor onça (semelhante a uma cuíca com timbre mais grave) e vozes. A sussa desempenha uma função socializadora junto à comunidade, sendo realizada em diversos momentos, que vão da recreação às cerimônias religiosas.

¹² Dança curreleira: faz parte dos rituais das folias e caracteriza-se por uma movimentação simples e complexa já que, em um só tempo, os foliões dançam, cantam e tocam seus instrumentos. É uma dança bonita de se apreciar: os foliões intercalam-se, uns entre os outros, fazem uma espécie de trançado, o que proporciona visualidade e dinâmica aos movimentos.

¹³ A cultura Kalunga, rica em manifestações artísticas como música, dança e história oral, é fortemente marcada pelas referências de matriz africana e pelo sincretismo religioso com os cultos católicos.

capelas, como Nossa Senhora da Abadia, São João Batista, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora dos Remédios, São Gonçalo, Divino Espírito Santo e outros santos. Durante o *IV Encontro dos Pesquisadores Quilombolas Kalunga*, na cidade de Arraias, no Tocantins tive a oportunidade de conhecer a dança da sussa. As imagens do Painel de Foto 2 mostram um grupo de mulheres da comunidade devidamente paramentadas para a dança da sussa e em uma apresentação durante o IV Encontro de Pesquisadores sobre Quilombolas Kalungas, realizado em 2019.

Painel de Fotos 2 - Mulheres devidamente paramentadas para a dança da sussa



Fonte: Foto datada de 2019. Acervo da pesquisadora.

Pela foto é possível visualizar que essa dança, praticada pelos kalunga, a qual é dançada somente por mulheres, evidenciando que essa comunidade empodera as mulheres nas épocas festivas.

Segundo Bia, neta da Dona Procópio, as festas são momentos de encontro de famílias, diversão e crenças, em que se apresentam rezas e as danças da sussa e do bolé. Na alvorada, levantam mastros, impérios, batizados e os comes e bebes. A sussa se faz presente nos principais momentos do ritual que acompanha as folias e o forró para festejar até o dia amanhecer, do último dia da folia. Dessa forma, tanto a sussa, quanto o forró representam a comunidade Kalunga: a primeira, pela tradição e pela cultura e a segunda, pelo caráter de descontração, lazer e socialização que acontece entre as pessoas. Importante ressaltar que a sussa é o único gênero musical que permite a presença da mulher como instrumentista – elas tocam a bruaca, espécie de mala rústica de couro e/ou couro e madeira para guardar artefatos durante os deslocamentos em burros. É dançada só por mulheres, o que evidencia o empoderamento das mulheres kalunga, mesmo diante de tantas adversidades.

Já o bolé, de acordo com as informações adquiridas nas entrevistas com Iaiá Procóbia, trata-se de uma dança com música característica própria, na qual os dançarinos são pares e as vestimentas são parecidas.

Durante uma de nossas conversas eu falei para ela que li numa reportagem que ela havia sido indicada para o Prêmio Nobel da Paz, no ano de 2005, por sua luta pelos direitos para a comunidade quilombola. Ela me respondeu:

[...] pois é minha fia, eu fui lá em São Paulo, não ganhei, eu ganhei foi uma flor, mais pra mim essa flor foi um presente grande demais, porque o povo ficou já sabendo que eu não ia e não vou parar de lutar por meu povo, enquanto Deus me der força e coragem eu tô lutando. E agora eu tô contando com a minha neta Bia para continuar minhas lutas (Entrevista realizada em 2018).

Dona Procóbia foi uma das 52 brasileiras indicadas ao Prêmio Nobel da Paz, escolhidas por um comitê internacional, com sede na Suíça, composto por organizações não-governamentais feministas e de direitos humanos, para integrar o Projeto Mil Mulheres, apresentado à Organização das Nações Unidas (ONU).

Quando perguntei como ela se empoderou, mesmo com tantas dificuldades, tornando-se uma mulher referência para a comunidade kalunga ela contou que eles viviam isolados, que não conheciam cidades, só os homens saiam do quilombo em busca de bens necessários para sobrevivência e que um dia chegou no quilombo a Doutora Mary Baiocchi. De acordo com Dona Procóbia, no início os kalunga não queriam aceitar aquela mulher branca entre eles, então ela os chamou e disse “Vamos ouvir ela. Vamos ver o que ela quer de nós”. De acordo com Dona Procóbia:

Oia, dona Meire foi uma lutadora por nós. Ela que buscou o registro de nossas terras e ela que conseguiu trazer pra nós três camionetes e uma ambulância, pra atender nosso povo. Foi depois dela que foi feita a estrada. Para vir aqui era muito difícil, era nos lombos dos cavalos, hoje a gente vê carro e moto pra lá e pra cá, e tem até um ônibus que busca os menino para estudar. Dona Meire mostrou que a gente pode lutar para defender o que é nosso, ela me falou que eu tinha esse direito e que eu precisava falar, com quem fosse, para defender o que era de direito nosso, então eu acreditei nela né. Ela disse que ia me levar lá em Goiânia. Primeira vez que fui lá foi com ela (Entrevista realizada em julho/2019).

Esse depoimento mostra que os conhecimentos não possuem o mesmo rigor e nem sempre trazem a pretendida veracidade científica, mas carregam enorme riqueza cultural e de experiência de vida. Para Freire (1987), as pessoas não podem participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar e foi o que ocorreu com dona Procóbia, seu empoderamento veio com a ajuda da antropóloga Mary Baiocchi que contribuiu para que

tomasse consciência de sua força, mostrando que mesmo não tendo frequentado escola (educação formal), ela tinha vários saberes adquiridos pela educação informal, suficientes para dar a ela coragem para lutar por seu povo, para mostrar que precisavam manter sua cultura, seu valores e seus costumes, ressaltando a importância da criticidade dentro das relações humanas, porque permite que cada um mantenha a sua individualidade e, assim, forme as próprias ideias e convicções. Assim é Dona Procópio.

Iaiá Procópio dos Santos, nascida e criada na comunidade, tem dois filhos, doze netos e trinta bisnetos; viúva, sobreviveu sempre da agricultura de subsistência, hoje, é aposentada, mora sozinha próximo dos seus filhos e de sua neta Bia. Embora essa mulher guerreira não tenha tido oportunidades de escolarização, no que diz respeito à leitura e à escrita, tem uma experiência de vida muito rica, adquirida ao longo de sua existência. Sempre lutou para ter escola em sua comunidade para que seus filhos, netos e as demais pessoas pudessem estudar.

Eu fui atrás dos prefeito, não dei sossego, até eu ver uma escola aqui. Meus netos não podia ficar sem escola, prá não passá vergonha igual eu de num sabe lê e nem escrevê. Quando eu ia num banco eu tinha que sujá o dedo tudo e passar lá no papel. Ai como veio escola pra cá, minha neta Bia me ensinou a escrevê male, male meu nome, agora eu num borro mais meu dedo não. E hoje a escola é uma mió que tem por aqui (Entrevista realizada em julho/2019).

A liderança dela é reconhecida por todos e sua grande preocupação, em relação ao futuro das crianças e jovens quilombolas, muitos dos quais, como parteira, pois ajudou a trazer ao mundo vários kalunga. Sua inconformidade com as situações prontas e acabadas fez com que essa mulher conseguisse das autoridades a instalação de uma escola na comunidade. Essa escola, de acordo com o relato da professora Bia, neta da Dona Procópio, oferece toda a estrutura necessária para o desenvolvimento educacional dos alunos, do Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Segundo Bia:

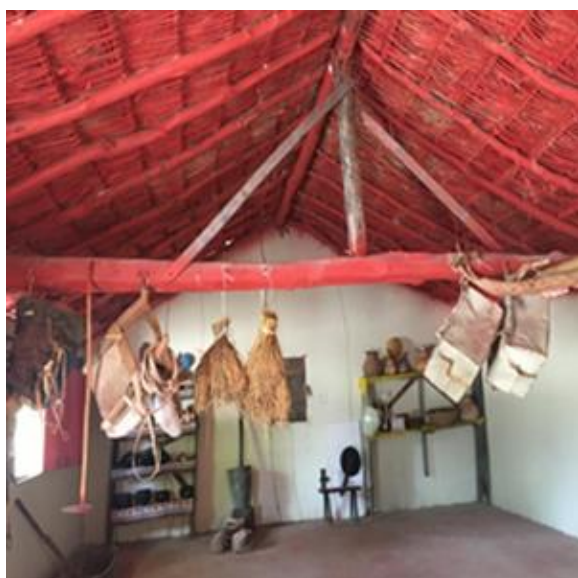
Esse colégio se tornou uma sede central, concentrou outras escolas, e funciona com o Ensino fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio com o Goiás TEC. Sendo que 70% dos professores são da própria comunidade e o restante que vem da cidade tem que vir para morar, só vai na cidade em tempo de pagamento.

Em pesquisa ao *site* da Secretaria Estadual da Educação verifiquei que o Goiás Tec foi uma expansão do ensino, por mediação tecnológica, com aulas não presenciais. Os estudantes do Goiás Tec receberam apostilas e atividades impressas. No ano de 2020, com o advento da pandemia causada pela COVID 19 e a suspensão das aulas presenciais, o Goiás Tec teve de se adaptar ao Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Desde março do ano passado, os estudantes do programa recebem apostilas didáticas e videoaulas produzidas pelos

professores regentes e por canais digitais, os professores também realizam plantões de dúvidas com os alunos. O professor mediador acompanha o desenvolvimento dos estudantes por telefone ou pelas redes sociais.

A imagens do Painel de Fotos 3 ilustram estes aspectos da Comunidade kalunga.

Painel de Fotos 3 - Escola com antena parabólica, museu kalunga, banner da guardiã, Dona Procópio e Bia





Fonte: Foto datadas de 2019 e 2020. Acervo da pesquisadora.

As duas primeiras fotos mostram a fachada e o pátio do Colégio Estadual Kalunga II, na comunidade do Riachão. Esse Colégio fica praticamente no terreiro da Dona Procópio, é uma das conquistas dela, de suas lutas para que seus filhos e netos não ficassem sem estudos.

A terceira foto mostra o salão principal do Museu, uma iniciativa de Bia, neta da Dona Procópio, contendo instrumentos antigos, utilizados nas comunidades, com vistas a resguardar e manter viva a memória do povo quilombola kalunga, motivo de orgulho para os filhos e netos da Dona Procópio. Em relação a esse orgulho mencionado por Bia, é preciso destacar que todos os entrevistados nessa pesquisa, disseram que o reconhecimento, como quilombola, propiciou que houvesse maior valorização da comunidade, sobretudo, entre seus membros.

A última foto do painel mostra um *banner*, que fica no interior do museu, em homenagem à Dona Procópio, com das frases utilizadas por ela, reafirmando que enquanto for viva, *segurará o que fez*, ou seja, as suas lutas a favor de seu povo.

A quinta foto do painel mostra a empoderada Dona Procópio, com o olhar atento para sua comunidade e a sexta foto que compõe esse painel é a Lourdes Fernandes de Souza, mais conhecida por Bia, neta de Dona Procópio, a guardião do museu.

Diga-se, a bem da verdade, que muitos instrumentos do museu, principalmente os artísticos, são feitos pelos próprios Kalunga, os quais produzem artefato de couros, tecelagem, cerâmica e arquitetura.

A partir do reconhecimento legal das comunidades quilombolas, houve mudanças no cenário educacional das comunidades kalunga, como, por exemplo, o fato de 70% (setenta por cento) dos professores serem da própria comunidade. Isso indica que houve investimentos na formação dos professores, quer seja por esforço próprio ou por políticas públicas municipais,

estaduais ou federais. Segundo o relato da dona Procópia, isso só foi possível a partir da organização das comunidades que, ao apresentarem suas demandas, aos prefeitos da Chapada dos Veadeiros, constituíram uma militância para o acesso às políticas públicas, uma vez que o Estado não dava as condições necessárias para o acesso à educação.

Como líder da comunidade Kalunga, onde vive, Dona Procópia foi uma das primeiras mulheres negras a lutar em prol do desenvolvimento da comunidade, visando à equidade social para o seu povo e ao fortalecimento da coletividade. Na entrevista, relatou, ainda, suas iniciativas para que a comunidade tivesse água, luz e escola.

Reclamei as coisas que nós precisava. Não tô te falando para contar vantagem, não, eu conto é pra o povo saber tudo que nós já enfrentou. Só pro cê saber duma coisa, eu não tinha nem registro, quem me registrou foi meu filho (Risos...), pois num é os pais que precisa registrar os fio. Hoje nós tem escola aqui, no meu terreiro, e minha neta Bia é professora lá. Meus netos estuda sem precisar de sair daqui, só quando fô fazê uma faculdade, igual Bia teve que sair pra estudar e hoje é ela que vai ficar no meu lugar, pra manter nossa luta (Entrevista realizada em julho/2019).

Bia Kalunga faz questão de manter viva a tradição. É ela que ensina o que quer dizer ser Kalunga, guardiã do Museu Vivo Dona Procópia, honra maior para um ser, ainda em vida, ser reconhecido como parte da importante história dos Kalunga e ter um museu com sua história pessoal e a história de seu povo. Bia conta que ouviu muitas histórias que foram passando de uma geração para outra, desde o tempo de seus ancestrais e que por causa dessas histórias resolveu ir colhendo e guardando materiais que fazem parte dessas histórias, para manter viva a memória da matriarca do Riachão.

Durante essa etapa da pesquisa, nas conversas com as mulheres kalunga verifiquei que ainda prevalece uma cultura arraigada de dominação masculina, mesmo nas mulheres empoderadas, isto porque as relações de gênero e patriarcado dominantes ainda são de subordinação feminina.

A própria indicação pelo Presidente da Associação Quilombo Kalunga de quais mulheres deveriam ser entrevistadas, corrobora com essa afirmação, pois ao entrar em contato com as mulheres que seriam entrevistadas para colher a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma das primeiras perguntas era se o Presidente da Associação havia autorizado. Observei durante as visitas à comunidade do Riachão, no município de Monte Alegre de Goiás, que nas relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, elas representam o elo mais fraco nesta relação, uma vez que, apesar de deterem o poder de persuasão, de lutas e de resistências, muitas questões referentes a gênero e poder continuam sendo marcadas pelo patriarcado e os diferentes marcadores sociais mostram a

interseccionalidade de gênero, classe social e etnia. É preciso ressaltar ainda que os quilombolas fazem parte de uma parcela da sociedade em que as oportunidades de educação, trabalho e saúde são escassas, portanto, torna-se necessário compreender as desigualdades sociais e socioescolares como problemas interseccionais.

4.2 AS DESIGUALDADES SOCIOESCOLARES

As marcas do momento histórico e político vividas em movimentos sociais de resistências, nas relações de poder e na busca por sobrevivência das mulheres kalunga, descendentes dos quilombolas podem ser identificadas como processo cultural vivido dentro do próprio quilombo.

Segundo Duarte (2013) é imperativo conceber o indivíduo como “síntese de inúmeras relações sociais, ou não será possível obter êxito na superação das dicotomias (social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal). Conforme Paula e Nogueira (2018), o local de residência pode se constituir em obstáculo (material e/ou simbólico) à escolarização, ou, inversamente, pode resultar em benefícios a ela.

No artigo intitulado “Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares” Paula e Nogueira (2018) partem da noção de “geografia de oportunidades” e tomam como unidade de análise duas sub-regiões: o Barreiro de Baixo e o Barreiro de Cima, na cidade de Belo Horizonte, que apresentam diferenças quanto à composição socioeconômica de sua população e quanto aos indicadores de oportunidades educacionais para analisarem o impacto sobre os resultados escolares.

A partir da leitura desse artigo busquei analisar se o fato de algumas mulheres da comunidade kalunga, terem deixado a comunidade, em busca de melhores condições de estudos, contribuiu para o processo de emancipação humana dessas mulheres, uma vez que, ao lutarem pelo acesso à educação, se deparam com uma série de aparatos da modernidade que regulamentam as relações, as condutas e o trabalho, ao mesmo tempo em que são subjugadas pelo capitalismo. Dessa forma, fui a campo, conversar com as mulheres de Cavalcante, de Monte Alegre de Goiás e de Teresina de Goiás, para saber se pelo fato de saírem da comunidade, para estudar, tiveram melhores oportunidades e se empoderaram e as que ficaram, também, se empoderaram? Existe alguma influência específica da configuração socioespacial do domicílio sobre as escolhas escolares das famílias? E as mulheres que nunca saíram da comunidade kalunga em busca de estudos, se emponderaram?

As discussões acerca de um processo de emancipação humana, principalmente entre as mulheres kalunga, muitas vezes, reverberam como utópicas, o que em grande parte motivou este texto, uma vez que o próprio método do materialismo histórico-dialético fornece ferramentas para olhar a história, buscando apreender o significado da atividade emancipatória. Antes, porém, se faz necessário trabalhar algumas categorias, como educação e trabalho que estão diretamente ligadas com a ontologia do ser social.

Quando busquei Marx (2011) para pontuar sobre a construção da própria história, sob circunstâncias com as quais as pessoas se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado coaduna com meu objeto de pesquisa, pois as mulheres kalunga, ao serem sujeitos de sua própria história, não significa, necessariamente, que o fazem em um nível de consciência ou mesmo de premeditação suposta, uma vez que também estão sujeitas às múltiplas determinações históricas e econômicas, e quando constroem sua história, o fazem partindo de uma base material, do saber historicamente acumulado e, principalmente, de forma dinâmica e dialética, pois não apenas criam o que previamente idealizam, mas também criam novas necessidades e possibilidades. Desta maneira, percebem o trabalho como categoria fundante do ser social, não em seu sentido mercadológico, ou mesmo empregabilidade ou ocupação, mas sim como reprodução social, como resultado concreto de objetivação e exteriorização.

De acordo com Lessa (2007):

O trabalho, pela sua própria essência, remete o homem para além do próprio trabalho, de tal modo que, com o passar do tempo, o trabalho apenas pode se efetivar quando atende a necessidades sociais que não mais pertencem diretamente à troca orgânica entre homem e natureza. O trabalho, portanto, apenas pode se realizar no interior de um conjunto global de relações sociais muito mais amplas que ele próprio (LESSA, 2007, p. 60).

O trabalho humaniza o homem, este trabalho que humaniza, que transcende a troca orgânica com a natureza e a transforma de forma a garantir a reprodução da existência produz a humanidade, o ser social, uma vez que há um conjunto global de relações sociais. Nesse contexto vale lembrar Manacorda (2008), o qual afirma que o homem pode se diferenciar dos animais por sua consciência, pelas relações sociais, mas antes deve ter claro que esta consciência resulta, fundamentalmente, do fato que o homem produz seus meios de subsistência, que domina a natureza de acordo com estas necessidades e com isto não só a natureza é transformada, este homem também é, ao criar novas necessidades e novas possibilidades, aproximando, assim, do significado do materialismo histórico.

Duarte (2013, p. 23) afirma que “a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da

espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas”. Para o autor, o trabalho, como atividade humana, não apenas assegura a sobrevivência dos indivíduos, mas assegura a importância da sociedade. Portanto, o trabalho ao assegurar a existência individual e da sociedade, ao mesmo tempo, na sociedade capitalista, adquire também funções alienantes e até antagônicas, uma vez que nas relações sociais capitalistas o trabalho – atividade vital – é transformado em mercadoria. Dessa forma, o trabalho que deveria ser a principal forma de objetivação e desenvolvimento da individualidade do homem, também, o aliena na medida em que o trabalhador, para poder sobreviver, tem como única alternativa a venda de sua força de trabalho. Nesse contexto, o trabalhador vai produzindo e reproduzindo sua realidade.

Vale ressaltar que, de acordo com Duarte (2013, p. 30), o ser humano não produz e reproduz sua realidade sem apropriar-se da realidade natural, ou seja, o trabalhador utiliza-se do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, transformando o objeto para que possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. O objeto humaniza-se e esse objeto humanizado não é fruto da imaginação sonhadora que inventa uma realidade segundo seus desejos. Para que o objetivo final seja alcançado faz-se necessário a atividade autocontrolada. “O indivíduo precisa se inserir na história para objetivar-se como humano” (DUARTE, 2013, p. 37).

Nesse contexto, destaca-se a educação como uma necessidade do próprio processo de formação da personalidade. Torna-se, portanto, necessário uma escola pública, como instrumento de integração social. Várias partes do mundo lutaram em prol de leis em favor do direito à educação pública, universal e gratuita para todos os cidadãos. No Brasil, Anísio Teixeira, em defesa do direito à educação pública, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, no qual solicitavam uma escola leiga, laica e gratuita, pois a emancipação humana ainda é um sonho e a educação é sua via de acesso, porém, a realidade ainda é desanimadora quanto à desigualdade social, como, por exemplo, ver as condições das escolas das comunidades kalunga e as escolhas escolares que as famílias e ou a própria pessoa precisa fazer para poder dar prosseguimento aos estudos. Segundo Taveira (2018, p. 209):

Como o direito à educação é uma representação normativa do Estado, cabe a este a responsabilidade de educar o cidadão. Este caráter educativo do Estado e das instituições da sociedade civil disponível ao cidadão desempenha papel importante para alcançar a hegemonia do grupo dominante. Para a realização da hegemonia, a classe dominante recorre à escola, uma vez que esta permite a dominação da consciência.

