



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIZENY NARCISO DE MORAES

**OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE KALUNGA DE
MONTE ALEGRE DE GOIÁS: RECONHECIMENTO E
VALORIZAÇÃO DA CULTURA**

Goiânia

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SIZENY NARCISO DE MORAES

3. Título do trabalho

Os processos educacionais na Comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás:
reconhecimento e valorização da cultura

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) FE 3894341 SEI 23070.033235/2023-54 / pg. 1

- Publicação como capítulo de livro; - Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Sizeny Narciso De Moraes, Discente**, em 27/07/2023, às 21:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 18/08/2023, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3894341** e o código CRC **E2A77BD1**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIZENY NARCISO DE MORAES

**OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE KALUNGA DE
MONTE ALEGRE DE GOIÁS: RECONHECIMENTO E
VALORIZAÇÃO DA CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: **Cultura e Processos Educacionais.**

Área de Concentração em **Educação**

Orientador: **Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real**

Goiânia

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moraes, Sizeny Narciso de
OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE
KALUNGA DE MONTE ALEGRE DE GOIÁS: RECONHECIMENTO E
VALORIZAÇÃO DA CULTURA [manuscrito] / Sizeny Narciso de
Moraes. - 2023.
112 f.

Orientador: Prof. Márcio Penna Corte Real.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2023.

Bibliografia.
Inclui mapas, fotografias, tabelas.

1. Kalunga. 2. Processos Educacionais. 3. Escola Sucuri. I. Real,
Márcio Penna Corte, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **30** da sessão de Defesa de Dissertação de **SIZENY NARCISO DE MORAES** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e vinte e três (27/06/2023)**, a partir das **14:30**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/gjk-yase-wky>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "*Os processos educacionais na Comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás: reconhecimento e valorização da cultura*". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela UFSC, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular interna e Prof^ª. Dr^ª. **Rachel Benta Messias Bastos (IFG)**, doutora em **Educação** pela UFG - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof^ª. Dr^ª. Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real**

Prof^ª. Dr^ª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria**

Prof^a. Dr^a. Rachel Benta Messias Bastos
TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 27/06/2023, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rachel Benta Messias Bastos, Usuário Externo**, em 12/07/2023, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3845675** e o código CRC **EFD38685**.

Referência: Processo nº 23070.033235/2023-54

SIZENY NARCISO DE MORAES

**OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE KALUNGA DE
MONTE ALEGRE DE GOIÁS: RECONHECIMENTO E
VALORIZAÇÃO DA CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real
(Orientador)
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Rachel Benta Messias Bastos
(Examinadora Externa)
Instituto Federal de Goiás

Goiânia

2023

Ao meu pai Sizernando Narciso de Moraes (in memorian), a minha mãe Francisca José de Moraes, a meus filhos Artur Narciso Pinheiro e Sofia Narciso Pinheiro, a meu companheiro Antônio Dirceu Pinheiro de Souza e aos meus nove irmãos, que incondicionalmente acreditaram na minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar presente em minha vida e por ter me concedido força nesta caminhada.

Aos meus familiares, nas pessoas do meu filho Artur Narciso Pinheiro, da minha filha Sofia Narciso Pinheiro, de Antônio Dirceu Pinheiro de Souza, esposo e companheiro, pela compreensão da minha ausência, apoio constante em compartilhar conhecimentos e por acreditar nesse sonho e necessidade.

À minha mãe Francisca José de Moraes, à minha irmã Cleia Narciso de Moraes pelo apoio e me animar nas horas difíceis, às minhas irmãs Cleusa Narciso de Moraes Borges e Cleide Narciso Costa por compreender a minha ausência. Aos meus seis irmãos na pessoa de Edgar Narciso de Moraes (irmão e compadre) pela presença e ajuda financeira dispensada nessa trajetória. A Sizernandes Narciso Filho (in memorian), meu irmão caçula que partiu no período da realização desse trabalho. Aos meus sobrinhos Felipe Narciso (afilhado), Yago Narciso por compreender a minha ausência nos momentos mais difíceis. Ao meu sobrinho Paulo Costa Júnior, por viabilizar a minha ida à comunidade Kalunga. À minha sobrinha Claudiany Narciso Borges (in memorian) por me inspirar ao ver sua luta árdua contra o câncer com confiança e sorriso nos lábios sempre. Aos vários sobrinhos/as que, pela quantidade, é difícil nomeá-los.