Ouso aqui, buscar Saviani (1984), pois não se pode crer nas ideologias que descrevem a educação como redentora de todos os problemas e desigualdades sociais, isso é crer em um discurso neoliberal, meritocrático e que está mais centrado em justificar as desigualdades do que eliminá-las, pois está implícito o caráter de reprodução e não de transformação, haja vista que as desigualdades devem ser eliminadas na sociedade e não apenas na escola. Segundo Saviani (1984), a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, porém, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado, o qual, de acordo com a legislação, forma para a vida, o trabalho, a cultura, ou seja, a formação omnilateral, torna necessária a existência da escola e pensar sobre o papel da educação para a emancipação humana remete, mais uma vez, à divisão social do trabalho, pois a sociedade dentro do modo de produção capitalista é desigual, e a ciência não é neutra, tornando a escola um dos aparelhos ideológicos do Estado.

Para Duarte (2013, p. 44) torna-se necessário compreender a dialética histórica entre a objetivação do gênero humano e a apropriação da cultura pelo indivíduo, a qual possibilita explorar mais adequadamente as implicações pedagógicas da relação, também dialética, entre o lógico e o histórico e, afirma o autor, que não é apenas na prática pedagógica escolar que ocorre o processo de apropriação dos produtos da prática social, uma vez que todas as apropriações realizam-se de forma mediada pelas relações com os outros indivíduos. De acordo com a teoria marxista a formação do indivíduo ocorre nas relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano.

Quanto à educação, Saviani (1984) a situa numa rubrica imaterial, a qual trata da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. O autor distingue como rubrica material aquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. Já a rubrica imaterial diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação.

É certo que a educação contribui para desvendar a realidade e para a elevação do grau de consciência política e social do sujeito, porém se as pessoas não forem instrumentalizadas de consciência revolucionária, não deixarão de ser alienadas, se não reunirem esforços, junto a outros agentes sociais, para a organização, articulação, lutas e resistências em busca do empoderamento feminino.

Partindo desse pressuposto, fui para as pesquisas de campo e realizei entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres kalunga e para preservar o anonimato, a algumas entrevistadas, foram-lhe atribuídos pseudônimos, nomes de flores ou plantas típicas da região do cerrado.

Uma dessas entrevistadas preferiu denominar-se Mangava. Segundo Mangava, ela não teve oportunidade para escolhas escolares e nem mesmo de mudança para centros urbanos maiores para estudar e quando pode pensar em escolhas escolares, saiu, mudou-se para Anápolis-GO, mas ficou só um ano fora. A partir de 1989, pensou em sua comunidade, retornou, tornou-se professora e decidiu por permanecer ali. Segundo ela:

Eu comecei trabalhar desde os 7 anos pra ajudar minha mãe, porque meu pai separou dela eu ainda estava engatinhando. Depois eu trabalhei de empregada doméstica em vários lugares e com 12 anos fui pra Anápolis, mas lá eu só estudava e ajudava olhar uma criança, mas não fazia outras coisas da casa. As pessoas eram muito boas. Fiquei lá 1 ano. Senti saudades da comunidade. Voltei e comecei a dar aula, desde 1989, dentro da casa da minha avó e minha mãe, em uma casa de pau a pique. Em 1992 o prefeito primeiro prefeito de Teresina Josevino mandou construir a escola, para a qual deu o nome Apolinário Pereira das Virgens, que é meu avô materno. (MANGAVA, entrevista realizada em outubro de 2019).

Mangava foi eleita vereadora, por quatro mandatos e membro do movimento quilombola. Participou da primeira associação denominada “Povo da terra” e na data dessa entrevista, em março de 2019, era vice-Presidente da Associação Quilombo Kalunga:

Entrei na luta pela terra (território) em 1990 e estou até hoje. Fui vereadora por quatro mandatos, três seguidos pelo PMDB e um pelo PT. Entrei duas três vezes de vice perfeita, não eleita, duas pra deputada estadual, não eleita também, desde 1996 entrei na CONAQ¹⁴, fui umas das fundadoras e me tornei Coordenadora Estadual. Hoje sou coordenadora Estadual das comunidades Quilombola do Estado e também vice presidente da Associação Quilombola Kalunga (Mãe) desde que foi fundada em 1999. Atualmente sou professora da rede municipal e dou aula no ensino fundamental jardim II. (MANGAVA, entrevista realizada em outubro de 2019).

Na época da entrevista, em 2019, estava concluindo Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), pela UNB. Como professora, logo percebeu que a escola do ensino fundamental não se preocupava em manter as tradições kalunga. Esse desprezo às tradições culturais só mudou a partir da Lei n. 10. 639/2003, art. 26-A, § 1º que alterou a LDB 9394/1996, e o respeito e à construção da identidade negra no Brasil passou a ser uma forma de resgate da história cultural brasileira com a inclusão de conteúdos da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política

¹⁴ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas.

pertinentes à História do Brasil. De acordo com Taveira (2018), a escola pública brasileira, em particular, a escola pública dos remanescentes Kalunga, deve se apresentar como justa e plural com práticas transformadoras, porém, de acordo com as entrevistadas, as escolas há pouco tempo que se dedicaram a resgatar a cultura e as tradições dos kalunga. E para finalizar nossa conversa, Mangava falou sobre empoderamento dela na comunidade:

Quanto ser mulher empoderada, estou na luta. Apesar de ter muito machismo, os homens não querem deixar a gente ocupar espaços que nós também temos direito. Estou meio indignada, porque desde 2016 aqui no município não elegeu nenhuma mulher para a câmara de vereadores. Então quem são empoderados nesses espaços são os homens. O que penso que muitas mulheres não estão pensando no nosso empoderamento, mesmo colocando outras como representantes (MANGAVA, entrevista realizada em outubro de 2019).

A outra mulher kalunga que fui conversar foi a Dona Procópio, ela disse que era para escrever o nome dela mesma. Segundo essa senhora com mais de 84 anos, ela nunca morou fora da comunidade e só veio a conhecer povo branco há pouco mais de trinta anos. Nunca pôde fazer escolhas escolares e nem mesmo sua família pensou em levá-la para outras cidades para estudar, mesmo porque não havia estradas, nem escolas, e para sair da comunidade, era nos lombos dos cavalos, mas as mulheres não podiam sair, eram os homens que iam à cidade de Barreiras para comprar o sal e outros mantimentos. Foi sua neta, Bia, que lhe ensinou a escrever o nome, pois antes só colocava a digital. Quando perguntado se ela se sentia empoderada, ela riu muito e perguntou: “uma mulher analfabeta podia ser empoderada” (2018). A luta de Dona Procópio e de outros kalunga contribuiu para que os quilombolas daquela região perdessem a sua “invisibilidade” e passassem a exigir políticas públicas destinadas aos moradores e àquela região.

Outra mulher empoderada que participou da pesquisa foi Lucilene dos Santos Rosa (Lu), a qual, também, preferiu ser identificada pelo próprio nome. Morou na comunidade até 2000 e fez as escolhas escolares ao mudar-se para estudar fora. Fez Bacharel em Turismo e Pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira e africanidades pela UEG. Retornou para Cavalcante e trabalhou como Secretária Municipal da Promoção da Igualdade Racial. Foi convidada para trabalhar em Goiânia como Gerente de Comunidades Tradicionais na antiga Superintendência Executiva da Mulher e da Igualdade Racial (SEMIRA). Atualmente, Lu acompanha as ações da comunidade via Associação Quilombo Kalunga.

Lu contou que sempre teve que sair da comunidade para estudar. De acordo com Taveira (2018), em uma comunidade marcada pela desigualdade social, econômica e educacional, as contradições existentes entre escola rural e a negação de uma escola específica para cultura

quilombolas, impedem a concretização do direito à educação, como uma das condições necessárias para a conquista da cidadania.

Segundo Zuccarelli e Cid (2010), o fato de as pessoas e ou pais se mudarem para buscar melhores oportunidades de estudos, constitui-se uma estratégia que os autores denominam como “fuga de lugar”, para garantir à prole uma oportunidade escolar que consideram superior.

Outra mulher empoderada, que fez parte dessa pesquisa, preferiu utilizar o pseudônimo de Orquídea e, segundo ela, seus pais fizeram escolhas escolares quando se mudaram para Cavalcante para que os filhos pudessem estudar. Atualmente, está cursando Licenciatura em Educação do Campo (LEDoC), pela UnB e acredita que se tivesse mudado para centros urbanos maiores teria tido melhores oportunidades de estudos. Ao perguntar se ela se sentia uma mulher emponderada ela respondeu que sim, pois não se curva, busca por seus direitos e participa junto com seu povo, das lutas em prol de políticas públicas que favoreçam a comunidade kalunga. Para ela a educação aparece como uma conquista, um investimento da pessoa em si mesma, a qual muitos de seus parentes e amigos não tiveram acesso, haja vista que não há faculdade em nenhum dos municípios que formam a comunidade kalunga, a não ser um polo da universidade aberta, que não consegue atrair muitos jovens e muito menos os de mais idade, pois nem todos têm acesso à internet, a não ser no próprio polo, e isso acaba sendo um dificultador, uma vez que os estudos precisam ir além dos dias dos encontros.

Durante essa etapa da pesquisa, busquei compreender de se o fato de permanecerem ou saírem da comunidade para estudar contribuem para o empoderamento. É possível afirmar que as mulheres que saíram da comunidade tiveram melhores oportunidades educacionais, o que aqui denomino de **desigualdades socioescolares**.

Parti do pressuposto que a educação quer seja formal, não formal e ou informal, representa uma forma organizativa e social fundamental para a construção e fortalecimento da identidade das mulheres kalunga, descendentes dos quilombolas, pelo processo de formas organizativas de resistências sociais, construindo não somente estratégias de sobrevivência e superação do preconceito e exclusão social, mas principalmente de empoderamento cultural e social.

Foi possível perceber, também, que as mulheres que deixaram a comunidade em busca de melhores condições de estudo conseguiram se formar, se empoderar e ocupar posições de destaque, quer seja nas prefeituras municipais e ou nas secretarias estaduais. Isso comprova as desigualdades socioescolares, pois na maioria das comunidades, não existem estudos até o ensino médio e muito menos ensino superior. Os kalunga fazem parte de uma parcela da

sociedade em que as oportunidades de educação, trabalho e saúde são escassas, portanto, torna-se necessário compreender as desigualdades socioescolares como um problema interseccional.

Segundo Taveira (2018) “a deficiência na estrutura física das escolas e na formação e atualização dos professores reflete de forma negativa na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos.

Nessa direção encontrei o livro de domínio público denominado *Uma história do povo Kalunga* publicado pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2001, o qual foi distribuído para as unidades escolares das comunidades kalunga. Nesse livro, na página 92, tem uma foto da dona Procópio, mas nada relacionado à história de vida dela.

Em outubro de 2019, como pesquisadora, tive a oportunidade de participar do IV Encontro de Pesquisadores sobre Quilombolas Kalunga, com o tema *Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Resistências: comunidades quilombolas frente ao atual cenário político, econômico e social*, realizado, entre os dias 14 e 16, no Campus de Arraias. Esse encontro teve como objetivo refletir sobre as lutas pela igualdade racial, pela garantia de direitos humanos, por uma economia solidária e desenvolvimento sustentável, pela agricultura familiar, pelo direito à terra e aos territórios, pela educação voltada para a diversidade, pela população negra, pelo fim do trabalho escravo e da exploração sexual e pela resistência à desapropriação de direitos já adquiridos pelas comunidades tradicionais, dentre outros temas transversais importantes para as comunidades quilombolas e durante esse encontro, mais uma vez tive a oportunidade de ouvir Dona Procópio lutando por seu povo, reafirmando que não descansará, não deixará hidrelétrica nenhuma instalar-se nas terras dos kalunga onde ela e seu povo reside.

Com as análises das entrevistas realizadas verifiquei que Dona Procópio, por meio da educação informal, conseguiu se empoderar, lutar por melhores condições de vida e resistir às ideias dos governantes que queriam retirá-los da terra para construção de barragens. Devo ainda ressaltar que ela mesma foi pontuando os saberes que ela adquiriu durante sua vida, mesmo sem nunca ter frequentado a escola formal.

Para Mangava a escolha da escola, em um contexto de oportunidades educacionais desiguais, fez com que ela saísse e voltasse para permanecer na própria região, onde sente a noção de pertencimento, mesmo sabendo da desigualdade socioespacial em que a distribuição

desigual das oportunidades educacionais está associada a uma segmentação socioespacial da população, ou seja, as oportunidades de fazer um curso superior estão nos grandes centros.

Lu percebeu a necessidade de ir mais longe e logo se inseriu em um contexto escolar mais amplo e variado, composto por uma oferta maior e diversificada de escolas públicas e privadas. Quando fez a graduação ainda não havia a Lei do sistema de cotas, teve que estudar em uma instituição privada, trabalhando para pagar seus estudos.

As entrevistas e as observações evidenciaram a falta de condições para continuidade dos estudos. A necessidade de formação e qualificação não foi acompanhada da ampliação nos investimentos, quer seja em escolas de ensino fundamental e médio, quer seja em oferta de educação superior.

Torna-se necessário ressaltar o contentamento das entrevistadas em fazer parte da comunidade kalunga, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para buscar estudos, para resistir e preservar sua cultura e tradição, afirmam que se sentem empoderadas e orgulhosas em serem kalunga. As que fizeram a escolhas escolares e se mudaram, consideram que ao longo do tempo, esse fator se tornou vantagem em relação às demais, porém, ressaltam que as que nunca se mudaram para estudar não consideram desvantagem terem permanecido na comunidade e foi nesse processo de assujeitamento aos sentidos hegemônicos, articulados no social, que construíram de formas próprias e diversas suas buscas por educação.

Assim, em uma comunidade marcada pela desigualdade social, econômica e educacional, em que a estrutura e a superestrutura buscam garantir a hegemonia dominante, as contradições existentes entre escola e a negação de uma escola específica para a preservação da cultura quilombola, impedem a concretização do direito à educação como uma das condições necessárias para a conquista da cidadania e, mesmo diante de tantas dificuldades, as mulheres kalunga resistem, lutam por seus direitos e muitas delas se empoderaram no espaço social, haja vista que o sistema educacional é fruto de um processo histórico que se configura no bojo das relações sociais e de produção que dividiram e ainda dividem a sociedade em grupos econômicos distintos e, ainda mais, estabelecem uma relação entre classes sociais antagônicas.

CAPÍTULO 5 - EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE MULHERES KALUNGA

Este capítulo destina-se a apontar a educação como forma de empoderamento para ampliar a igualdade de gênero, situando o município de Teresina de Goiás, mostrando as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras desse município e, por fim, apresentando mais três histórias de mulheres kalunga, consideradas empoderadas pelas comunidades kalunga de Cavalcante e de Teresina de Goiás. As entrevistas foram realizadas durante o Curso de Formação de Professores, ministrado às professoras do município de Teresina de Goiás. Devido à pandemia da Covid 19, tornou-se necessário, também, concluir três entrevistas utilizando mídias digitais, dentre elas o *Google Meeting* e o *WhatsApp*.

Para a realização dessa etapa da pesquisa cabe ressaltar a colaboração da Subsecretaria de Campos Belos e da Secretária municipal de Educação de Teresina de Goiás, Professora Edina Gonzaga da Cruz, as quais foram imprescindíveis para realizar a contrapartida pactuada junto ao Presidente da Associação Quilombola Kalunga (AQK), que foi a promessa de realizar a formação de professores(as) da comunidade kalunga. Não obtive êxito junto à Secretária Municipal de Monte Alegre e nem de Cavalcante, porém, fui muito bem recebida pela Secretária Municipal de Teresina de Goiás. Dessa forma, elaborei o planejamento, com dois encontros presenciais, a partir das necessidades apontadas pela secretária de educação. Repassei para a Subsecretaria Estadual de Educação, na cidade de Monte Alegre, fiz o convite para que os professores que trabalham em escolas de comunidades quilombolas participassem. A seguir, enviei o planejamento para a Secretaria de Educação de Teresina. Após o planejamento enviado ter sido aprovado, ficou definida a data do primeiro encontro, para o dia 24 de outubro de 2019, ficando definido que a segunda etapa seria realizada no mês de abril de 2020.

5.1 EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E EMPODERAMENTO

A desigualdade de gênero constitui um grande entrave para que as mulheres alcancem a democracia plena. Todas as pessoas precisam ter seus direitos garantidos, tais como o direito à educação, à vida, à liberdade e à igualdade, defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo destaque se dá no Artigo I: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”, mas, ainda que institucionalizado, é válido questionar

se houve ou se há a criação de oportunidades para que seja garantida a igualdade entre os gêneros.

Um dos fatores que deveria servir para que os/as cidadãos/cidadãs, em particular para as mulheres, pudessem conquistar a liberdade e igualdade, encontra-se justamente na deficiência da educação, uma vez que a educação formal por longo tempo foi negada para as mulheres e o espaço doméstico era definido como o seu único território de atuação. Foi a partir do início do Século XIX que a educação oportunizou contribuições significativas para a emancipação política e econômica das mulheres, tendo em vista que, por meio do conhecimento adquirido elas puderam ampliar seu universo de reflexões e efetivar os seus desejos e as suas capacidades, ou seja, assumir o seu poder e, aos poucos, buscaram sua inserção no espaço público.

A partir da compreensão de que a escola é um dos *locus* de construção do conhecimento e, por isso mesmo, campo para formação da cidadania, foi possível perceber que a inserção das mulheres nas escolas, como alunas e, posteriormente como professoras, representa uma conquista de um espaço socioprofissional de poder para elas e para a sociedade como um todo. Contudo, é preciso ressaltar que na maioria das escolas é ofertada uma educação intelectual permeada por conteúdos eruditos¹⁵, valorizando uma cultura que foge da realidade de muitos/as estudantes, enquanto as diversidades culturais, étnicas, religiosas e de gênero são postas de lado. Sendo esta exclusão a grande responsável pelo comprometimento da formação do/a cidadão/ã, ela mesma contribui, também, para a desigualdade de gênero.

É a partir dessa perspectiva que pretendo conduzir esta tese. Após ter mostrado como a educação informal empoderou Dona Procópio, pretendo, agora, trazer a educação formal como um dos espaços de empoderamento das mulheres, por meio do ingresso nas escolas, uma vez que a própria ONU Mulheres¹⁶ indica a educação para tentar sanar as desigualdades de gênero e para o empoderamento feminino. Desse modo, a educação é indispensável para a construção de uma sociedade justa e democrática, visto que é seu papel preparar para o exercício da cidadania e da democracia. Nesse sentido, ela necessita desnaturalizar as desigualdades que ela mesma reproduz em seu espaço.

Por muito tempo, a educação serviu aos interesses sociais e políticos da época, que vislumbravam uma mulher mais preparada para assumir um papel social, à sombra da figura

¹⁵ Não estou me colocando contra os conteúdos eruditos, mas, sim, evidenciando a necessidade de se trabalhar, também, com a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero.

¹⁶ A ONU Mulheres foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres.

masculina; na contemporaneidade, ela precisa educar a mulher como sujeito social, profissional, em busca de empoderamento e igualdade de gênero.

Dessa forma, concordo com a definição de empoderamento proposta por Sardenberg (2006). Para essa antropóloga, empoderamento é o processo de conquista da autonomia, da autodeterminação e implica na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero e da opressão patriarcal, cujo objetivo maior é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com o a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero, assumindo maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas” (grifo da autora).

Pensar no empoderamento das mulheres, na libertação do estado de opressão em que se encontram, atravessa, necessariamente, o ato de refletir sobre o papel da educação, pois em uma prática educativa, que prime por uma educação libertadora, os sujeitos poderão adquirir consciência de si e de outros indivíduos, diluindo o silenciamento das vozes femininas. Para Freire (2014, p. 92), a educação libertadora é, sobretudo, uma educação conscientizadora, na medida que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la.

Na verdade, toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente [...], ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta... Não há lugar para a educação. Só para o adestramento.

É nessa perspectiva que se tornaria possível, no âmbito da educação escolarizada, a luta esperançosa de Freire (2014) pela educação como prática da liberdade e pelo exercício de uma pedagogia do oprimido, promovendo o encontro da utopia mobilizadora revestida de esperança, com o conhecimento produzido pela ciência sem, contudo, desprezar a experiência humana.

Uma educação que trabalhe criticamente questões como diversidade cultural, desigualdades sociais, igualdade de gênero e relações étnico-raciais, faz com que os cidadãos se reconheçam historicamente, que as mulheres percebam a importância do seu papel na luta por uma sociedade digna e justa, ou seja, uma educação emancipatória.