À tia Cândida Gonçalves, que aos 92 anos de idade, todos os dias durante essa trajetória me enviava áudio dizendo da conversa com Deus pedindo para me proteger e fortalecer para concluir essa pesquisa.

Ao meu querido compadre Netinho (Neto) pelo apoio incondicional nessa trajetória. Às comadres Délia Beltrão, Odete Cristiane Beltrão Carneiro (Aninha) pelo carinho e apoio.

Ao Rodrigo Ribeiro Coelho, diretor das Escolas Municipais da comunidade Kalunga e guia turístico durante minha visita à comunidade

Kalunga e pelo apoio dispensado para realização desta pesquisa. À Ivanete Moreira Pereira, professora da Escola Municipal Sucuri, por ter me acolhido em sua residência quando fui conhecer a comunidade Kalunga e pelas conversas sobre a comunidade. À Luiza Teixeira Lopes, secretária municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, por permitir e apoiar essa pesquisa. Ao Felipe de Sousa Campos, prefeito municipal de Monte Alegre de Goiás, pelo apoio logístico.

Às diretoras de escolas Tatiana Chagas dos Santos, Edelzina Pereira do Nascimento Santos, Claudia Parmelo e Lenir Lupercino por compreender várias vezes a minha ausência.

Às colegas de trabalho e amigas Cinara Miranda, Dalvani Alves de Oliveira, Marta Pina, Simone de Queiroz Silva Carneiro e Valcy Corrêa de Lima pelo apoio.

À Edna Duarte, professora da Universidade Estadual de Goiás e amiga, pelo apoio e meu tira dúvidas.

À Jacinira Xavier, Neusa Xavier, Jarani e Margarida Rafael pelo apoio constante ao facilitar o acesso às informações necessárias.

Ao coordenador regional da educação de Anápolis, professor Luciano Almeida Pereira.

Ao PPGE/FE/UFG pela qualidade de ensino.

Ao Professor Doutor Marcio Corte Real, meu orientador, pelas contribuições essenciais e por me guiar no mundo da pesquisa. Muito obrigada!

Aos professores e professoras do PPGE/FE/UFG Gina Glaydes Guimarães de Faria, Marília Gouvea de Miranda, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, por compartilhar conhecimentos.

Às professoras Gina Glaydes Guimarães de Faria e Rachel Benta Messias Bastos (IFG) pelas importantes considerações durante a qualificação e pelas sugestões de leituras.

Aos pesquisadores que estudaram a comunidade Kalunga: Marinho, Real, Taveira e Frazão, por terem ido antes de mim, quando o

acesso era inda mais difícil. As informações registradas foram fundamentais para esse trabalho.

A comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás nas pessoas de Ivanete Moreira Pereira e seu esposo Valdemar Dias da Silva.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, em especial a Ivone Xavier Mendes e Joice Rolindo, que foram muito importantes para que eu não desanimasse.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