Serão mulheres empoderadas, que irão se mobilizar, com autonomia para questionar e fiscalizar o cumprimento das leis que são marcadamente androcêntricas, em que “os homens continuam a ocupar as posições mais importantes e são os que determinam o modo de olhar a realidade social, dando-lhe uma aparência de normalidade mesmo perante aquelas que lhe estão subordinadas” (FACIO, 2006, p. 4). Dessa forma, caberá, também, à educação esse papel de conduzir o processo de empoderamento das mulheres, conduzindo-as para a ação, visando a desenvolver uma consciência crítica e se mobilizar para a ação, uma vez que a própria ação, também, conduz ao empoderamento.

Considerando que as desigualdades de gênero, nas comunidades quilombolas, provêm de sua estruturação como um espaço de hegemonia masculina, as práticas e relações dominantes decorrem de normas e valores culturais determinados pelos homens, o que, muitas vezes, cria empecilhos para as mulheres modificarem as circunstâncias que dificultam suas lutas pela igualdade social. Para Gramsci (2002), essa hegemonia descreve uma forma de controle mais persuasivo do que coercivo, dependendo da produção e manutenção de valores e crenças em que se apoiam as estruturas de poder e as relações sociais existentes. Na perspectiva gramsciana de hegemonia, como uma direção, conquista, luta, guerra de posição, cabe destacar que muitas mulheres kalunga têm travado lutas, têm resistido à dominação masculina e têm buscado o empoderamento, conforme foi visto no capítulo terceiro, quando descrevi suas histórias, suas lutas pela busca de novos espaços para estudar e, principalmente, o retorno para as comunidades como mulheres empoderadas, dispostas a manterem as tradições kalunga, dispostas a lutarem por seus direitos, pela igualdade social, muitas delas assumindo cargos públicos de destaque nos municípios onde residem, ou mesmo nas capitais, em secretarias estaduais que permitem dar continuidade às suas lutas em prol de suas comunidades.

Tendo colocado a educação como um dos fatores primordiais para uma educação emancipatória, trago os resultados de mais três entrevistas realizadas com as mulheres kalunga empoderadas, sendo duas de Cavalcante e uma do município de Teresina de Goiás. As entrevistas semiestruturadas foram feitas por meio da história oral. Conforme Thompson (1992), a história oral é a interpretação da história e das mudanças ocorridas nas sociedades e culturas. Por meio de relatos orais aparecem as lembranças e experiências, que são registradas pelo sentido auditivo de quem a registra. Cabe registrar que essas três mulheres kalunga foram entrevistadas em 2021, durante a pandemia causada pela Covid 19, utilizando-se para isso os aplicativos *Google Meeting* e *WhatsApp*, haja vista a impossibilidade de deslocamento até a Chapada dos Veadeiros.

Esclareço que insisti em realizar as entrevistas com elas, pois estava prestes a encerrar essa tese sem trazer as entrevistas com as mulheres indicadas pelo Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK) e, segundo ele, essas mulheres por ele indicadas, dariam maior visibilidade das resistências e lutas em busca do empoderamento das mulheres kalunga.

A primeira delas é a Dalila Reis Martins, que tem 34 anos, é guia turística, está estudando para ser professora e mora na comunidade do Quilombo Kalunga Engenho II, no Município de Cavalcante-GO, a qual falou sobre as dificuldades encontradas para poder estudar. Segundo ela, a sua distração era o trabalho bruto da roça, sonhava em ser cantora e durante sua infância não teve acesso à educação. Depois teve que ir para a cidade para poder

estudar. Não desistiu do sonho de ser cantora e hoje é cantora, compositora e artesã, enquanto cursa Licenciatura em Artes Visuais e Música, na Universidade Estadual do Tocantins, no Município de Arraias.

Como estou desempregada e agora com essa pandemia praticamente não tem turistas para eu trabalhar como guia, eu resolvi investir no artesanato. O mais difícil é vender, embora haja uma demanda muito grande no mercado, poucos materiais são encontrados na natureza, portanto a maior parte vem das lojas e o valor acaba ficando alto e meus artesanatos são bem aceitos, pois são artesanatos de formação quilombola. Já vou te enviar uma foto de algumas coisas que eu faço. (DALILA REIS Entrevista concedida em 20/03/2021).

O Painel Fotos 4, mostra alguns artesanatos criados por Dalila Reis: brincos, sandálias customizadas, biscoitos caseiros, caminhos de mesa em crochê com fios de lã.

Painel de Fotos 4 - Artesanatos fabricados por Dalila Reis



Fonte: Fotos tiradas em 2021, cedidas por Dalila Reis.

Ações de artesanato nas comunidades kalunga servem de fortalecimento, de defesa das identidades de preservação de memórias e fortalecimento das comunidades.

A seguir, iniciei uma conversa com ela sobre empoderamento e perguntei se se sentia uma mulher empoderada e ela não demorou a responder: “Sim, eu preciso me sentir empoderada para conseguir estudar, encarar o preconceito e o racismo, por ser uma mulher negra, que gosta da própria arte e que cuida de minha autenticidade, como pessoa” (DALILA REIS - Entrevista concedida em 02/03/2021).

No Painel de Fotos 5, estão retratadas Dalila Kalunga e sua mãe, Maria das Dores dos Santos Rosa.

Painel de Fotos 5 - Dalila Kalunga e sua mãe, da Comunidade do Engenho II



Fonte: Fotos tiradas em 2021, cedidas por Dalila.

Percebi que Dalila faz parte daquele grupo de mulheres que não medem esforços para vencer as barreiras, para exercitar o poder feminino e se estabelecer como pessoa frente aos desafios do processo de empoderamento. Continuamos essa conversa pelo aplicativo *WhatsApp* e, então, perguntei sobre as tradições da comunidade kalunga, se ela contribui para preservar essas tradições. De imediato ela já foi respondendo que sim, que o próprio artesanato é uma forma de preservação. Por fim, perguntei que parte da história da vida dela ela gostaria de relatar. Eis o seu relato:

Tem muitos acontecimentos em minha vida, mas vou deixar os tristes para trás. A melhor coisa na minha história é ser filha de uma mulher empoderada, religiosa, muito honesta com suas coisas. Me deu uma educação exemplar, me ensinou o que pode para me ver crescer na vida. A ter amor próprio, sempre colocou a vida dela de lado para me ajudar mesmo sem ter condições fazia o melhor para me ajudar. Agora por exemplo, que faço Faculdade do Campo, em Arraias, cursando Licenciatura em Artes

Visuais e Música, às vezes preciso ficar o mês todo lá, se não fosse minha mãe empoderada, que quer me empoderar também, eu não sei se conseguiria (DALILA REIS - Entrevista concedida em 02/03/2021).

A fala da Dalila evidencia que não há como pensar a história, o presente e o futuro, sem considerar a importância da trajetória de resistência e intensas lutas das gerações anteriores aos quilombolas, nesse caso os kalunga. É preciso considerar o ocultamento das características desses grupos em decorrência do regime escravocrata e senhorial que limitou a população de cor às formas de sociabilidade e de vida integrada. Devido à dinâmica ocorrida na sociedade brasileira, Fernandes (1978, p. 457) pontua que a população de cor sofreu impacto destrutivo e enfrentou uma longa e intensa fase de desorganização social. Para ele, “esses fenômenos contribuíram, decisivamente, para agravar os efeitos dinâmicos desfavoráveis da concentração racial da renda, do prestígio social e do poder”. Nesse contexto, a invisibilidade das comunidades negras é um fato contundente na história brasileira, por isso investigar sobre mulheres kalunga empoderadas torna-se um instrumento para dar visibilidade às mulheres kalunga.

A seguir, trago outra mulher empoderada do município de Cavalcante de Goiás, Eriene dos Santos Rosa, mais conhecida como Eriene Kalunga, professora, defensora dos direitos dos kalunga e ocupa, atualmente, o cargo de vereadora no município de Cavalcante-GO.

Mais uma vez parti do princípio de que a educação é o melhor instrumento de emancipação. Dessa forma, comecei a conversa perguntando para a Eriene se ela enfrentou dificuldades para poder estudar. Eis o seu relato:

É, tive dificuldade demais, logo eu fui embora da comunidade, morar com um tio meu, eu tinha mais ou menos quatro a cinco anos de idade. Não foi fácil. Mas pelos padrões de vida que a gente tinha aqui no município, ele tinha uma condição boa, então fui embora, estudei, retornei pra Cavalcante, terminei o ensino fundamental em Cavalcante e depois fui embora pra Goiânia. Fui estudar o ensino médio, mas aí como eu tive minhas filhas, acabei parando um tempo. Tempos depois eu retornei pra faculdade, eu já estava morando de novo aqui na comunidade. Então, quando eu fui fazer faculdade, eu já tinha minhas três filhas, a partir dos estudos eu fui dando mais valor à minha comunidade (ERIENE KALUNA - Entrevista concedida em 10/03/2021).

Pela fala da Eriene Kalunga é possível inferir que o acesso ao conhecimento proporcionou outro olhar de quem ela era realmente. Segundo ela, muitos dos habitantes negavam a sua origem, pela imagem negativa que se tinha da comunidade. Esse estereótipo não está diretamente ligado somente ao quilombo kalunga, pelo contrário, é uma imagem pejorativa que se tem do negro como perigoso, violento e selvagem.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, diferentemente de décadas passadas, a comunidade, tem-se articulado em prol de melhores condições de vida, com o reconhecimento de sua etnicidade, dada a existência de políticas públicas específicas para as comunidades quilombolas.

Confesso que passar a conhecer a vida cotidiana do quilombo, especificamente no universo das mulheres empoderadas da comunidade kalunga, foi muito bom, quer seja para o desenvolvimento da pesquisa e ou para o meu crescimento pessoal como pesquisadora. Passei a enxergar nessas mulheres, por meio de suas histórias e lutas, um grupo que resistiu aos efeitos de uma sociedade segregativa. Um exemplo claro dessa segregação foi a dificuldade encontrada pela kalunga Eriene para estudar e, também, para se formar e se tornar professora:

Quando eu retornei pra comunidade, eu comecei a cobrir os professores que faltavam ou, por algum motivo de saúde, ou porque tinha que viajar, ou por morar na comunidade, tinha que ir pra cidade pra fazer compra... Então eu comecei a me interessar cada vez mais pela questão da sala de aula. E, logo depois de um ano que eu estava na comunidade, eu fui convidada pra poder dar aula no colégio municipal, aqui na comunidade. E comecei a me envolver, também, porque minha filha começou a estudar e comecei a me envolver nas questões sociais da comunidade, junto com a associação, as demandas dos pais, porque a gente não tinha ensino fundamental na comunidade.

Então, a gente começou a buscar a questão da Educação. E eu fui me envolvendo e, realmente, vendo que essa era a causa, que eu defendia, era a Educação. Era o que eu queria levar mesmo pra vida. Então, a gente começou a buscar o ensino fundamental aqui pra comunidade, depois que a gente conseguiu o ensino fundamental, a gente foi atrás do ensino médio, tanto que foi a primeira comunidade do Território Kalunga, a ter... do pré à terceira série do ensino médio, dentro da própria comunidade. Foi uma luta da comunidade em si, dos pais junto com a Associação, sabe? Junto com as lideranças. Aí surgiu a Dani aqui na comunidade, que era estudante da UnB e trouxe pra gente a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo, onde eu fui pra Brasília, prestei vestibular, passei, mas não tive coragem de fazer, porque era em alternância e minha filha era muito pequenininha e acabei desistindo na primeira turma. Depois de um... uns dois anos, eu prestei vestibular de novo pra Educação do Campo e passei, novamente. Aí, dessa vez, eu resolvi ir fazer a Licenciatura em Educação do Campo, na área de linguagens, né? E assim, eu vi que, realmente, eu tava no ramo certo (ERIE NE KALUNA - Entrevista concedida em 10/03/2021).

A organização dos tempos formativos em Tempo Escola e Tempo Comunidade, dos cursos de formação do educador, denominado de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) tem se apresentado como oportunidade de formação de professores. Três das mulheres que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa relataram que fazem o curso de Licenciatura em Educação do Campo em Brasília. Uma faz em Tocantins, na cidade de Arraias.

Para Oliveira (2004), o educador deve ser o principal agente de sua formação, ou seja, a formação deve ser antes de tudo autoformação, a formação de si, a formação em exercício,

por ser uma formação que se destina exclusivamente para a preparação da prática a ser desenvolvida em sala de aula. Para Macedo *et al.* (2009), a formação é uma experiência do sujeito, a qual deve ser compreendida ao longo da vida posto que ela se dá no processo mesmo de existência do sujeito e nas interrelações. Eriene conta como foi se descobrindo professora:

A partir do momento que eu entrei na faculdade mesmo, que eu me identifiquei com o curso, eu costumo dizer que... é uma profissão, é a minha profissão de formação, mas, principalmente, a profissão de coração, é a profissão que eu escolhi pra mim. É a área que eu gosto, assim, eu faço as coisas com prazer. E eu costumo dizer que quem trabalha na área que gosta as coisas fluem bem, né? Então eu resolvi, em uma certa época da minha vida, eu decidi ir pra cidade, quando eu estava terminando a faculdade, já tinha uns quatro anos, mais ou menos, que eu estava na cidade trabalhando, tanto no município, como no estado, então resolvi ter experiência de dar aula na cidade, numa escola particular, que foi criada no município, que usava a pedagogia da Escola da Ponte. Fiquei um ano nessa escola, que é a Escola Janela, e nesse período eu fui convidada, pra dar aula no colégio estadual, na cidade, mas eu não tive coragem, tive medo, de início, porque era um que eu tinha estudado, eu ia ter que trabalhar com os professores que tinham sido meus professores, então eu senti uma certa insegurança. Eu recebi o convite duas vezes, na terceira vez eu aceitei, saí da Escola Janela, que era uma escola particular e resolvi aceitar o convite do estado, pra eu dar aula lá, fiquei lá por dois anos. Nesse período, depois de menos de um ano, eu fui convidada pra ser coordenadora, né? Dessa escola. E acabei pedindo demissão depois de um tempo pra eu voltar pra comunidade, né? Porque eu pedi transferência, mas não consegui, eu queria muito voltar pra minha comunidade, acabei assinando minha demissão, fui candidata a vereadora, sou eleita, fui eleita, né? Continuo na comunidade, mas o que eu posso, eu tô sempre envolvida com a Educação, porque é onde eu acredito que a gente pode transformar o mundo. A gente costuma dizer que... as crianças, a juventude é o nosso futuro, né? Mas, realmente, nós, nós somos o futuro, das pessoas que eram do... do passado, aí, nós somos essa... essa geração que faz esse futuro. Então, eu acredito que a Educação é que vai formar, de verdade, essas pessoas, que são o nosso futuro, é através da Educação que a gente pode transformar essas pessoas em ser humanos melhores, é através da Educação que a gente vai mudar as pessoas, vão fazer elas, formarem mesmo, se conscientizarem na questão do social mesmo, da importância do coletivo, do pensar no próximo, sabe? Eu acredito, tudo está vinculado à Educação (ERIENE KALUNGA - Entrevista concedida em 10/03/2021).

A fala da professora, vereadora e representante da Comunidade do Engenho, Eriene Kalunga, mulher empoderada que luta por sua comunidade, permite afirmar exatamente o que diz Freire (1991, p. 58): “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E a formação para trabalhar em Escolas Quilombolas precisa englobar os conhecimentos históricos, artísticos e culturais de origem afro-brasileira e africana em todos os componentes curriculares da educação e não apenas na grade curricular de História, Literatura e Arte, como é sugerido nos documentos oficiais da educação.

A professora Eriene Kalunga relata sobre sua preocupação com a falta de registro das tradições, cultura, conhecimentos históricos sobre a comunidade kalunga. Segundo ela, quando

se fala da Educação, principalmente, os kalunga, que vivem na comunidade e que trabalham com a realidade dos alunos, é quando se fortalece, cada vez, mais a cultura da comunidade.

A gente não pode deixar morrer a nossa cultura, é necessário trazer a cultura pra dentro da sala de aula, pras nossas vidas e mostrar a importância da nossa cultura pra nossa juventude, porque muitas das vezes perde, né? E o mais importante, eu acho que, muitas das vezes, além do passar, da gente registrar, porque muitas das vezes, aqui é isso é muito forte aqui dentro da comunidade, dentro do território, a gente conta, mas a gente não registra, são poucas as coisas que a gente tem registradas por nós mesmos, sabe? Então isso ainda é uma falha muito grande, é algo que eu acho que devemos corrigir junto a nossa juventude, unir força aí, pra gente registrar as nossas histórias, sabe? Os nossos conhecimentos. Porque a gente não tem registros feitos realmente pela comunidade, de alguém da comunidade, a gente não tem. Eu acredito que através da Educação é uma forma de fortalecer a nossa cultura, de não deixar ela morrer, sabe? E, assim, eu acredito que participando mesmo, das rezas, das folias, é dos momentos festivos da comunidade, daquele momento que a gente vai pro barracão pra fazer a comida pras rezas, sabe? De receber um pouso de folia, de dar o almoço, uma janta, sabe? É nessas horas que a gente fortalece e não deixa a nossa cultura acabar (ERIENE KALUNGA- entrevista concedida em 10/03/2021).

Esse depoimento, que prega a continuidade das tradições, coaduna com a afirmação de Munanga (2004) quando diz que a discriminação racial precisa ser urgentemente enfrentada, que os negros, também, têm problemas de alienação da personalidade. Muitas vezes trabalham o problema na ponta do *iceberg*, a base desse *iceberg* deixa de ser trabalhada, ou seja, é preciso passar a trabalhar na base como Eriene kalunga fez e passar a ter orgulho de ser kalunga e enfrentar os problemas para trazer visibilidade a essa comunidade. O relato a seguir reafirma a luta dessa mulher empoderada:

Nós devemos ter orgulho da nossa história, e isso eu tenho orgulho sim. Acho que é importante mostrar pras pessoas que a gente é forte, que a gente pode superar, principalmente pras mulheres, porque as nossas mulheres, muitas das vezes, elas são muito recriminadas, assim, elas têm a autoestima muito baixa. E nós, quando a gente busca conhecimento, quando a gente busca uma profissão, algo desse sentido, a nossa autoestima levanta, a nossa autoestima, fortalece, sabe? E eu falo isso como mulher, como mãe. Hoje eu tenho uma profissão, além da minha profissão, eu estou exercendo uma outra função, que é em prol da sociedade, que é em prol da comunidade e principalmente que é pra fortalecer nós mulheres, sabe? Pra poder mostrar que a gente pode ocupar esses espaços, que nós devemos ocupar esses espaços, não só na Câmara, mas na Prefeitura, na sociedade, na escola, na casa. Você é empoderada. Você é dona da sua história. Somos nós que fazemos a nossa história. Isso é muito importante, eu acredito, para fortalecer as mulheres, a juventude, para mostrar pra eles que são capazes também, (Entrevista concedida em 10/03/2021).

E para concluir a história da Eriene Kalunga, não poderia deixar de relatar que ela é companheira de lutas do Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Sr. Vilmar Souza Costa, que é casado com sua tia e também é sobrinha do Senhor Cirilo dos Santos Rosa, que é uma das lideranças mais antigas da Comunidade do Engenho, ou seja, uma família que

traz como marca as lutas em prol de melhorias para as comunidades kalunga e por fim, o Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Sr. Vilmar Souza Costa, foi eleito o primeiro prefeito kalunga do Brasil.

O Painel de Fotos 6 retrata a vereadora Eriene e seu companheiro de lutas, primeiro prefeito kalunga do Brasil.

Painel de Fotos 6 - Eriene e Vilmar Kalunga, atiantes na vida política de Cavalcante-GO



Fonte: Fotos tiradas em 2021 e cedidas por Eriene Kalunga.

Para relatar a trajetória de lutas da próxima kalunga, vou iniciar pelo IV Encontro de Pesquisadores sobre Quilombolas Kalunga, tendo como tema: Relações Étnico-raciais, Direitos Humanos, Resistências: comunidades quilombolas frente ao atual cenário político, econômico e social realizado entre os dias 14 e 16 e novembro e 2019, no campus da Universidade de Arraias, o qual teve como principal objetivo aproximar e consolidar ações de pesquisadores nas lutas e nas causas destas populações.

Nesse encontro de pesquisadores eu tive o prazer de conhecer a kalunga Eleuza, logo que a vi me aproximei e perguntei de onde era. Ela disse que era da comunidade de Teresina de Goiás. Desde o início, eu senti e a vi como uma mulher empoderada, quer seja pelo modo de falar, de vestir e de apresentar suas coisas. Então, perguntei o que ela fazia, se era professora. Disse-me que não, que era historiadora crítica. De imediato, pedi para tirarmos uma foto juntas e elogiei o trabalho exposto por ela e perguntei se poderia fazer parte de minha pesquisa de doutorado. Ele questionou sobre o que eu estava pesquisando, depois que expliquei disse que teria prazer em participar, pois tem orgulho de ser kalunga e admira quem pesquisa sobre esse tema. O painel de fotos 7 a seguir retrata nosso primeiro encontro e a Kalunga Eleuza.

Painel de Fotos 7 - A historiadora crítica, Eleuza, e a pesquisadora



Fonte: Fotos tiradas em 2019. Acervo da pesquisadora.

Perguntei para a Eleuza se ela se sentia empoderada. Eis a sua resposta:

Sim, eu me sinto empoderada, sim. Ora, por que que eu me sinto empoderada? Porque eu estudei, né? É... eu tomei a coragem e a decisão de estudar, fui adquirindo conhecimento, fui me formando... me graduei em História, depois fiz uma especialização no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Agora estou terminando o curso de Pedagogia e eu sou uma profissional, sou uma mulher independente, por isso eu me sinto empoderada (ELEUZA KALUNGA - Entrevista concedida no dia 15/11/2019, durante o IV Encontro de Pesquisadores sobre Quilombolas Kalunga).

É possível inferir desse relato a afirmação de que a educação pode contribuir para reduzir as desigualdades de gênero, despertando a consciência e a autonomia sobre o próprio corpo, tornando as mulheres mais protagonistas quanto à própria carreira. Mas durante essa nossa conversa, fomos interrompidos por várias vezes, então, decidimos parar e recomeçar na cidade de Teresina de Goiás, onde ela mora e onde, também, é o meu campo de pesquisa. Porém, mais uma vez a pandemia interrompeu meu cronograma e só pude concluir essa entrevista no ano de 2021, praticamente um ano e meio depois, por *WhatsApp*. E no mês de março, depois de várias tentativas, pois ela ficou mais empoderada ainda ao assumir a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial e Cultura da Prefeitura Municipal de Teresina de Goiás, foi possível retomar a entrevista. Primeiro fiz uma retrospectiva do que havíamos conversado no encontro de pesquisadores quilombolas kalunga e depois perguntei por que ela se sentia empoderada.

É, esse meu empoderamento teve um começo, um meio, como todas as coisas têm, né? Começo, meio e fim. É, eu vim de família simples, humilde, da roça. Hoje nós somos sete (7) irmãos, mas antes éramos quatro (4) irmãos. Minha mãe foi abandonada com os quatro (4) filhos, a gente não tinha onde morar. Minha mãe, ela

mal sabia assinar o nome, mas na época aqui do primeiro concurso da Prefeitura de Terezinha de Goiás, ela já conhecia as letras, então a gente tentou dar uma alfabetizada na nossa mãe para ela passar nesse concurso para serviços gerais e ela passou. Foi aí que minha mãe começou a se emancipar como mulher, ser independente. E aí a gente foi crescendo, trabalhava na casa das pessoas. E tudo, só pra ganhar comida e roupa. Depois casei. Não terminei ensino médio. Depois de muitos anos que eu casei é que eu fui terminar o ensino médio. Estudei no Enem, consegui a bolsa. De setenta (70) alunos eu era a única bolsista e fui vencendo essas barreiras. Depois fiz uma especialização no Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Agora, fiz muitas formações na área de Relações Étnico-raciais. Hoje, estou terminando o curso de Pedagogia, mas hoje sou historiadora crítica, e eu realizo muitos eventos, né? É... trabalho com moda África, trabalho com Literatura Afro-Brasileira e Indígena, é... dou palestras, participo de audiências, conferências, sou uma mulher atuante, militante, ativista e feminista. Sou uma mulher em movimento, né? Participo do Movimento Negro. Tenho uma ligação muito forte com todo Movimento Negro do Brasil e até fora do Brasil, também. Dentro do Quilombo sempre fui muito bem aceita; Tenho uma relação muito boa com as crianças, adolescentes, jovens, idosos, e lá eu me sinto, também, como fosse minha casa e eu aprendi muito, lendo muito, né? Adquiri uma biblioteca, está na minha casa, leio muito e com isso vou adquirindo conhecimentos. Hoje eu sou uma mulher independente, com muita dificuldade, mas sou independente e me sinto empoderada. Foi assim que eu cheguei aonde eu cheguei. Não foi fácil e nem é fácil para as outras mulheres negras, né? Mas um pouquinho na luta... dormindo de madrugada, acordando de madrugada, trabalhando, estudando, cuidando de casa, filho e marido, mas a gente chega lá (ELEUZA KALUNGA - Entrevista concedida no dia 13/03/2021).

Esse relato evidencia que o empoderamento não pode ser considerado um processo com um começo bem delineado e um final com as mesmas experiências para todas as mulheres, uma vez que não existem fórmulas ou projetos, receitas ou modelos prescritos que mostrem à mulher como elas devem agir para o seu empoderamento, o que vai ao encontro do que Melo (2009) pontua, pois, até pelo contrário, o empoderamento é moldado para cada pessoa com base em suas próprias experiências, contextos e histórias, como é o caso das mulheres kalunga, cada uma se empoderando de uma forma diferente.

Depois, iniciei uma conversa sobre as tradições culturais da comunidade kalunga. Em seu relato percebi o quanto essa mulher se preocupa em manter viva as tradições culturais da comunidade:

São costumes e tradições milenar, secular. É a cultura do povo Kalunga, são histórias da nossa ancestralidade, dos povos que vieram da África, né? Vieram obrigados e aqui continuaram cultuando suas tradições, seus costumes, suas festas, suas rezas, suas novenas, suas danças, seus rituais, suas cerimônias, suas manifestações culturais, religiosas. E é isso que define a identidade do povo do Quilombo, dos kalunga daqui de Goiás e de todo mundo.

Eu ajudo a manter essas tradições vivas. Primeiro, que a minha profissão, ela é atuante, né? E essa formação minha ela é voltada, justamente, para manter e preservar todo esse patrimônio, todo esse legado, que os nossos ancestrais trouxeram e continuam passando para as pessoas, se eu não fizer isso, eu não tô sendo uma pessoa verdadeira! Eu trabalho dentro do Quilombo para isso, eu incentivo as mulheres, as crianças a usar os tecidos amarrado, que é um legado trazido da África. Eu incentivo as pessoas a continuar com suas festas tradicionais, com seus costumes, com suas folias, com suas rezas, suas novenas, com seus batuques, com a capoeira. Eu incentivo a tradição ministrando palestras dentro do Quilombo, fora do Quilombo, para que os jovens

possam ouvir os mais velhos, os pais, seus avós, para continuarem mantendo a nossa cultura. Não estou afirmando que eles não podem ir lá fora trazer o de fora para dentro, o que não pode é esquecer de dentro pra fora, né? Eles podem muito bem ser negro, ser kalunga, quilombola, dançar sussa, participar das folias... E lá fora eles, também, pode ir para uma festa rave dançar, fazer o que quiser da vida deles, mas eles têm que respeitar e fazer as pessoas respeitarem suas origens, suas tradições e seus costumes (ELEUZA KALUNGA - Entrevista concedida no dia 13/03/2021).

Esse relato evidencia a preocupação em manter as tradições culturais, em uma relação sentimental, de pertencimento e carregada de significados, ligados à sobrevivência material e cultural. Quando na pesquisa campo, nas cidades de Cavalcante, Monte Alegre e de Teresina de Goiás ficou visível perceber que o negro Kalunga se expressa ricamente e mantém vivos costumes no trabalho, nas danças, nas rezas e nas manifestações religiosas próprias e isso eu pude comprovar, também, nas vezes que participei de encontros sobre quilombolas kalunga.

De acordo com o livro de domínio público “Uma história do povo Kalunga” (2001, p. 48):

Ainda hoje, como acontecia no tempo antigo, é nas festas que eles compreendem de verdade o que significa ser Kalunga. A festa é o momento do encontro, da reunião das famílias. É a hora de rever tios e primos que moram mais longe, saber de parentes que não dão notícia há muito tempo. É nas festas que as pessoas mais moças se encontram e começam namoros que podem dar em casamento. E é lá que os próprios casamentos são celebrados. Lá se batizam os filhos de moços e moças que se conheceram e se casaram nas festas de outros anos. É nas festas que as pessoas se encontram para fazer negócios. E quem nasceu na comunidade Kalunga e foi morar na cidade, ou na rua, como se costuma dizer por lá, volta para casa para aproveitar as festas.

As festividades são momentos ricos de interações sociais. Em meu cronograma de pesquisa estava previsto participar da Festa de Nossa Senhora da Abadia, no ano de 2020 (mês de agosto) mas, infelizmente, no cenário de pandemia da Covid 19 isso não foi possível. Dessa forma, agradeço à Eleuza Kalunga que gentilmente cedeu as fotos apresentadas no Painel de Fotos 8, as quais confirmam a manutenção dessas tradições na comunidade kalunga.

Painel de Fotos 8 - Cenas da comunidade kalunga



sábado, 13 de setembro de 2014

Programa Ana Maria Braga vai a Teresina (GO) e mostra a principal riqueza do nordeste goiano: seu povo



O quadro **Tem Visita** do Programa Mais Você, apresentado pela Jornalista Ana Maria Braga, desbrava o Brasil para descobrir personagens incríveis, gente simples, que mostra que não é preciso muita coisa para ser feliz.

Fonte: Fotos tiradas em 2018 e 2019 e cedidas por Eleuza Kalunga.

A primeira foto, da esquerda para a direita, mostra mulheres dançando sussa e representa o empoderamento feminino quando as mulheres dançam sussa, pois é uma festa dançada somente por mulheres. Essa fotografia foi tirada durante os festejos de Nossa Senhora da Abadia, na Festa do Império, no Quilombo de Vão de Almas, município de Cavalcante. Essa festa ocorre anualmente no mês de agosto. Essa foto representa ainda a união das várias comunidades, pois aí estão mulheres da Comunidade de Vão das Almas, do Engenho II e de Diadema. Com um ritmo marcado pelo som da viola, do pandeiro, da sanfona e da caixa (espécie de tambor), é uma tradição que envolve toda a comunidade com a música e a dança, caracterizada por giros em que as mulheres equilibram garrafas de cachaça sobre a cabeça. É possível inferir que essas danças, nestas comunidades, acabam por se traduzirem em uma rede de saberes: como que são dançadas, como foram produzidas e ou reproduzidas em seu cotidiano. De acordo com Pessoa:

A segunda foto mostra outra tradição da cultura afrodescendente, que é a capoeira. A manutenção das tradições da comunidade Kalunga começa desde cedo, as crianças aprendem a lutar capoeira na própria escola. Essa foto foi tirada na Escola Tia Adesuita, na comunidade kalunga de Diadema, município de Teresina. A luta da capoeira, as músicas associadas ao ritual das rodas de capoeira, o gingar do corpo expressam justamente a luta dos afrodescendentes pelo reconhecimento de uma cultura ancestral, cuja força tem sido responsável por romper com a amnésia social imposta sobre a história do negro no Brasil. Evidentemente que para as crianças não tem esse foco, mas para os adultos que ensinam e persistem mantendo essa tradição, sim.

A terceira foto retrata uma cena da Folia de Reis. As festas populares das comunidades Kalunga representam a forte religiosidade desse povo, caracterizando a cultura popular, na qual o sagrado e o profano se misturam. Essa foto tirada durante a festa do Império, um dos rituais festivos da Romaria do Vão do Moleque. Geralmente os cerimoniais de casamentos (quarta foto) acontecem durante essa festividade. Participar da Romaria do Vão do Moleque tem significado especial para cada membro, as representações ganham diferentes dimensões e tornou-se uma tradição cultivada pelos antepassados e mantida atualmente por seus descendentes.

E, para finalizar a história de lutas e resistências da Kalunga e historiadora crítica, Eleuza Pereira Castro, trago uma foto dela (quinta foto do painel) concedendo entrevista para a repórter Nadia Bochi, da TV Globo, para o Programa Ana Maria Braga, a qual relatou sobre a comunidade quilombola, formada por descendentes de escravos, em Vão de Almas, Teresina

de Goiás. Essa reportagem¹⁷ (três últimos quadros do painel) foi realizada no dia 13 de setembro de 2014, durante as festividades da Festa do Império.

Foi possível perceber durante essa entrevista com a historiadora Eleuza que a manutenção das tradições, também, pode ser usada como arma de luta e resistência dessa comunidade, como forma de união do empoderamento individual com o empoderamento coletivo, para afirmar identidades e combater preconceitos. Caminhando lado a lado, em diferentes instâncias e profundidades lutar, resistir e manter viva sua cultura, seus rituais, suas festas... enfim, as tradições kalunga.

5.2 SITUANDO O MUNICÍPIO DE TERESINA DE GOIÁS

O município de Teresina de Goiás localiza-se no Nordeste da Chapada dos Veadeiros, região Nordeste do estado de Goiás, no Centro-Oeste do Brasil, com uma área de 774,635 km², e surgiu da iniciativa de três homens e duas mulheres: Delfino Szeerquins, José da Costa e Joaquim de Souza Fagundes, Joaquina Nunes Bandeira e Antonia Francisca Lopes, que, em 1960, decidiram criar um loteamento no entorno de Cavalcante com Campos Belos, na antiga GO-012. As terras pertenciam à esposa de Joaquim de Souza. E foi ele quem primeiro se estabeleceu no local. A vila que começou a se formar pertencia ao município de Cavalcante. Em 1968, ganhou a condição de distrito de Cavalcante. Os habitantes se chamam teresinenses. O município se estende por 774,6 km² e contava com 3 016 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 3,9 habitantes por km² no território do município, vizinho dos municípios de Cavalcante e Nova Roma.

Na fundação da cidade de Teresina de Goiás destaca-se, também, a participação do Sr. Jorjari Berto da Costa Ferreira, filho de Osório da Costa Ferreira. Estes foram os primeiros a chegar neste território. Os dois vieram de Nova Roma-GO, cidade vizinha. Quando chegaram, armaram uma pequena cabana embaixo de um pé de pequi e começaram a cultivar terras pela redondeza. O Sr. Osório era um homem de grande sabedoria e as pessoas sempre o consultavam antes de tomar decisões.

Por conta de seu rápido crescimento, o distrito foi emancipado vinte anos depois e, em 1989, ganhou sua primeira eleição. Cortado pela GO-118 e GO-241, que dá acesso a Cavalcante, o município é o mais novo da Chapada dos Veadeiros. Teresina de Goiás é muito conhecida por sua história e cultura, por abrigar comunidades Kalunga e por vários atrativos

¹⁷ A reportagem completa pode ser vista no seguinte endereço eletrônico: <https://www.dinomarmiranda.com/2014/09/programa-ana-maria-braga-vai-teresina.html?m=0>.

turísticos. São dezessete cachoeiras dentro do município. Também é considerada a capital do caju no estado de Goiás.

Os principais atrativos de Teresina de Goiás são: Cachoeira Poço Encantado; Fazenda Touro Bravo; Cachoeira TUM; Recanto das Araras; Cachoeira Cascata; Complexo de Cachoeiras Costa ME VÊ e Canyons; Museu da Tia Lió, Quilombo Kalunga Ema; Funil do Rio Paranã, comunidade Kalunga Diadema; Cachoeirão do Nicanor, como se pode ver no Painel de Fotos 9.

Painel de Fotos 9 - Cachoeira do Poço Encantado



Fonte: Fotos de 2019. Acervo da pesquisadora.

A Chapada dos Veadeiros é conhecida por suas cachoeiras e pelos deslumbrantes desfiladeiros e formações de cristais de quartzo. O rio Preto tem piscinas rochosas e quedas de água, algumas delas com mais de 100 metros de altura. O parque de biodiversidade alberga várias espécies de orquídeas e de vida selvagem, incluindo tatus, jaguares e tucanos.

Em Teresina de Goiás ocorrem, também, diversas festas e eventos que acontecem ao longo do ano, como: Folia de Santos Reis (janeiro); Festa de São Lázaro (fevereiro); Reza de São José (março); Folia do Divino Pai Eterno (junho); Festa de São João Batista (junho); Romaria de Nossa Senhora da Abadia (agosto); Folia de Santa Teresinha (setembro); Festa Nossa Senhora do Livramento (outubro); Festa do Caju (novembro); Festa de Santa Luzia (dezembro).

Foi possível perceber que as manifestações culturais, costumes e valores são mantidos na comunidade, por meio da tradição oral, são passados dos pais aos filhos, dos mais velhos aos mais novos, ou seja, a memória é a guardiã de suas tradições, bem como de sua identidade cultural. Essa situação está mudando à medida que muitos kalunga estão cursando cursos superiores, a maioria tem elaborado seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), relatando aspectos da comunidade kalunga. Dessa forma, escrevem sobre as manifestações culturais,

costumes e valores da comunidade com o intuito de guardar e preservar o que está na memória das pessoas mais velhas da comunidade.

Pelo Mapa 3, é possível verificar que Teresina de Goiás está lá em cima, quase na divisa com o Tocantins, cortado pelas GO-118, que vai para Monte Alegre e GO-241, que vai para Cavalcante.

Mapa 4 - Mapa Turístico de Goiás - Teresina de Goiás



Fonte: Histórico do Município de Teresina de Goiás (2019).

Importante ressaltar que do ponto de vista político-administrativo, os Kalunga pertencem a diversos municípios (Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás) e essas divisões acabam por definir diferentes territórios além daqueles já existentes. Esta fragmentação se manifesta na implantação das ações que deveriam ser direcionadas à comunidade como um todo. Em razão das divergências entre os prefeitos dos distintos municípios, algumas regiões, por critérios de afinidades políticas, tornam-se mais privilegiadas. Como exemplo, cito a dificuldade que foi para cumprir a contrapartida prometida ao pegar a assinatura do Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK), Sr. Vilmar Souza Costa, o qual expôs que muitos pesquisadores procuram a Associação solicitando autorização para pesquisa e depois não retornam e não trazem nenhum benefício aos kalunga. Na oportunidade me comprometi a realizar encontros de formação de professores nos três municípios. Não consegui realizar essa formação nos municípios de Monte Alegre e de Cavalcante, embora tenha feito contato com as secretarias municipais de Educação.

Para a realização desse encontro de formação no município de Teresina de Goiás cabe aqui ressaltar a importância da kalunga Ester, a qual intermediou, junto à Secretaria Municipal de Educação a oportunidade de realização do encontro de Professoras, colocando-me em

contato com a Professora Edina Gonzaga da Cruz, que atuava como Secretária Municipal de Educação em Teresina de Goiás e não mediu esforços, concedendo o espaço e oportunizando às professoras essa participação. Ao falar que a formação seria sobre as Diretrizes de Formação de professores para atuar nas comunidades quilombolas, solicitou que fosse tratado, também, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre a qual os professores tinham algumas dúvidas. Mediante essa solicitação busquei novas informações e no mês de outubro de 2019 foi realizada essa formação, sobre a Educação Escolar Quilombola no que diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades em articulação com o percurso formativo previsto na BNCC, de forma a ajustá-los às diversas realidades das comunidades kalunga.

5.3 HISTÓRIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE TERESINA DE GOIÁS

A formação de professores para a Educação Escolar quilombola, nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância), ancora-se em concepções de valorização histórica e cultural das formas de produção da vida nas comunidades. As formações de professores devem observar os princípios e finalidades explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em seus artigos 7º e 35º, que estabelecem a promoção do reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como “elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana”.

E a garantia de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Básica também está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais e constituiu-se na primeira política pública concreta de ação voltada à formação continuada de professores que atuam no âmbito da educação escolar quilombola.

Mediante a necessidade de cumprir a contrapartida combinada, na data de solicitação de realização da pesquisa, junto ao presidente da Associação Quilombola kalunga (AQK), com a

realização do curso de formação de professores nos três municípios (Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás) deparei-me com inúmeras dificuldades, não sendo possível a realização nos três municípios, conforme combinado.

A metodologia utilizada nessa etapa da pesquisa foi uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário com questões abertas e fechadas. O campo empírico foi o município de Teresina de Goiás e segui os seguintes passos:

- 1) caracterização das escolas do município: número de escolas, localização, número de professores municipais, contato com a Secretaria Municipal de Educação (Teresina de Goiás) e com a Subsecretaria de Ensino (Monte Alegre de Goiás);
- 2) planejamento do curso proposto e envio à Secretaria Municipal de Educação de Teresina de Goiás. Atualização do planejamento, com pequenas alterações, acrescentando algumas informações sobre a BNCC;
- 3) realização do curso de formação de professoras do município de Teresina de Goiás;
- 4) aplicação do questionário, impresso ou no *Google Forms*, às professoras que participaram do curso, contendo questões acerca de suas percepções com relação a sua própria história de vida;
- 5) roda de conversa para saber a percepção das professoras sobre o curso ministrado e a articulação com o fazer docente;
- 6) análise dos resultados com agrupamento das questões subjetivas por categorias de assuntos para melhor interpretação e análise dos resultados.

Importante ressaltar que antes de iniciar o curso esclareci que o curso foi uma proposta de contrapartida pactuada com o Presidente da Associação Quilombola Kalunga (AQK) e falei sobre a minha pesquisa de Doutorado, deixei claro os objetivos da pesquisa e perguntei se poderiam participar dela, expliquei que ao final do curso eu entregaria o questionário impresso e/ou enviaria o *link* para quem tinha acesso à internet por meio dos celulares. No próprio questionário, além de questões básicas que enfocaram suas experiências pessoais e profissionais, já havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

O município de Teresina de Goiás, no ano de 2019, ano da realização do encontro de formação de professores, contava com 32 professores na rede pública municipal, com três escolas municipais, sendo uma delas quilombola, com 77 alunos matriculados na Escola Quilombola Tia Adesuíta, localizada na Comunidade de Diadema. A Comunidade de Diadema está situada a aproximadamente dez km da cidade de Teresina de Goiás. As famílias estão espalhadas em pequenas propriedades ao longo da Chapada dos Veadeiros.

No contexto de Educação Escolar Quilombola, é absolutamente insuficiente um entendimento do papel docente apenas como mero repassador de conteúdo, por todas as razões que têm sido elencadas pela crítica a um tipo de educação que induz à dissociação do pensar e do fazer na prática docente. A educação quilombola é um tipo de educação, cuja prática educativa exige que o professor e a professora tenham uma atuação ativa, como sujeito do processo, o qual exige reelaboração de concepções de educação escolar, do perfil docente e, ao mesmo tempo, da própria postura do professor em relação a sua atuação e prática pedagógica no processo educativo.

Dessa forma, o curso foi planejado sob o entendimento de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola podem ser trabalhadas articuladas às competências socioemocionais, previstas na BNCC e foi ministrado de forma presencial, no dia 24 de outubro de 2019, na sala da Câmara Municipal de Vereadores, que gentilmente cedeu esse espaço para a professora Edina Gonzaga, Secretária Municipal de Educação. Participaram quinze professoras da rede municipal de Educação de Teresina de Goiás e 1 (uma) professora da rede Estadual de Educação, enviada pela Subsecretaria de Monte Alegre de Goiás, a qual seria responsável por ser multiplicadora dos conhecimentos adquiridos durante o curso a outros professores da rede estadual, os quais não puderam participar, haja vista que estavam ministrando aulas na rede estadual.

O planejamento do curso enviado para a Subsecretaria Estadual de Monte Alegre de Goiás e para a Secretaria Municipal de Educação de Teresina de Goiás, com vistas a obter aprovação para sua execução, inicialmente, continha apenas orientações quanto às Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, mas por solicitação da Secretária Municipal de educação foi reelaborado, considerando-se dois eixos básicos:

Eixo I - desenvolvimento de conteúdos teóricos e;

Eixo II - articulação teoria/prática.

A seguir, descrevo sobre esses dois eixos e, também, como foi a aplicabilidade e a percepção das professoras, apreendidas durante o curso ou a *posteriori*, quando realizei a entrevista semiestruturada com três professoras, em uma roda de conversa, para dialogar sobre a comunidade quilombola, e dessa forma induzir as professoras, a partir das suas práticas pedagógicas, compreender como contemplam a visibilidade da identidade do povo quilombola.

a) Eixo I - Desenvolvimento de conteúdos teóricos

Este primeiro eixo teve por finalidade propiciar o acesso, a ampliação e aprofundamento de repertório de conteúdos articulados à BNCC e foi executado no dia 24/10/2019, com as seguintes ações:

Primeiro momento: questionamentos iniciais

Foram utilizadas as seguintes questões: Vocês conhecem as competências socioemocionais previstas na BNCC? É possível trabalhar essas competências socioemocionais de forma a ajustá-las às diversas realidades e necessidades das comunidades kalunga? Vocês conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

A partir desses questionamentos, fui ouvindo as respostas e conhecendo as professoras presentes. As respostas das participantes demonstraram a relevância desse questionamento na superação de algumas dificuldades do/no fazer docente. Da mesma forma, percebi a construção/ampliação de saberes a cada narrativa do que faziam, de como interpretavam esses questionamentos e de como agiam nos seus fazeres pedagógicos. Assim, as vozes explicitaram que cada professora contribuiu e construiu o seu próprio processo de conhecimento no que se refere à BNCC e às DCNs quilombola.

Nesse momento, as educadoras expuseram, também, as limitações de conhecimento em relação à aplicabilidade da BNCC e às questões Afro na escola. Falaram das dificuldades em fazer as adaptações curriculares de acordo com a realidade kalunga, e que há poucos livros didáticos específicos para essas comunidades. Essas narrativas me deixaram mais confortável para a condução da formação, pois percebi que muitas professoras estavam conscientes de que os processos de aprendizagem não são permanentes e jamais completos, pois estavam desejosas de mais conhecimento.

Segundo momento: as competências socioemocionais previstas na BNCC

Utilizando exposição de *slides*, aula expositiva dialogada e dramatização com dedoches, parte do princípio de que o engajamento da escola na luta antirracista é possível e exige a revisita de todos os seus espaços, dinâmicas e processos. Mostrei as dez competências e discutimos sobre elas. Falei sobre o impacto da socialização de saberes de forma a libertar e que os professores e professoras devem atuar para promover o afastamento dos estereótipos raciais, incidindo para uma vivência de cidadania plena, que permita à comunidade escolar vivenciar plenamente sua humanidade e desenvolver completamente seus potenciais. Nesse

contexto, trabalhei as competências socioemocionais, por meio de aula expositiva dialogada e uma dramatização com dedoches mostrando uma prática racista na escola. Nessa etapa, fui dialogando e mostrando que é possível promover uma educação transformadora, politizada, emancipadora, que liberta, em lugar de domesticar e que promova a inclusão social. O caminho é oferecer uma educação integral para todos, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, nos âmbitos cognitivo, socioemocional, híbrido, cultural, entre outros, preparando-os para fazer escolhas com base em seu projeto de vida (BNCC). As professoras falaram dos projetos educacionais que estavam desenvolvendo nas escolas, considerando as necessidades e as diversidades, buscando estabelecer uma relação com a comunidade. Uma delas disse:

Sonilda, eu estou aqui ouvindo você falar e estava aqui pensando, eu sei que eu faço mais ou menos assim, agora né, por que antes nós não sabíamos trabalhar o currículo com temas que envolvesse a cultura negra e a identidade quilombola. Isso pode ser percebido até no PPP lá da escola. Nós reunimos e fizemos algumas mudanças nele (Professora 1).

A partir dessa fala mostrei que a formação colaborativa se constituiu como uma possibilidade de as professoras compreenderem o papel e a relevância de cada momento da formação proposta e que os processos de significar e/ou ressignificar o saber na escola quilombola envolve a desconstrução e desnaturalização de valores e crenças arraigadas na sociedade, principalmente, no que se refere às práticas racistas. Em muitos momentos, as professoras demonstraram compreender a necessidade de propor mudança no currículo da escola que atende aos kalunga.

Percebi durante esse processo formativo, desenvolvido de forma intencional, em um determinado contexto social, com momentos de conscientização, pode contribuir para a tomada de consciência, para superar as visões parciais e fragmentárias da realidade em que estão inseridos e acaba servindo, também, como um exercício de tomada de decisão da própria ação docente. Isso pode ser percebido pela fala da Professora 2:

Inicialmente, quando falaram dessa formação, eu disse: eu não gosto dessa invasão desses pesquisadores. Mas hoje, aos poucos fiquei mais tranquila, quando você começou a falar, a explicar sobre o papel do professor para desconstruir muitas crenças e valores racistas que fazem parte dessa comunidade, eu entendi que você estava aqui para nos ajudar. Ainda há muito a se fazer para superar o racismo, pois as desigualdades ainda prevalecem. Eu tenho certeza que vou trabalhar essas competências socioemocionais melhor agora, vou usar elas para fazer todos os alunos a refletir, seja ele branco ou negro. Eu não sou kalunga, mas moro e trabalho aqui, uma cidade cheia de pessoas da comunidade, então vou conhecer o cotidiano dos jovens da comunidade, vou tentar compreender a vida dos meninos lá da escola, como eles se percebem e como percebem aqueles que são kalunga. Acho que dessa forma vou conseguir melhorar minhas aulas e também melhorar a integração deles e entre eles. (Professora 2).

Terceiro momento: hora do lanche e logo após projeção do curta metragem - “A ponte”

Fiz uma pausa e logo após coloquei o curta metragem “A Ponte”. Esse vídeo traz uma mensagem de otimismo, de empatia, que faz refletir muito sobre a vida e sobre quem tem dificuldades e/ou necessidades de alguma ajuda. Mostrei que ninguém é melhor do que todos juntos. Falei sobre a gestão participativa, tanto nas questões administrativas, quanto nas financeiras e pedagógicas, incluindo o desenvolvimento de mecanismos para protagonismo dos estudantes, especialmente nas questões relacionadas ao percurso educativo dos alunos. Expus sobre a necessidade de viabilizar caminhos para se integrar ao território, assumindo familiares e agentes locais como parceiros estruturantes do seu trabalho, tanto na composição curricular, quanto no atendimento às questões apresentadas pelos alunos.

Quarto momento: conversa informal e exposição de *slides* para fechamento do curso

Conversei mais um pouco, tirei algumas dúvidas e expus um pouco das propostas de Libâneo e Freire, mostrando que a educação é um fenômeno universal e atributo humano necessário à “existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16) e que é somente pela educação que os conhecimentos produzidos ganham contornos e atravessam as gerações, podendo, inclusive, ser ampliados ou contestados. Articulei com os saberes dos kalunga, dei como exemplo o fazer da farinha, que os kalunga fazem, a qual é uma das mais gostosas que conheço e muito apreciada na região, saber esse que foi repassado de geração a geração e que para eles é um momento de encontro, de estabelecer relações sociais de parentesco e, também, relações com a comunidade. E concluí com Freire (1979, p. 22), quando enfatiza a importância do aprendizado contextualizado: “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”, pois, somente compreendendo sua realidade, o sujeito pode levantar hipóteses sobre as barreiras dessa realidade e propor mudanças, podendo transformá-la em uma nova existência. Enfatizei a importância das professoras, para que possam adaptar as orientações traçadas pela BNCC em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos, ou seja, “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo” estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a sua cultura e a sua história e, principalmente, não deixar a história kalunga ser esquecida, sua cultura, tradições, festividades, religiosidade... enfim, manter viva a historicidade kalunga. Sobre isso a Professora 3 deu um excelente exemplo durante a entrevista.

Para mim que trabalho com alunos da comunidade kalunga, eu achei muito importante um trabalho que desenvolvi esse ano, trabalhando com a cultura da comunidade na

sala de aula. Um exemplo foi trabalhar adição e subtração a partir de simulação de vendas com os produtos da roça. Pois os meus alunos em sua maioria trabalham na roça e vivem da venda dos produtos, então eles sempre fazem contas do jeito deles, então eu ensinei adição e subtração usando os métodos que eles usam para fazer as contas lá na roça. Fui falando da farinha, do preço do quilo da farinha e de vários outros produtos e outros valores. Se vendessem três quilos a tal preço qual seria o valor a receber? Se recebessem tanto, o que teriam que devolver? Tive participação e atenção da sala o tempo todo. Foi muito bom o entendimento. Eles já sabiam fazer as contas mentalmente, mas erravam quando precisavam de fazer no caderno. Dessa forma eu consegui trazer para o caderno as contas que eles já sabiam fazer de cabeça. Tinha aluno que quando sabia o resultado chegava a gritar professora eu sei, deu tanto. E assim a aprendizagem fluiu bastante (Professora 3).

A fala desta professora evidencia que quando aproxima sua ação docente da realidade na qual o aluno vive suas experiências, a aprendizagem torna-se mais significativa, tanto para o aluno, quanto para a professora.

Durante essa formação, fui obtendo dados, por meio da história oral, recurso metodológico escolhido desde o início da pesquisa, por acreditar ser pertinente para trabalhar com histórias, lutas e resistências das mulheres kalunga. Nessa etapa fiquei conhecendo as histórias de formação de professoras do município de Teresina de Goiás.

Encerrei o curso mostrando o planejamento do segundo encontro com o Eixo II de articulação teoria/prática e perguntando se alguma das professoras queria acrescentar ou dar alguma sugestão.

b) Eixo II - Articulação teoria/prática

Esse eixo foi planejado para efetivar a relação entre conteúdos aprendidos e as práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas no cotidiano docente, abrindo possibilidades para novas formas de abordagens do processo educativo, tendo em vista a compreensão de efetivas formas de relação com o conhecimento, tanto por parte do docente, quanto do discente.

Dessa forma, o segundo eixo foi planejado considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu Art. 1º, que organiza o ensino a ser ministrado nas instituições educacionais, definindo que a mesma deve se fundamentar, informar e alimentar: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. Isso implica a necessidade de uma formação inicial e continuada dos docentes que lhes possibilitem construir-se como sujeitos capazes de refletir sobre sua prática, de modo que, nela e a partir

dela, possam também elaborar conhecimentos. Dessa forma, o segundo eixo previa a articulação teoria-prática, com as seguintes ações:

- uma oficina de confecção de bonecas negras e confecção de Galinha d’Angola, desenvolvida por uma professora que já desenvolve esse tipo de trabalho com seus alunos da rede pública de ensino;
- uma oficina de tranças/penteados de cabelos afro-brasileiros. Esta ação seria conduzida pela professora Maria Edmaci Teixeira Barbosa Leite, minha convidada e que tem grande experiência em trabalhar com essa ação nas escolas, lembrando que a Professora Maria Edmaci é, também, doutoranda em educação e discute a educação de jovens e adultos em regiões quilombolas;
- uma aula de campo na Escola Tia Adesuíta, orientada por uma professora de História, Essa aula de campo contaria, também, com a presença da kalunga Ester, que é uma mulher empoderada do município de Teresina de Goiás, a qual teve sua história descrita no Capítulo terceiro desta tese.

Todas gostaram dessa programação e disseram que iriam participar do segundo encontro com muito prazer e optaram por não fazer sugestões.

A seguir, antes de encerrar o encontro, passei o *link* do questionário inserido no *Google Forms* e expliquei que ele tinha questões abertas e fechadas. Algumas disseram que não tinham acesso à internet nem celular ou que não o haviam levado para o encontro, mas como minha orientadora havia me alertado sobre essa possibilidade, eu havia levado, também, cópias impressas. Todas responderam ao questionário, virtualmente, os que tinham acesso pelo celular, ou formulário impresso. Logo após o encerramento do curso agradei a todas e perguntei a três delas se poderiam participar de uma roda de conversa.

Para registro do encontro foi feita uma foto (Foto 1) após o encerramento do curso e essa foto mostra que o curso foi bem aceito pelas professoras, pois mesmo depois de um trabalho intenso ainda estavam sorridentes, felizes e pactuadas para o segundo encontro.

Porém, cabe aqui esclarecer que a segunda etapa do curso de formação de professoras do município de Teresina de Goiás, a qual ocorreria em 2020, não foi realizada, devido à pandemia instaurada pelo coronavírus.

Foto 1 - Participantes do curso de Formação de Professores em Teresina de Goiás



Fonte: Foto tirada em 2019. Acervo da pesquisadora.

A seguir, exponho alguns dos resultados do questionário que foi aplicado para as professoras que participaram do curso, sendo que nove responderam pelo *Google Forms* e nove responderam no formulário impresso. Isso aconteceu porque nem todas tinham acesso à internet na época da sua aplicação, conforme já expliquei. Descrevo, também, os relatos das professoras que se dispuseram a participar da roda de conversa, a qual foi realizada após o encontro. Como forma de preservar a identidade das participantes desta pesquisa, as professoras foram identificadas no texto por meio de números. Como critério de seleção das professoras, procurei entrevistar as que mais participaram durante o curso e que expuseram exemplos que estavam articulados ao tema que estava sendo tratado.

Quanto ao gênero, 100% das participantes eram professoras. Historicamente, as mulheres lutaram pelo acesso à educação e ao mercado laboral. Em contrapartida, a sociedade exigiu delas o desafio de reservar tempo para as tradicionais obrigações femininas derivadas da maternidade, das funções domésticas e das tarefas de cuidado aliadas à função de professora. Silva (2002, p. 96) considera que a feminização do magistério ocorreu como luta das mulheres para se estabelecerem profissionalmente, configurando um nicho no mercado de trabalho ocupado por mulheres, tornando a educação e a docência os espaços sociais aos quais acederam mais cedo e se incorporaram mais facilmente ao mundo do trabalho.

Perguntei para elas a que raça/cor elas pertenciam e disseram ser de cor parda, em sua grande maioria, sendo necessário esclarecer que a compreensão da ideia de raça/cor no Brasil tem sido reconhecida pela aparência e não por atributos biológicos e ou de ascendência.

A maioria das professoras trabalha na Educação Infantil e Ensino fundamental e disseram que trabalham na educação há mais de vinte anos. Outro dado relevante é que a maioria cursou a graduação em Instituição privada, arcando com recursos próprios os custos com a formação. Nesse contexto Mello (2000, p. 101) afirma que “há várias décadas, os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, arcam com os custos da própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual”. Várias professoras, durante o curso disseram que tiveram que arcar com a própria formação. Muitas vezes pensaram em desistir, mas o desejo de melhorar a própria atuação foi mais forte e insistiram, mesmo tendo que deixar a família e ir buscar estudos fora. Quanto a melhoria da ação docente, Mello pontua que “a melhoria qualitativa da profissionalização do professor da educação básica deve incluir, ainda, além da formação inicial e da certificação de competências, mecanismos que priorizem a área de formação do docente nos programas de crédito educativo” (MELLO, 2000, p. 109), ou seja, é preciso que haja mais investimentos públicos direcionados à formação de professores no Brasil, com certificação de competências docentes, haja vista que investindo na formação docente, conseqüentemente, haverá melhoria da qualidade da educação pública ofertada no Brasil.

Outro fator importante extraído dos depoimentos das professoras foram as dificuldades enfrentadas para estudar, sendo a principal delas a distância, pois não havia escolas que ofertassem o grau de estudo que precisavam no município onde moravam e tiveram que buscar fora. Em visita ao município de Teresina de Goiás constatei que realmente não há a oferta de cursos de formação de professores (Licenciaturas), daí a necessidade do deslocamento, ora indo para Brasília, Goiânia, Tocantins, e ou demais cidades do país em busca de estudos, muitas vezes, fixando moradia nas localidades onde estudavam. Uma das professoras disse que muitos jovens quando saem para estudar, dificilmente retornam para colaborar com o crescimento do município. Nos últimos anos, muitos têm feito cursos a distância, no polo da Universidade Aberta da Universidade de Brasília (UnB) na cidade de Cavalcante. Verifiquei que há em Teresina de Goiás um campus de educação a distância, da Faculdade Iram Cantuária, sediado em Monte Alegre.

Outras dificuldades apontadas foram: conseguir conciliar os estudos, o trabalho e as dificuldades financeiras (essa resposta coaduna com a resposta da pergunta anterior quando a maioria disse que estudou em instituições privadas) e outro problema que apontaram foram as dificuldades para entender os conteúdos, por falta de uma boa base no Ensino fundamental e Médio, principalmente na modalidade da Educação a Distância (EaD). A dificuldade de aprendizagem vem sendo um problema bastante debatido e preocupante. Suas causas podem

estar relacionadas a fatores exteriores ao indivíduo e/ou inerentes a ele. Saviani (1980) e Libâneo (1989) afirmam que na pedagogia tradicional, o ator principal era o professor, sendo o aluno mero espectador, que recebia os conhecimentos de forma verticalizada. Porém, hoje, a escola contemplativa tornou-se insuficiente. Os alunos devem participar ativamente e quanto mais o professor propiciar isso, mais favorecerá a construção do conhecimento e de melhores relações entre professores e alunos e, conseqüentemente, uma maior integração:

É engraçado, na educação a distância, os professores tentam nos convencer de que nós somos protagonistas nesse processo. Mais como a gente é protagonista? Eles dizem que você pode mexer nos conteúdos que a sede está mandando, mas depois falam para não mexer muito. Dizem que você pode tirar as dúvidas, mas depois nunca consigo tirar minhas dúvidas. Então, é uma coisa muito complicada. Nunca na vida quis estudar ou trabalhar com EAD e agora estou metida nessa encrenca (Professora 4).

Esse depoimento permite dar visibilidade às dificuldades enfrentadas pelo professor em seu processo de formação. Importante ressaltar que a prática escolar de aulas presenciais está arraigada na cultura dos brasileiros. Libâneo (1998) lembra que é papel do professor intermediar a relação do aluno com os conteúdos da sua disciplina, levando em consideração o conhecimento, a experiência de vida e a visão de mundo que o aluno traz para a sala de aula, sua habilidade intelectual, sua capacidade, motivação e interesse, seu modo de raciocinar e agir. Ou seja, os professores precisam dar vez e voz aos alunos e, quando se trata de um curso de formação de professores na modalidade EaD, essa atenção ao aluno deve ser redobrada. Neste cenário, a percepção de mundo ou o conhecimento prévio do aluno têm de ser respeitados, ampliados e valorizados.

Para Nóvoa (1992) a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Quando os professores optam por fazer um curso de graduação, na modalidade EaD, por não ter cursos de formação de professores presenciais onde moram, isso implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção da identidade profissional e, muitas vezes, acabam ficando frustrados pela forma como são conduzidas as aulas. As professoras disseram, ainda, que conseguiram superar as dificuldades encontradas com a ajuda dos colegas, o que permite inferir que os cursos de formação continuada realmente são necessários, mas precisam preparar os professores para o exercício pleno de sua ação docente, orientando-os a desenvolverem em seu *locus* de trabalho uma educação emancipatória, de forma crítica e participativa, tendo plena consciência de que os indivíduos são seres únicos e, como diz Freire (1996, p. 53), inacabados: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que

posso ir mais além dele”. E é esse gosto de ir além que faz com os professores tenham sempre o desejo de buscar mais.

De acordo com as professoras, a formação continuada de que participaram nos últimos anos foram ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e/ou pela Secretaria Estadual de Educação. Segundo elas, existe uma parceria entre o município e o estado e sempre que há cursos ofertados, elas participam. Quanto à formação continuada, há iniciativas do Ministério de Educação (MEC), das secretarias de educação estaduais e municipais, das universidades e faculdades, de organizações não governamentais, de associações e sindicatos de professores e das escolas, com ofertas de cursos e de programas.

Outro dado relevante obtido pela análise dos resultados do questionário foi saber que a maioria das professoras disse serem as primeiras da família a se formarem e que optaram pela profissão de professora devido à possibilidade de ascensão profissional.

Então, minha mãe falou que eu precisava trabalhar, mas emprego aqui não é fácil. O que mais tem vaga é de professor. Aí eu fui na secretaria da educação e perguntei se estava tendo vagas para professora. Me disseram que era preciso passar no concurso, mas que tinha uma vaga provisória até o prefeito decidir fazer o concurso. Eu falei que queria. Quando cheguei em casa e contei para minha mãe ela perguntou como que eu ia fazer, se eu nunca tinha dado aulas antes. Mas eu fui, gostei demais. Já no primeiro mês fui atrás do curso de Pedagogia, porque eu senti que apenas o ensino médio não me seria suficiente. Quando eu formei minha família inteira se alegrou, virei motivo de alegria e de orgulho para eles. Hoje já sou concursada, estou na pós-graduação e não desejo parar não! (Professora 5).

Essa fala evidencia que a escolha do curso de Pedagogia está relacionada a condicionantes sociais que modelaram os desejos e as aspirações das professoras em face da realidade. Circunstâncias específicas, como condição financeira desfavorável, empregabilidade e falta de instituições com oferta de cursos superiores, nas diversas áreas do conhecimento, induzem à procura de cursos de formação de professores, quer seja pedagogia ou outra licenciatura, pois sabem que será mais fácil conseguir um emprego.

Como a educação para alunos quilombolas exige uma prática educativa diferenciada, na qual os professores passem a fazer parte, como sujeito do processo, uma vez que os livros didáticos trazem conteúdos comuns, sem a devida adequação à realidade kalunga, e o processo de ensino-aprendizagem exige reelaboração e adequações constantes, no questionário coloquei uma questão aberta perguntando se, ao planejarem as aulas, observam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e da Lei nº 10.639/2003, que orienta o estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades

remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira, duas professoras responderam essa questão:

Na verdade, eu demorei para prestar atenção nessa Lei, até que tivemos um grupo de pesquisadores do MEC buscando informações sobre as comunidades para elaboração de material didático e eu fui observando que meus alunos às vezes me davam respostas referentes à comunidade e eu ficava tentando observar cada resposta e a que se referiam. Hoje sempre penso nas adequações dos conteúdos quando estou fazendo meus planejamentos (Professora 6).

Olha eu sou professora negra e sou kalunga, então essa lei só veio para reafirmar a necessidade que a gente tem de falar mais sobre nossa comunidade, nossa gente, nossos costumes e nossas tradições. Não tem como eu não fazer as adaptações necessárias, meus alunos têm direito de falar sobre a realidade deles (Professora 7).

Por fim, nessa etapa da pesquisa, apresento os resultados referentes aos questionamentos sobre o Plano Nacional da Educação e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto à Lei 13005/2020, que aprova o Plano Nacional de Educação, o qual estabelece que os estados, municípios e o distrito federal assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais e que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. Os depoimentos das professoras evidenciaram que os gestores do município de Teresina de Goiás (o prefeito e a secretária municipal de educação) fizeram três reuniões com os professores municipais para traçarem metas e estratégias para assegurar esses direitos, inclusive com votação na câmara do Plano de Carreira.

Uma vez que as práticas educativas em interface com a realidade sociocultural de um quilombo passam a ser elemento categórico, quando se faz formação de professores em comunidades quilombolas, eu indaguei se as escolas em que trabalham fizeram mudanças curriculares, no Projeto Político Pedagógico e nas práticas curriculares, uma vez que a BNCC tem caráter normativo e deve ser incorporada por todas as redes e instituições de ensino do país e as competências gerais, também, necessitam ser explicitadas nos currículos, nos projetos político-pedagógicos (PPP) e nas práticas cotidianas de gestores e professores, evidentemente, com as devidas interfaces com a realidade sociocultural de um quilombo. Todas as professoras responderam que sim, que tiveram reuniões e as adaptações curriculares foram realizadas. Para Sacristán (2000, p. 202) “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”, ou seja, torna-se necessário entender o contexto sociocultural dessas comunidades, e propor uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais, para que se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o currículo é um processo social, no qual estão inseridos conflitos sociais, simbólicos, culturais e os interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia. Dessa forma, as mudanças e ou adaptações curriculares propostas devem ser construídas com o olhar voltado para a diversidade cultural. Assim sendo, a seguir faço a proposta de dar continuidade a esse processo de formação continuada propondo dar continuidade à formação de Professores.

5.4 NOVOS OLHARES PARA A INTERCULTURALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE

Em virtude da diversidade cultural, social, étnica e religiosa presente na comunidade kalunga foi possível compreender a necessidade da qualificação dos profissionais da educação para uma educação que valorize as diferenças dentro do espaço escolar e considere a diversidade como princípio do respeito às diferenças e, também, com o reconhecimento da diversidade de saberes produzidos pela humanidade, com propostas de uma educação multidimensional que resgate e reconheça nos contextos de ensino e aprendizagem, a pluralidade cultural, a complexidade do ser e da vida, os sentimentos, os pensamentos e saberes oriundos de cada indivíduo e de sua subjetividade.

Candau (2012, p. 50) afirma que reconhecer as diferenças “é garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar”. Assim, nasceu o desejo de suscitar nos educadores da comunidade kalunga, a proposição da corrente pedagógica pautada na interculturalidade, numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos possam ser plenamente cidadãos, uma vez que, contraditoriamente às diretrizes apresentadas, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas observadas estão fundamentadas em uma ação homogeneizadora com um currículo monocultural que, muitas vezes, ignora e cala a diversidade cultural. É a partir desse horizonte, que me situo e acredito no potencial da educação intercultural, para promover nas escolas da comunidade kalunga uma nova práxis pedagógica.

Barreto e Reis (2011) afirmam que o maior desafio para a educação da atualidade é acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva. De fato, diante a uma realidade educativa que foi sempre pautada em uma formação monocultural, e presencial, romper com essa perspectiva se torna um desafio. Dessa forma, para a escola acolher a diversidade, valorizando as diferenças no processo educativo, e

principalmente, nos ambientes de formação docente torna-se necessário adotar a perspectiva intercultural em diálogo constante com a interdisciplinaridade.

Para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, e exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, se fecundem cada vez mais reciprocamente. Para tanto, é imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

Proponho ainda a luta permanente no combate à interculturalidade não crítica, a que pode ser identificada em políticas ou programas implementados por governos neoliberais, os quais enfatizam a necessidade do saber universal, por meio do conhecimento que provêm da tradição científica “euro-usa-cêntrica” (ou seja, reforça a colonialidade do saber). Aqui busco Brzezinski (2018, p. 61), pois segundo autora, é nas políticas públicas que a “ideologia é destruída pelo enviesamento ideológico da legislação, pois é usada por aqueles que pouco dela precisam, para salvaguardar seus privilégios”, ou seja, a legislação educacional passa a ser estratégia ideológica, mesmo quando se volta para consolidar a igualdade, incluindo índios, negros, pessoas com necessidades educativas especiais, historicamente excluídas do direito à educação e desconsideradas nas suas diferenças e particularidades. Estevão (2019), em seu artigo “Ideologias de conveniência em educação” lembra que, muitas vezes, “a vulgarização do conceito de equidade, em certos contextos culturais, pode representar uma cedência a propósitos mais individualistas em detrimento da justiça social” e afirma, ainda, que muitas vezes, são valorizadas as dimensões do mérito, mais vinculado à produtividade e à contribuição individual, fazendo com que a invasão da ideologia de mercado não seja vista como indiferente à tensão entre a agenda democrática e a agenda neoliberal, e nesse confronto a questão das desigualdades, por exemplo, tende a ser esquecida a favor de outras problemáticas.

Dessa forma, a corrente pedagógica proposta como interculturalidade é uma prática política crítica, como alternativa contra a geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma maneira outra de pensar e agir. Um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença, uma vez que o modelo de educação tradicional não consegue atender os novos desafios da atualidade, os quais implica uma nova concepção de educação que tenha como enfoque o pensamento complexo e a produção do conhecimento com autonomia, assim uma outra proposta que ousa trazer é pensar

na possibilidade do diálogo da perspectiva da interculturalidade com a interdisciplinaridade, quer seja por meio da criação do abecedário¹⁸ e ou de projetos interdisciplinares. Nessa direção, Fleuri (1999, p. 10) afirma que o pensar complexo e as relações inter e transdisciplinares, abrem novas perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais, e pode contribuir para a superação do preconceito ante o outro e o reconhecimento da pluralidade cultural como aspecto intrínseco à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais.

E por que trago essas proposições, porque foi possível inferir que as práticas educativas ainda não estão totalmente voltadas para uma prática educativa direcionadas para a valorização sociocultural da comunidade kalunga, porém, as professoras compreendem essa importância, tanto que realizam atividades pedagógicas para fazerem as devidas adaptações curriculares e apesar de haver uma preocupação com as populações quilombolas no município de Teresina de Goiás, segundo as professoras, ainda convivem com certo descaso em relação à cultura negra em práticas escolares relacionadas à diversidade, principalmente nos currículos escolares que são generalizados e precisam ser adaptados cotidianamente. Aqui, para finalizar, trago Candau (2012) a qual afirma que a escola precisa ser reinventada para a aceitação da diversidade e a superação da lógica tradicional e homogeneizadora de educação. Esse é o grande desafio para os professores das comunidades kalunga: transformar a escola, reconfigurando o seu papel social e educacional, sob a lógica da complexidade e, assim, considerar no seu âmbito as diversidades, a multidimensionalidade do ser e dos conhecimentos nos aspectos sociais, corporais, culturais, individuais.

¹⁸ O “Abecedário” é um recurso didático inspirado em outro abecedário, que resultou numa gravação em vídeo de um jogo instigante entre Giles Deleuze e Claire Parnet. Este recurso pedagógico resulta interessante porque condensa uma complexidade de conceitos que configuram o tema central abordado, de forma simples e acessível para os educadores. Esses conceitos constituem a base para a compreensão de um complexo teórico de uma área de conhecimento. É também uma forma colaborativa de produção e compartilhamento de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade kalunga formada pelos quilombolas que se instalou na Chapada dos Veadeiros, dentre os municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, por várias décadas, foi deixada à margem da atenção de governantes. Seus integrantes só conseguiram visibilidade nas pautas das políticas públicas graças às lutas e embates deflagrados pelos movimentos negros e seus intelectuais, sobretudo, no final dos anos 1980, quando apoiados pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC) reconheceu a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades dos quilombos.

Com a criação, pelo governo Lula, no ano de 2004, do *Programa Brasil Quilombola* e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), várias ações voltadas para essas comunidades foram agrupadas, dentre elas, as que se referem ao acesso à terra, à infraestrutura, à qualidade de vida, à inclusão produtiva, ao desenvolvimento local, aos direitos e à cidadania. Esse programa representou uma nova fase na visibilidade dessas comunidades diante dos poderes públicos no que se refere à criação e contemplação de políticas públicas voltadas para os descendentes dos negros escravizados.

Porém, quase duas décadas depois, muitos aspectos permanecem praticamente inalterados, permeados por entraves de caráter administrativo, que contribuem para a permanência da pobreza e da exclusão que, há séculos, vem acometendo essas populações.

Diante disso, resolvi pesquisar sobre o empoderamento das mulheres kalunga para evidenciar as lutas, resistências e empoderamento dessas mulheres descendentes de uma cultura patriarcal, machista, conservadora e centralizadora que perpetua o papel da mulher marcado pela submissão pela responsabilidade em relação aos afazeres domésticos e criação dos filhos. Foi exatamente nesse contexto que fui descobrindo casos em que o espaço ocupado por mulheres na comunidade gera novas perspectivas, rompendo com a invisibilidade feminina. Cada uma das mulheres kalunga, que fizeram parte desta tese, lutando de forma diferente, mas todas imbuídas do desejo de reduzir as desigualdades de gênero e raça/etnia, ao longo de suas trajetórias tem contribuído para dar visibilidade à comunidade kalunga. Dessa forma, mostrar essas histórias coaduna com a perspectiva freiriana, quando Freire fala que a generosidade verdadeira consiste na luta dos oprimidos, juntamente daqueles que, verdadeiramente solidarizam-se com estes, em prol da restauração de sua humanidade. Ou seja, uma luta que faça com que as mãos de povos humildes, que antes se estendiam em gestos de súplica aos poderosos, se tornem, cada vez mais, mãos libertas a trabalharem e transformarem o mundo, escrevendo a sua vida como sujeitos e testemunhas de sua própria história.

Assim, considero que, ao dar visibilidades às histórias, às lutas, às dificuldades, às conquistas e às trajetórias de vida dessas mulheres os objetivos propostos foram alcançados.

No primeiro capítulo desta tese trouxe os conceitos de gênero, raça /etnia e educação emancipatória, os quais contribuíram para fortalecer meu respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, à prática da tolerância, da diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas, quilombolas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos, portanto, as reflexões discutidas nesta tese pretendem contribuir para a percepção da importância do debate sobre diversidade visando uma sociedade mais humana e igualitária, por meio de uma educação emancipatória.

No segundo, a reflexão acerca das políticas públicas possibilitou pensar criticamente sobre o que significa o estudo da educação para as relações étnico-raciais na contemporaneidade. Sobretudo, me impulsionou a investigar como as políticas públicas, frutos de intensas lutas do Movimento Negro se materializam nas ações cotidianas dos órgãos executivos de educação.

A elaboração do terceiro capítulo me possibilitou mostrar o percurso metodológico desta investigação doutoral, maior conhecimento sobre as diversas terminologias para definir o que é estado da arte e a própria busca do respectivo estado sobre meu objeto de estudo, logo contribuiu para identificar o que os pesquisadores já estão discutindo e as lacunas que existem.

O quarto capítulo possibilitou a contextualização do campo empírico sobre o município de Teresina de Goiás, bem como conhecer a luta empreendida pelas mulheres kalunga. A esse respeito merecem destaque as categorias que emergiram da pesquisa, tais como: mulheres quilombolas, formação de professores e empoderamento. As categorias analisadas mostraram que são várias as lutas empreendidas pelas mulheres kalunga, principalmente, no que se refere ao direito à educação, como forma de emancipação humana. Todas as mulheres investigadas, com exceção de Dona Procópio, tiveram que sair de suas comunidades para estudar, se empoderar e retornar para as comunidades para dar continuidade às suas lutas em busca de benefícios e políticas públicas que pudessem minimizar as dificuldades enfrentadas.

Foi possível observar, durante as visitas às comunidades Kalunga, que nas relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, as mulheres representam o elo mais fraco dessa relação, uma vez que, apesar de deterem o poder da persuasão, de lutas e de resistências, muitas questões referentes a gênero e poder continuam sendo marcadas pelo patriarcado e os diferentes marcadores sociais mostram a interseccionalidade de gênero, classe social e etnia.

O próprio fato de as mulheres que participaram da pesquisa terem sido previamente indicadas pelo Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK) mostra as relações de

subordinação feminina, porém as vozes de Dona Procópia e de sua neta, Bia não se calaram, mas continuam empreendendo diversas lutas em prol de sua comunidade. Por outro lado, as vozes das mulheres de Cavalcante: Lu, Eriene, Dalila e a Orquídea (que preferiu não expor seu nome) evidenciaram lutas, tanto em prol de sua comunidade, como pelo empoderamento feminino. Em Teresina, as professoras que participaram da formação de professores, as kalungas Ester e Eleuza exemplificam bem as lutas e resistências enfrentadas por essas mulheres em busca de melhorias para suas comunidades e para o empoderamento feminino.

Constatei com a pesquisa de campo realizada durante o curso de formação continuada, por meio de observação não participante, análise de entrevistas semiestruturadas e dos questionários com questões abertas e fechadas, que as professoras entendem que suas práticas devem articular-se com a realidade sociocultural do quilombo, inclusive realizam pesquisas, buscam materiais que possam dar suporte para realizar a interface entre os saberes culturais quilombolas e as práticas educativas realizadas no espaço escolar, porém muitas vezes esbarraram na falta de infraestrutura adequada, na falta de instituições de ensino superior presenciais, para a formação e atualização dos professores, o que acaba refletindo de forma negativa na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. Verifiquei também a negação do exercício de cidadania a toda comunidade jovem, pois muitas vezes precisam abandonar sua terra natal e sua cultura, em busca de trabalho e de educação.

Os resultados da pesquisa denunciam o descaso do Estado no que diz respeito às políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas, sendo recorrente na Comunidade Kalunga. A complexidade que configura essa realidade e os desafios que enfrentam exigem alternativas de intervenção e propostas viáveis para que sejam efetivadas as políticas de atendimentos das garantias dos direitos previstos como direitos sociais e fundamentais. Essa problemática deve ser abraçada pelo Estado, pelos movimentos e organizações sociais, comprometidos com a garantia de cidadania daquela comunidade, para tanto proponho ações voltadas para a criação de políticas públicas que possam dar maior visibilidade às comunidades kalunga, dentre elas destaco:

- a) instalação de energia fotovoltaica nas comunidades kalunga, para que as pessoas das comunidades possam dar continuidade as suas tarefas, ter mais comodidade e saúde, pois o uso de lamparinas, além de aumentar os riscos de incêndio, também afeta a saúde das pessoas;
- b) fazer a medição do vento e lutar por energia eólica, haja vista o andamento do Processo Administrativo de Licenciamento Ambiental n° 257/2008 que tramita junto da, atualmente, Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAD) do

Estado de Goiás, em busca da instalação de uma Pequena Central Hidrelétrica. O discurso Estatal é de desenvolvimento econômico, porém ao propor esse projeto se esquecem que a territorialidade, para esses povos de ancestralidade negra é vista como espaço de desenvolvimento coletivo e;

- c) criar uma Metodologia da Ação Interdisciplinar (MAI) como prática de governança, pois de acordo com Ferreira (2018) as mudanças climáticas globais, crises hídricas e energias renováveis estão na centralidade das reflexões propostas, num cenário de desafios e amplas oportunidades.

Por fim, cabe destacar que o empoderamento, por parte de algumas das mulheres Kalunga, trouxe a elas a oportunidade de trabalhar com mãos liberas, mãos estendidas em prol de sua comunidade, mesmo que ainda sejam partícipes de uma cultura arraigada de dominação masculina. Esse empoderamento que possibilita a ocupação dos espaços de poder político, porém, não pode ser uma luta só dessas mulheres aqui apontadas como mulheres empoderadas, mas uma luta de todos e de todas para que assim, possam alcançar mais benefícios para as comunidades kalunga, e principalmente, possam dar visibilidade às suas trajetórias de lutas, na tentativa de desconstruir o machismo e o racismo, e dessa forma, contribuir para minimizar as desigualdades sociais, socioescolares, de gênero, raça e etnia, afinal, **vidas negras importam!!!!**

REFERÊNCIAS

ABA. **Associação Brasileira de Antropologia**. Documento sobre as comunidades negras rurais. Boletim Informativo, 1994.

ALMEIDA, M. G. de. O território e a comunidade kalunga: quilombolas em diversos olhares. **GEOgraphia Revista da UFG**, Goiânia, 2015.

ALMEIDA, Maria Geralda de. **A captura do Cerrado e a precarização de territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos**. In: ALMEIDA, Maria Geralda de (Org.). *Tantos Cerrados: múltiplas abordagens sobre a biogeodiversidade e singularidade sociocultural*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

ALMEIDA, Natália Regina de. Educação para além da formação do trabalhador alienado. *Educ. rev.* [online], n. spe. 2, p. 251-258. 2010. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500015>.

ALVES, Julie Rodrigues. **Política nacional de promoção da igualdade racial: estudo de caso do Quilombo dos Kalunga**. 2015. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Unieuro-Amer. Brasília, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/341455696/Julie-Rodrigues-Alves-Politica-Nacional-de-Promocao-Da-Igualdade-Racial-Estudo-de-Caso-Do-Quilombo-Dos-Kalungas>. Acesso em: 15 out. 2020.

ALVES, Iara Cristina da Silva. **Políticas públicas, territorialidade e liberdade dos remanescentes de quilombo kalunga**. 2015. 262 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AMORIN, Cleyde Rodrigues. **“Kalunga”**: a construção da diferença. Tese de doutorado em Antropologia Social. São Paulo: FFLCH/USP. 204 - África: Revista do Centro de Estudos Africanos. USP, S. Paulo, 2002.

ANDRADE, Antônia Lenilma Meneses de. **Mulheres quilombolas Movimento, Lideranças e Identidade**. Mestrado em Educação e Cultura: UFPA, 2016.

ARAÚJO, Sandra Regina Evangelista; FOSCHIERA, Atamis Antonio. As contradições entre a realidade socioeconômica da comunidade quilombola mimoso do kalunga e a garantia dos direitos legais de educação e território. **Revista Pegada**, v. 13, n. 2, 2012.

ARENDT. H. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARRUTI, José Maurício. **Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação**. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2006. p. 75-110.

_____. **Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação**. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009

_____. **Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos.** *In:* Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED/PR, 2010. 101 p. (Cadernos temáticos da diversidade).

AVELAR, Gilmar Alves de; PAULA, Marise Vicente de. **Comunidade Kalunga: trabalho e cultura em terra de negro.** GEOgraphia, Revista da UFF, 2003.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997

_____. **A Educação como política pública.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BAIOCCHI, Mary. **Kalunga: povo da terra.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos, 1999.

BARRETO, E. S. de S. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr, 2011.

BARRETO, E. S. de S. **Políticas de formação docente para a educação Básica no Brasil: embates contemporâneos.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set., 2015.

BARRETO, Claudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade.** Polyphonia, v. 22, n. 1, jan./jun.2011.

BERGSON, H. **Matéria e memória.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, Eliane Maio. **A questão do Gênero e da sexualidade na educação.** *In:* RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (Orgs.). Infância e práticas educativas. Maringá, PR: EDUEM, 2007.

BRASIL. Câmara Legislativa. **Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985.** Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e dá outras providências. Brasília: CLB, 1985 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7353-29-agosto-1985-356957-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 ago. 2018.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

_____. **Uma história do povo kalunga**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Secretaria dos Direitos da Mulher (Sedim) para Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SEPM). **Plano Nacional de Políticas para mulheres**. Brasília: SEDIM/SEPM, 2004.

_____. **Resolução CNE/CP, nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004b. Disponível em: http://www.ital.al.gov.br/legislacao/anos-2000/http://www.ital.al.gov.br_legislacao_Resolucao_2004.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

_____. **CNE/CP 003/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2635/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **“Prêmio construindo a igualdade de gênero,”** Curadoria Enap. Disponível em: <https://exposicao.enap.gov.br/items/show/192>. Acesso em: 2 de abr. de 2019.

_____. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: FUNDEB, 2007.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29/01/2009**. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília: DOU de 30/1/2009.

_____. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 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, DF, 2008

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (*)** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Brasília, DF, 2010

_____. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Lei. nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **PEC 241 (Congresso Federal) e PEC 55 (Senado Federal).** Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Microdados do censo escolar 2017: manual do usuário. Brasília, DF: MEC/ INEP. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. **Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018.** Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Lei nº 14.113/2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2020.

_____. INEP. INEPDATA. **Estatística censo escolar.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018.

CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil.** Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2º. semestre, 2000.

CAMERINI, João Carlos Bemerguy. **Os quilombos perante o STF: a emergência de uma jurisprudência dos direitos étnicos.** Rev. direito FGV, v. 8, n. 1p. 157-182. , 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v8n1/v8n1a07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 maio 2021.

CARDOSO E CARDOSO, Luís Fernando. **O suor marca a terra: trabalho, direito e território quilombola na Ilha do Marajó.** Pará. Ambiente & Sociedade, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade Campinas, v. XVIII, n. 2, abr.-jun., 2015, p. 77-96.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em Movimento.** Estud. Av., São Paulo, v. 17, n. 49, dez. 2003. Disponível em. Acesso em 16 de maio de 2003

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Rev. Bras. Educ. [online]. v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO, Francisca Barbosa de Andrade; CASTILHO, Suely Dulce de. **Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros.** Quaestio - Revista de estudos em educação, 2015.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento de mulheres.** 2000. Disponível em: <http://www.agende.org.br/docs/File/dadospesquisas/feminismo/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

COSTA, Vilmar Souza. **A luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga.** 2013. 75 f., il. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2014.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação quilombola e formação docente**. Revista REAMEC, Cuiabá-MT, v. 1, n. 5, dez. 2016. Disponível em: <http://revistareamec.wix.com/revistareamec>. Acesso em: 28 mar. 2021.

COSTA, J. P. A. **Gênero, saberes e poder: o protagonismo de mulheres negras na organização política e social da Comunidade Remanescente de Quilombos São José de Icatu – Mocajuba-PA**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

COULOURIS, Daniella Georges. **A construção da verdade nos casos de estupro**. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA ANPUH/SP, 27, 2004, UNICAMP. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unicamp, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade da discriminação, raça e gênero**. Revista Estudos Feministas, n. 1, 2002.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. **Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise**. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

DA MATTA, Roberto. **Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEERE, Carmem; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã; v.6).

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educação e Sociedade, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ESTÊVÃO, C. V. **Ideologias de conveniência em educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, abr./jun. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000200223&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 out. 2020.

FACIO, Alda. **A partir do feminismo, vê-se um outro direito**. Outras Vozes, v. 15, 2006.

FCP. **FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**. Quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos (CRQs). Disponível em: <http://www.palmars.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-13-05-2019.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FERREIRA, A. de J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino**. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, Danúsia Arantes. **Interdisciplinaridade e políticas públicas: experiência do Programa Goiás Solar**. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

FRANCO, Lara Luísa Silva Gomes. **Educação quilombola, resistência e empoderamento: estudo na comunidade quilombola de São Domingos, em Paracatu (MG)**. 2018.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FRANZÃO, Juliana Moraes. **Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da educação escolar Quilombola**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FURTADO, Marcella Brasil. **Cultura, identidade e subjetividade em uma comunidade quilombola: uma etnografia na comunidade Kalunga**. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. *Psicol. Soc.* [online], v. 26, n. 1, p. 106-115, 2014. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Acesso em: 03 out. 2019.

GADOTTI **História das Ideias Pedagógicas**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa**. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, maio./ago. 2005.

GOIÁS. **Lei nº 11.409, de 21 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, no Estado de Goiás. Goiás, 1991.

GOVERNO DE GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Mapas das microrregiões de Goiás – IBGE**. Goiania: IMB, 2012. Disponível em:<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=5000&id_not=6>. Acesso em: 1 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003**. *In*: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. *In*: _____. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 93-168. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com "raça" em Sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica**. IPEA, Rio de Janeiro, abr. 2015. Texto para discussão organizado por Tatiana Dias Silva. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25132. Acesso em: 20 jul. 2015.

INVENTÁRIO DA OFERTA TURÍSTICA DE TERESINA DE GOIÁS. Disponível em <https://www.goiasturismo.go.gov.br/component/content/article/29experi%C3%AAs/1168-teresina-de- Goi%C3%AAs.html?highlight=WyJ0ZXJlc2luYSJd&Itemid=101>
Acesso em 15 de jun/2020

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Elivanete Alves de. **O lugar e o espaço, na constituição do ser kalunga**. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, 2011.

JOAZEIRO, Nelson Marsilio dos Santos. **Jovens kalunga de Cavalcante-Go: processos formativos, construções de identidades e trajetórias escolares**. 2017. 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

KUHLMANN JR., M. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

LEÓN, Magdalena. "El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género". **La Ventana**, n. 13, p. 94-106, 2001.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

- _____. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Universidade Católica de Goiás, Revista Brasileira de Educação, n.27, 2004.
- _____. **Pedagogias e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Luana Nunes Martins de. **A constituição de um território identitário pela garantia dos direitos fundiários: o sítio histórico e patrimônio cultural kalunga.** Soc. & Nat., Uberlândia, v. 25, n. 3, p. 503-512, set./dez., 2013.
- LIMA, P. C. A. D. **As RPPNs da Chapada dos Veadeiros: disposições, motivações e práticas sociais.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- LÓPEZ, Laura Cecilia. **O Conceito de Racismo Institucional: aplicações no campo da saúde.** Interface, Porto Alegre, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* **O rigor sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas.** Salvador: EDUFBA, 2009.
- MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci.** São Paulo: Alínea, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- _____. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004.
- MARINHO, T. A. **Identidade e territorialidade entre os Kalungas do Vão do Moleque.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosóficas da UFG, Goiânia, 2008.
- _____. **Subjetividade, identidade e as redes de consumo Kalunga.** 2013. 419 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- _____. **Educação quilombola: entre o mito e o fato.** Práxis Educacional, v. 11, n. 18, p. 65-89, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/801>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. **Territorialidade e cultura entre os kalunga: para além do culturalismo.** Cad. CRH [online], v. 30, n. 80, p. 353-370, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-49792017000200009>. Acesso em: 28 mar.2020.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílian. **A constituição de 1988 e a resignificação dos quilombos contemporâneos limites e-potencialidades.** Rev. Ci. Soc. v. 28, n. 81, São Paulo, fev. 2013.

McCALL, Leslie. **The complexity of intersectionalit.** Signs.2005
Disponível em: <https://doi.org/10.1086/426800>. Acesso em: 10 out. 2017.

MARX, Karl. A Mercadoria. *In: O Capital: Crítica da Economia Política.* Volume I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Livro I. v. I.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Carta a Ruge**”. In: Sobre a questão judaica. São Paulo: Boitempo, 2010

_____. **O 18 brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O capital:** crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 31 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. [1845]. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, M. C. O. L (Coord.). Empoderamento de mulheres gerentes: estudo de casos em empresas do setor bancário, industrial e informática. 2009. 116f. (Relatório de Pesquisa) - Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão (NURTEG), Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 10 set. 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Considerações a Respeito do Método.** In: _____. Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011

MENDONÇA, Alzino F. de; ROCHA, Cláudia R. R.; NUNES, Helaine P. **O Processo de Investigação Científica: aspectos teóricos e metodológicos.** In: _____. Trabalhos Acadêmicos: planejamento, execução e avaliação. Goiânia: Faculdades Alves Faria, 2008

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso. Permanência com sucesso e formação.** 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, D. S.; OLIVEIRA, E. R.; SILVA, P. B. G. **As Leis 10.399/03 e 11.465/08 se fazem necessárias? Presente!** Revista de Educação, Salvador, ano 16, n. 16, p. 32-33, dez. 2008.

MOREIRA, Pedro Nunes Britto. **De uns tempos pra cá, tenho orgulho de ter essa cor: racialidade e enfrentamentos estereotípicos no antes e depois do reconhecimento Kalunga**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MOREIRA, Jorgeanny de Fátima Rodrigues. **Paisagens culturais do povo Kalunga do engenho II em Cavalcante, Goiás: cotidiano e festas**. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

MOURA, Maria da Glória. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2011.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, p. 51-56, 01 jan. 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2010.

NASCIMENTO, Germana Aguiar Ribeiro do. *et. al.* Panorama atual de proteção do direito à terra das comunidades quilombolas e desafios futuros. **Interações**. Campo Grande, v. 17, n. 3, 2016.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. **Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas - PE**. 2017. 198 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NEVES, Maria Vilma Mendes. **A Festa do Moleque: Religiosidade e Identidade. Étnico-Cultural da Comunidade Kalunga do Vão Moleque** 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2007.

NOGUEIRA, C. A teoria da interseccionalidade nos estudos de gênero e sexualidades: condições de produção de “novas possibilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica. In: BRIZOLA, A. L. C.; ZANELLA, A. V.; GESSER, M. (Coord.). **Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos**. Florianópolis: ABRAPSO, 2013. p. 227-248.

NOGUEIRA, Conceição. **A teoria da interseccionalidade nos estudos de gênero na psicologia**. 2013. Ciclo de conferências do Centro de Investigação do Instituto Universitário

(ISPA). Disponível em: <http://www.ispa.pt/eventos/teoria-feminista-da-interseccionalidade-nos-estudos-de-genero-na-psicologia>. Acesso em: 2 mar. 2019.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OCDE. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Brazil. Paris: OCDE, 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

OLIVEIRA, Wilson José F. de. **De gente de cor a quilombolas: desigualdades, religião e identidade**. Caderno CRH, v. 26, n. 67, p. 139-156, abr. 2013.

OLIVEIRA, Suely de. **Nem homem gosta de bater, nem mulher de apanhar: fortalecendo a rede de proteção**. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Comitê sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. General Recommendation No. 25: Gender related dimensions of racial discrimination. Nações Unidas, Suíça, 2000.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Glossary of health promotion terms**. Geneva: World Health Organization/Division of Health Promotion, Educations and Communications/Health Education and Health Promotion Unit, 1998.

PALACIN, Luís. **O século do ouro em Goiás**. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes. **Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares**. Revista educação, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 55-74, jan./mar. 2018.

PEDROZA; FURTADO; ALVES. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. Psicol. Soc. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, jan./abr. 2014.

PREZOTO, Shirlene de Araujo. **O PROBLEMA É A COR: discriminação racial na escola**. 2007. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Gestão do Patrimônio Cultural) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

PEREIRA, Elisângela Nunes. **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) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PINTO, R. P. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. 1993. Tese (Doutorado do Departamento de Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PNUD. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**, 2013. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html> Acesso em: 10 abr. 2019.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas: ed. Autores Associados, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARDENBERG, M. B. Cecília. **Conceituando "Empoderamento" na Perspectiva Feminista**. 2006. 12 f. Artigo – NEIM/UFBA, Bahia, 2006

SANTANA, Gilsely Barbara Barreto. **A foto cabe na moldura? a questão quilombola e a propriedade**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Boaventura S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes editora, 2009.

SANTOS, Clarice. **Formação de Professores: compromisso com empoderamento e autoridade**. Mestrado em Educação. UNIOESTE: SC, 2016.

SANTOS, C. **Os desafios da formação de professores nos anos 1990**. UNOESC & Ciência - ACHS, v. 7, n. 1, p. 111-120. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/9937>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, M. A. **Abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. **Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil**. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe, v. 16, n. 1, p. 1-16, 2005.

SARAIVA, Enrique. **Introdução à teoria da política pública**. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 1980.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação. 1984**. Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação", realizada pelo INEP, em Brasília, no dia 5 de julho de 1984. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P. O. **A cultura quilombola está na escola?** 157 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-122.

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo programa nacional do livro didático – PNLD/2013**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

SILVA, Maria de Jesus e. **Kalunga entre a tradição e a modernidade: experiências vivenciais com o processo de modernização de comunidades negras do sítio histórico ‘Kalunga’, no norte de Goiás**. Dissertação de Mestrado: UFMG, 2001.

SOARES, C. **Índices de desenvolvimento de gênero: uma análise do desenvolvimento social das mulheres no Brasil e nas Unidades da Federação**. Revista do Observatório Brasil de Igualdade de Gênero. Edição Especial. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Por uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Redes, 2009.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade remanescente quilombola kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – PUC Goiás. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos->

graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Celuta-Fulg%C3%A0ncio-Taveira.pdf. Acesso em: 05 jan. 2018.

TAVEIRA, Ana Celuta; BRZEZINSKI, Iria. **Comunidade remanescente Quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental**, 2015: (Atas – Investigação Qualitativa na Educação). v. 2.

TESOURO NACIONAL. **Corte de gastos com educação**. 2010

Disponível em <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/01/maioria-de-estados-e-prefeituras-cortou-gasto-com-educacao-em-2020.ghtml>

Acesso em 15 de dez /2020

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, E. P. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TURNER, Victor. *Schism and continuity in an African society*. Manchester: Manchester University Press, 1996

UEG/LPP. **Projeto de Licenciatura Plena Parcelada**. Anápolis, 1998.

VILA REAL, Rosolindo N. de Souza. **Ser kalunga: entre a modernidade e a tradição**. Tese de Doutorado UFG, 2018.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZUCCARELLI, C.; CID, G. Oportunidades escolares e escolhas familiares no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. de Q. *et al.* (Org.). **Desigualdades urbanas e desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. p. 249-276.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

Prezada:

Você está sendo convidada para participar, como voluntária do Projeto de Pesquisa sob o título: *Educação e empoderamento: histórias de resistência de mulheres kalunga*.

Meu nome é Sonilda Aparecida de Fatima Silva, sou doutoranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC Goiás.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato diretamente comigo, pesquisadora responsável por meio do número (62-999179897), ligações a cobrar (se necessárias) ou por meio do *e-mail* sonilda1000@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, pelo telefone (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) que, por sua vez, é subordinado ao Ministério da Saúde (MS).

O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovados aqueles que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções e normativas complementares.

Pesquisadoras:

Pesquisadora responsável: Ms. Sonilda Aparecida de Fátima Silva

Contatos: 62 983404547 – sonilda1000@gmail.com

Orientadora: Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso

Contatos: 62-39461116.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa é investigar como se dá a construção das histórias de lutas e resistências das mulheres kalunga, sob a ótica da política e do empoderamento feminino, levando em consideração os remanescentes dos quilombolas, comunidades construídas sob a égide do machismo, do patriarcalismo, nas quais o homem ocupa, tradicionalmente, o espaço público e a mulher, o privado. Nesse contexto, como pesquisadora,

surgiu a inquietação e o desejo de pesquisar sobre as políticas públicas de igualdade de gênero, voltadas para o empoderamento das mulheres kalungas.

Sua participação consiste em narrar a sua história, ou seja, como você foi construindo sua identidade como mulher kalunga, por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais poderão ocorrer em local previamente combinado e de comum acordo de ambas as partes, sendo que essa entrevista semiestruturada demandará, no máximo, duas horas.

Riscos:

Em função de ser um estudo acadêmico com fins investigativos e não de tratamento, não foi identificado nenhum tipo de constrangimento em decorrência de sua participação na pesquisa, porém, torna-se importante ressaltar que se em algum momento você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação durante toda a pesquisa você será acompanhado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, as quais estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, por meio de *e-mails*, telefones e *WhatsApp*, sempre que necessário.

Benefícios:

É importante ressaltar que este estudo pode apresentar benefícios para você, pois narrar suas histórias, como você vive seu dia a dia e ao refletir sobre sua vivência, possibilitará que a história legitime sua memória como mulher kalunga emponderada e remanescente dos quilombolas.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

As narrativas colhidas durante a pesquisa ficarão sob a guarda do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, pelo tempo de cinco anos, como previsto pela Resolução CNS 466 de 2012, item X, alínea “c”; e, caso seja de seu interesse, **assumo** a obrigação de manter os seus dados pessoais no mais absoluto sigilo e em nenhum momento você será identificada, assegurando privacidade e confidencialidade. Mesmo em futuras publicações de resultados, artigos, livros e documentos acadêmicos, bem como apresentações em eventos e atividades científicas, fica aqui garantido o compromisso de manter total sigilo de sua participação na pesquisa e em lugar de seu nome será usado um nome fictício.

Assinale a opção que lhe parecer mais conveniente:

- () Desejo sigilo absoluto sobre meus dados pessoais
- () Não desejo sigilo, pode publicar meu nome na divulgação dos resultados.

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo a Resolução CNS 466 de 2012, você terá direito à indenização. Vale ressaltar que essa indenização será paga por mim pesquisadora, conforme estabelece a Lei. Esclareço, ainda, que você terá como devolutiva o total acesso aos resultados da pesquisa, quer seja a tese doutoral, artigos e ou publicação de livros.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável.

Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do pesquisador:

Eu, **Sonilda Aparecida de Fatima Silva**, responsável por este estudo, declaro que cumprirei com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarei as decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante:

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a doutoranda Sonilda Aparecida de Fatima Silva sobre a minha decisão em participar como voluntária do estudo: *Educação e empoderamento: histórias de resistência de mulheres kalunga*. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. **CONCORDO**, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina de Goiás, _____, de _____ de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
ASSOCIAÇÃO QUILOMBO KALUNGA (AQK)****DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa *Histórias, lutas e conquistas: um estudo sobre as políticas públicas, a formação de professor@s e o empoderamento das mulheres kalungas da região Norte do estado de Goiás*, de responsabilidade da pesquisadora SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Cavalcante, 05 de janeiro de 2018.

VILMAR DE SOUZA COSTA
Presidente da Associação Quilombo Kalunga (AQK)
CNPJ 04075938-0001-21

**ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO E A EXPOSIÇÃO
DE IMAGEM POR FOTOGRAFIA OU MÍDIA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
profissão: _____, RG n. _____, residente na
comunidade: _____, autorizo a publicação e a
exposição de imagem por fotografia ou mídia, bem como dos depoimentos feitos durante a
minha participação como sujeito da pesquisa em andamento, realizada pela Doutoranda Sonilda
Aparecida de Fátima Silva, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com orientação da
Professora Doutora Lúcia Helena Rincón Afonso.

Esta pesquisa é parte da tese do programa de doutorado em educação, que tem como tema:
“*EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES
KALUNGA*”, que está sendo realizada nas comunidades dos Municípios de Cavalcante, Monte
Alegre de Goiás e Teresina de Goiás-Go.

(Local) _____, de _____,

(Assinatura)

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
CONVERSA COM DONA PROCÓPIA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

*EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES
KALUNGA.*

Doutoranda: SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONVERSA COM DONA
PROCÓPIA

1. Dona Procópia, me fale um pouco sobre a sua infância e juventude:
2. A senhora estudou?
3. Como a senhora conseguiu impedir a construção da barragem nas terras dos kalunga?
4. A senhora se sente uma mulher empoderada?
5. Aqui na comunidade sempre teve escolas e energia elétrica?
6. Fiquei sabendo que em 2005 a senhora foi indicada para o prêmio Nobel da Paz, como a senhora ficou sabendo? E a senhora teve que ir a algum lugar para saber sobre esse prêmio?
7. A senhora luta pelas tradições culturais do povo do quilombo?
8. Das tradições do povo kalunga, de qual a senhora gosta mais de participar e por quê?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
CONVERSA COM AS MULHERES KALUNGA EMPODERADAS**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

*EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE MULHERES
KALUNGA.*

Doutoranda: SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA CONVERSA AS
MULHERES KALUNGA EMPODERADAS**

1. Você foi indicada como uma das mulheres empoderadas da comunidade kalunga. Você se sente empoderada? Por que?
2. Podes me contar como foi acontecendo esse empoderamento que hoje traz sua visibilidade perante a comunidade kalunga?
3. De que forma você vê as tradições da comunidade kalunga? Você ajuda a manter viva essas tradições vivas? Como?
4. Como você fez para estudar durante o Ensino Fundamental e Médio? Teve que mudar de cidade?
5. Se você teve que mudar de cidade, sair da comunidade kalunga, você acha que o fato de sair da comunidade em busca de estudos, contribuiu para o seu empoderamento?
6. E a sua graduação? Você fez presencial em outra cidade ou a distância (EaD) para não ter que se mudar?
7. Que parte, ou partes, de sua história de vida, você gostaria que eu escrevesse sobre você em minha tese de doutorado?

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Planejamento do workshop

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A BNCC E AS COMPETÊNCIAS GERAIS E SOCIOEMOCIONAIS

Plano de Aula

1. Identificação

Data: 24/10/2019 - Município: Teresina de Goiás

Data: 25/10/2019 - Município: Monte Alegre

Data: 26/10/2019 - Município: Cavalcante

Professor (a): Sonilda Aparecida de Fatima Silva

Endereço para acessar o Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2784078586568046>

2. Tema:

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DA BNCC e FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EIXOS:

- 1) desenvolvimento de conteúdos teóricos, tendo em vista o acesso, ampliação e aprofundamento de repertório de conteúdos articulados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- 2) articulação teoria/prática, no intuito de subsidiar entendimento sobre possibilidades de efetivar a relação entre conteúdos aprendidos e práticas pedagógicas, abrindo possibilidades para novas formas de abordagens do processo educativo, tendo em vista compreensão de efetivas formas de relação com o conhecimento, tanto por parte docente, quanto discente.

3. Justificativa

O mundo está em constantes mudanças e numa velocidade cada vez mais impressionante. As crianças de hoje enfrentarão um fluxo contínuo de novos problemas e desafios inesperados no futuro. Muito do que elas aprendem hoje cairá em desuso amanhã. Para serem bem-sucedidas, elas devem aprender a desenvolver soluções inovadoras para os problemas inesperados que, sem dúvida, surgirão em suas vidas. Seu sucesso e satisfação terão como base a capacidade de pensar e agir de maneira criativa. O conhecimento, por si só, não é suficiente: elas precisam aprender a usar esse conhecimento com criatividade.

As orientações para a Educação escolar quilombola serão realizadas considerando as dimensões cultural material e imaterial, social, política e econômica, levando-se em conta os modos de vida que constituem essas comunidades, suas formas de fazer, criar, viver e conviver, os saberes por elas acumulados, bem como os processos de transmissão desses saberes de geração a geração, que lhes torna possível reconhecer-se quilombolas.

Por isso, a necessidade de pensar na formação de professores e nas novas estratégias metodológicas, articuladas às competências gerais e socioemocionais previstas na BNCC, as quais incentivam o protagonismo dos estudantes, como forma de

trabalhar as competências da Base, pautadas nas Diretrizes para a educação escolar quilombola.

4. Objetivos

- **Conceituais**
- Compreender as competências gerais e socioemocionais da BNCC
- Pesquisar, investigar e filtrar informações de forma crítica em relação a BNCC
- Definir de forma mais autônoma o que pretendem fazer (hipóteses).

- **Procedimentais**
- Colaborar com formação da a autonomia crítica dos docentes em relação a BNCC
- Utilizar os protótipos dos projetos apresentados no guia do movimento maker
- Estimular os professores por meio das atividades maker a desenvolver projetos com foco nas competências socioemocionais, tendo por parâmetros saberes e fazeres quilombolas.

- **Atitudinais**
- Aplicar os conceitos que aprendem na teoria.
- Preocupar-se com o desenvolvimento do sujeito integral desenvolvendo as competências e habilidades propostas na BNCC

5. Conteúdo programático

DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

- ✓ Acolhimento da Equipe Escolar;
- ✓ Atualização da Caracterização da Equipe Escolar com informações que compõem o PPP/Marco Situacional da Escola;
- ✓ Patrimônio material e imaterial;
- ✓ Dimensões social, política e econômica nas comunidades quilombolas.

BNCC e as competências gerais e socioemocionais

- ✓ Questionamentos iniciais

BNCC define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, operando como um verdadeiro fio condutor ao longo de toda a Educação Básica;

- Sendo assim qual o papel do professor nesse contexto?
- O que são competências?;
- O que são competências socioemocionais?
- Revisão do projeto político pedagógico segundo a BNCC: como fazer?
- A questão de Gênero na educação é trabalhada na BNCC?

6. Duração: 05h

7. Metodologia

O **primeiro momento**: Exposição oral sobre o tema, em forma de aula dialogada, com utilização de data show.

O segundo momento: A turma estará disposta em mesas e cadeiras. Cada mesa receberá o nome de estação. Em cada estação haverá textos sobre a BNCC e atividades sobre o tema. Total de cinco mesas. De preferências com forros de cores diferentes.

Exemplo da mesa:



MESA 1-Texto as DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O grupo deverá ler e dialogar sobre o assunto. Deixar a conclusão do grupo na folha de registro.

MESA 2: Texto sobre: **A abordagem pedagógica da BNCC Ensino Fundamental – Anos Iniciais** - Vão elaborar um mapa conceitual numa folha de papel pardo e fixá-la no ambiente.

MESA 3: Texto sobre: **As dez competências da BNCC**. Apresentar para os colegas uma prática Pedagógica e encontrar a/as competências desenvolvidas

MESA 4: Discutir sobre a Revisão do projeto político pedagógico segundo a BNCC: como fazer? deixar a contribuição no padlet.

Ficará sobre a mesa o(QR-CODE ou link).

MESA 5: Apresentar a ferramenta QUIZ

O terceiro momento: Depois que todos tiverem passado por todas as mesas inclusive baixado o kahoot.it. A equipe participará de um quiz com pergunta e resposta sobre a BNCC.

Competências desenvolvidas na metodologia apresentada:

1. Usar conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, dos alunos oriundos das comunidades quilombolas para entender e explicar a realidade. E, assim, contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

4. Compreender, usar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
8. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

O **quarto momento**: Serão entregues várias peças de um quebra cabeça. A intenção é que trabalhem juntos. Cada um montará seu objeto, mas com colaboração do outro. Vão juntar as peças e formar um cubo. Nesta atividade é possível trabalhar a interdisciplinaridade, sendo (Matemática, Português, Arte...). Quando o cubo estiver formado aparecerá o QR-code. Nesta etapa deverá baixar o seguinte aplicativo: MERGE Cube: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MergeCube.TheSolarSystem/>
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.MergeCube.BodyParts&hl=pt_BR/

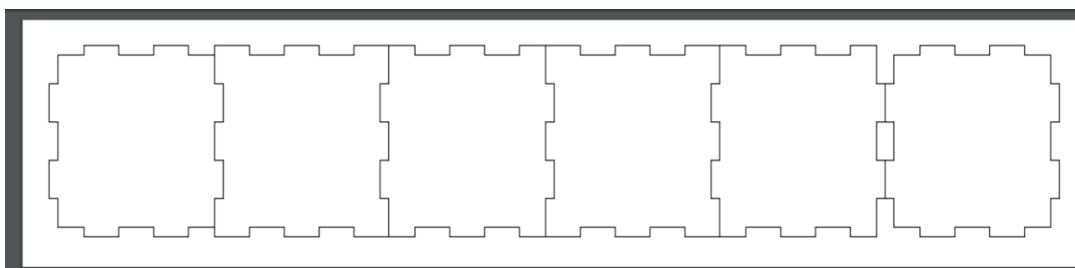
O que é o MERGE CUBE?

É um recurso escolar que expande o aprendizado para além das telas dando aos alunos a chance de interagir com objetos virtuais. Uma tecnologia fantástica que substitui uma página ou tela onde alunos consomem conteúdo pode ser interessante e aumentar o engajamento.

Para desenvolver está atividade desenvolvemos as seguintes competências:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Assim que o aplicativo estiver instalado deverão colocar o celular sobre a imagem e perceber o que aparecerá. Aparecerá o sistema solar, o corpo humano.



Deverão encaixar as peças e formar um cubo. Depois colocará o celular sobre o o QR-CODE e perceberá o movimento do sistema solar e o corpo humano.

O segundo eixo prevê a articulação teórico prática com as seguintes ações:

1) uma oficina de confecção de bonecas negras e confecção de Galinha d'Angola, desenvolvida por professora que já desenvolve esse tipo de trabalho com seus alunos da rede pública de ensino;

2) uma oficina de tranças/penteados de cabelos afro-brasileiros. Esta ação seria conduzida pela professora Maria Edmaci Teixeira Barbosa Leite, minha convidada e que tem grande experiência em trabalhar com essa ação nas escolas.

3) uma aula de campo na Escola Tia Adesuíta, orientada por um professor de História, por intermédio da qual eu fiz, juntamente com ele uma observação da presença negra no processo histórico da cidade.

ETAPA PREVISTA PARA SER REALIZADA EM MARÇO DE 2020

8. Avaliação

Considera-se, que as ações de formação continuada, previstas neste programa, contribuem para o apoio e assessoramento à Secretaria Municipal de Educação _____ na implementação e consolidação da BNCC. Favorecendo a troca de experiências e propiciando reflexões mais aprofundadas sobre as práticas e vivências no ambiente escolar. Os professores exercem um importante papel no espaço escolar, proporcionando novas possibilidades de estudos e transformações no processo de ensino e aprendizagem. Para avaliar o nível de satisfação das oficinas pelos professores será realizado um questionário no google drive.

Referência bibliográfica básica/ Referência bibliográfica complementar

ALMEIDA, M. E. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ANTUNES, Celso. A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula; fascículo 17 / Celso Antunes. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – (Coleção Na Sala de Aula)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BACICH,L; NETO, A.T; TREVISANE, F.M (Org). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. [recurso eletrônico] Porto Alegre. Penso, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=H5hBCgAAQBAJ&lpg=PT5&ots=hCl33tEWz&dq=ensino%20h%C3%ADbrido&lr=lang_pt&hl=ptBR&pg=PT62#v=onepage&q=ensino%20h%C3%ADbrido&f=true Acesso em: 15/08/2019

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. são Paulo: Saraiva, 1990.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FAZENDA, Ivani (org). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

- KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um professor do século passado. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- MEKSENAS, Paulo. Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social / Paulo Mekesenas. – 16. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012. – (Coleção escola e participação)
- MORAN, J.M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, 2012.
- _____. A integração das tecnologias na educação. 2000. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2019.
- NEGRÃO, A. (2000). O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". Rev. Bras. Educ.(online) n.14, pp. 154-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4. ed. São Paulo: Érica, 2001.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente / Joana Paulin Romanowski – 3. ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibepex, 2007
- SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TORI, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2010.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

"HISTÓRIAS, LUTAS E CONQUISTAS: um estudo sobre as políticas públicas, a formação de professor@s e o empoderamento das mulheres kalunga da região Nordeste do Estado de Goiás"

Prezados(as) professores(as),

Solicito a gentileza de responder esse questionário, o qual subsidiará a pesquisa de Doutorado em Educação (PUC-Go), com o tema acima especificado, e que tem como objetivo geral investigar se as políticas públicas educacionais e de igualdade de gênero, contribuem para o crescimento pessoal, educacional, social e político das mulheres kalunga, levando-as a se empoderar no espaço público.

Como objetivos específicos pretende-se:

- 1) investigar como se realizam as histórias de vida no contexto das relações sociais estabelecidas nas comunidades kalunga, particularmente quanto à formação de professores;
- 2) Investigar como se realizam histórias de vida de mulheres empoderadas no contexto das relações sociais estabelecidas nas comunidades kalunga, particularmente das professoras;
- 3) Refletir sobre as relações sociais igualitárias, vislumbrando uma educação emancipatória, que possibilite desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres necessários para sua emancipação enquanto sujeito social.

SEÇÃO 1 – VOCÊ –

Nessa seção pretende-se conhecer um pouco sobre você

1. – Você concorda em participar da pesquisa

SIM () NÃO ()

2. GÊNERO

Masculino () Feminino () Outro

3. RAÇA/ETNIA - Para você, qual é a sua raça/cor?

Branca () Negra () Parda ()

Remanescente dos quilombolas () Indígena ()

4. IDADE – sua idade está entre:

20 a 30 anos () 31 a 40 anos ()

41 a 50 anos () mais de 51 anos ()



SEÇÃO 2 - ATUAÇÃO/FORMAÇÃO - Nessa seção pretende-se conhecer sobre a sua trajetória profissional

5. Você é professora em qual etapa da Educação Básica?

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental
 Educação Infantil e Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Ensino Médio e Ensino Fundamental

6. Você trabalha no Município de

- Cavalcante
 Monte Alegre
 Teresina de Goiás
 Outro: _____

7. A escola que você trabalha atende a qual etapa da educação básica

- Ensino Fundamental
 Educação Infantil e Ensino Fundamental
 Ensino Fundamental e Ensino Médio
 Modalidade – qual? _____

8. Nome da Unidade Educacional que você trabalha

9. Regime de atendimento da unidade educacional

- Parcial Integral Parcial e Integral

10. A unidade educacional que você trabalha é

- Estadual Municipal Privada
 Outra _____

11. Há quanto tempo você trabalha na educação básica

- 1 ano 2 a 4 anos 5 a 6 anos
 7 a 10 anos 11 a 14 anos 15 a 20 anos
 mais de 20 anos

12. A sua formação é

- Concluiu o Ensino Fundamental
 Concluiu o Ensino Médio
 Concluiu a Graduação
 Está cursando a Graduação
 Está cursando a especialização lato sensu
 Concluiu a Especialização Lato sensu
 Está cursando especialização Stricto sensu
 Concluiu a especialização stricto sensu
 Outra. _____

13. Você cursou a sua graduação em uma Instituição

- Pública Privada sem bolsa Privada com bolsa

14. Quando você iniciou seu trabalho como professor(a), como você se sentia (assinale uma opção) *

CRITÉRIOS	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado
Domínio dos conteúdos abordados?	()	()	()	()
Manejo da disciplina/matéria (didática)?	()	()	()	()
Utilização de novas tecnologias (computadores, data show, recursos eletrônicos, etc.)?	()	()	()	()
Avaliação da aprendizagem?	()	()	()	()
Comunicação com os alunos (as) (em sala ou fora de sala)?	()	()	()	()
Comunicação com os pais?	()	()	()	()
Trabalho em equipe?	()	()	()	()
Planejamento de suas atividades?	()	()	()	()

15. Quanto à formação continuada, quais atividades você participou nos dois últimos

anos * Assinale de acordo com o que tiver participado com mais frequência

- As formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação
 As formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação
 Congressos, seminários e colóquios de Educação.
 Cursos de atualização profissional ofertados por uma Instituição Universitária

() Curso de formação oferecidos pela própria instituição onde trabalho (Sábado coletivo...)

Outra: _____

16. Quanto a sua carreira docente, você se sente: *

- () Satisfeito/a, por se tratar de uma carreira que lhe permite progressão profissional.
 () Insatisfeito/a, pois a carreira não lhe permite progredir profissionalmente.
 () Estagnado/a, pois já alcançou a maior posição que a carreira pode lhe oferecer.
 () Indiferente
 () Feliz porque tenho um trabalho
 () Outra.....

17. Com que frequência você costuma ler? Marque de acordo com os critérios

1.Sempre 2. Frequentemente 3. Raramente 4. Nunca

CRITÉRIOS	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Livros (Romances, literatura em geral)?	()	()	()	()
Livros (técnicos e didáticos)?	()	()	()	()
Artigos de revistas acadêmicas	()	()	()	()
Jornais?	()	()	()	()
Revistas?	()	()	()	()
Sites/páginas da internet?	()	()	()	()

18. Com que frequência você realiza as seguintes atividades com seus colegas: *

CRITÉRIOS	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Discussão sobre o projeto pedagógico da escola?	()	()	()	()
Discussão sobre os/as alunos/as?	()	()	()	()
Trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino?	()	()	()	()
Trocas de experiências sobre métodos de ensino?	()	()	()	()
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional?	()	()	()	()
Trocas de material pedagógico?	()	()	()	()
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional?	()	()	()	()



HISTÓRIAS DE VIDA

Nessa seção pretende-se investigar sobre sua trajetória estudantil

19. Você enfrentou dificuldades para poder estudar

Sim Não Um pouco

20. Se você respondeu sim na pergunta anterior, assinale agora a maior dificuldade encontrada para você estudar. Você pode assinalar mais de uma

- A distância, não havia o grau de estudo que eu precisava no município onde moro e tive que buscar fora
- A falta de oferta do curso que eu precisava
- A falta de transporte até as escolas e ou Faculdades
- A falta de estímulo por parte de minha família
- A falta de tempo para estudar
- Conseguir conciliar estudos e trabalho
- Dificuldades para entender os conteúdos, por falta de uma boa base no Ensino fundamental e Médio
- Dificuldades para conciliar o tempo dos estudos com os afazeres de casa
- Dificuldades financeiras
- Ter vida social sem prejudicar os estudos
- Tive que mudar de minha cidade para poder estudar

21. Quanto às dificuldades encontradas, como você conseguiu superá-las

- Com a ajuda dos colegas de turma
- Com a ajuda da família
- Com o apoio dos professores
- Tive que estudar muito
- Não consegui superar e por isso parei de estudar antes de me formar
- Outra. Qual _____

22. Você foi o(a) primeiro(a) da sua família a se formar

Sim Não

23. Nome da Instituição onde você conclui seu último grau de ensino:

24. Quanto a sua história de vida tem alguma história que você gostaria de acrescentar? Por exemplo, como você buscou seus estudos? Como você chegou a ser eleita vereadora?

BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE

25. Você conhece as competências socioemocionais previstas na BNCC:

sim não parcialmente

26. A BNCC é considerada fundamental para reduzir desigualdades na educação no Brasil, uma vez que países desenvolvidos já organizam o ensino por meio de bases nacionais. Você concorda?

sim não parcialmente

27. A BNCC não trabalha com o conceito de gênero, defende que o aluno desenvolva a competência de se relacionar “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” Você concorda?

sim não parcialmente

28. A base determina que, ao longo da educação básica, os estudantes devem desenvolver dez competências gerais, tanto cognitivas quanto socioemocionais, que incluem o exercício da curiosidade intelectual, o uso das tecnologias digitais de comunicação e a valorização da diversidade dos indivíduos. Você concorda?

sim não parcialmente

29. Segundo as Diretrizes Curriculares para a educação escolar quilombola os professores precisam promover a manutenção do patrimônio cultural material e imaterial. Você trabalha de acordo com essa orientação?

sim não parcialmente

30. A BNCC tem caráter normativo e deve ser implementada por todas as redes e instituições de ensino do país, as competências gerais também necessitam ser explicitadas nos currículos, projetos político-pedagógicos (PPP) e nas práticas cotidianas de gestores e

professores. A sua escola já fez as mudanças curriculares, no Projeto Político Pedagógico e nas práticas curriculares?

sim não parcialmente

Gostaria de acrescentar alguma informação que não foi questionada. Se sim, por favor, utilize esse espaço:

Muito obrigada por sua participação. Assim que esse estudo for concluído enviaremos a Tese à Secretaria de Educação de seu município.