RESUMO

A pesquisa que serviu de base para esta dissertação foi realizada na comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás/Núcleo Sucuri. Foram observados os processos educacionais desenvolvidos na comunidade para verificar a possibilidade de reconhecimento e valorização da cultura. A problemática investigada abordou: quais são os limites e as possibilidades para reconhecimento e valorização da cultura nos processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás? A escolha da Escola Municipal Sucuri se deu por ser o Núcleo Sucuri o local onde as manifestações culturais têm maior expressão entre outros núcleos, a exemplo da religiosidade. A pesquisa teve como base teórico-metodológica a teoria do conhecimento de Paulo Freire, somada às abordagens de Roque Laraia que abordam temas como cultura, educação e a valorização dos conhecimentos construídos pelos educandos. Autores como Kabengele Munanga, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva tratam da temática quilombo como continuum, como processo de agregação, luta e resistência. Para alcançar os objetivos traçados, foi realizada a pesquisa bibliográfica, objetivando uma análise aprimorada da temática a partir da visão de autores que vêm analisando o tema: Real, Marinho, Taveira e Baiocchi. Para o *corpus* de análise apoiou-se nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, como o Projeto Político Pedagógico, o regimento interno e o currículo da Escola Sucuri de Monte Alegre de Goiás, bem como os livros didáticos adotados pela escola. Também analisou-se os documentos nacionais e estaduais que tratam da educação dos povos remanescentes. Constatou-se que os processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga, através da educação informal e não formal, valorizam a cultura daquele povo. No entanto, a educação formal na Escola Municipal Sucuri, do Núcleo Sucuri, necessita atender à legislação no que tange ao reconhecimento e valorização das práticas culturais da comunidade. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para futura caracterização dos processos educacionais que são desenvolvidos na comunidade Kalunga.

Palavras-Chave: Kalunga. Processos Educacionais. Escola Sucuri.

ABSTRACT

The research that served as the basis for this dissertation was carried out in the Kalunga Community in the municipality of Monte Alegre de Goiás. The educational processes developed in the community were observed to verify the possibility of recognition and appreciation of culture. The problem investigated addressed: what are the limits and possibilities for recognizing and valuing the culture in the educational processes developed in the Kalunga Community of Monte Alegre de Goiás? The research was theoretically and methodologically based on Paulo Freire's theory of knowledge, in addition to Roque Laraia's approaches that address topics such as culture, education and the appreciation of knowledge constructed by students. Authors such as Kabengele Munanga, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Nilma Lino Gomes and Petronilha Silva deal with the quilombo theme as a continuum, as a process of aggregation, struggle and resistance. To achieve the objectives outlined, a bibliographical research was carried out, aiming at an improved analysis of the theme from the perspective of authors who have been analyzing it: Real, Marinho, Taveira and Baiocchi. For the corpus of analysis, it was based on documents produced by the Municipal Department of Education of Monte Alegre de Goiás, such as the Pedagogical Political Project, the internal regulations and the curriculum of the Sucuri School of Monte Alegre de Goiás, as well as the textbooks adopted by the school. National and state documents dealing with the education of the remaining people were also analyzed. The research results may contribute to the characterization of the educational processes that are developed in the Kalunga community.

Keywords: Kalunga. Educational Processes. Sucuri School.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	16
INTRODUÇÃO	17
1. FORMAÇÃO DO POVO QUILOMBOLA	21
1.1. Ser quilombo: uma breve história	21
1.2. Quilombos no Brasil	25
1.3. Quilombos em Goiás	36
1.4. Comunidade Kalunga	43
2. CULTURA E EDUCAÇÃO	54
2.1. Cultura	55
2.2. Educação	61
2.3. Entre cultura e educação	66
3. REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE KALUNGA DE MONTE ALEGRE DE GOIÁS	72
3.1. Aspectos da cultura Kalunga e seus processos educacionais	73
3.2. O Núcleo Sucuri	81
3.3. A Escola Municipal Sucuri	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1062
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	1106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS	1162

INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver este estudo se deu a partir da inquietação em relação à valorização da cultura do povo Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, por ser natural desse município e frequentar as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e nunca ter ouvido falar da cultura daquele povo. Os moradores da comunidade Kalunga eram conhecidos na cidade pelo termo pejorativo de “kalungueiros”,¹ negros que vendiam farinha, que chegavam nas portas das casas na cidade, com sacos nas costas, às vezes descalços, oferecendo a farinha que produziam para ajudar no sustento das famílias. Muitas vezes as donas de casa tinham medo, pois também eram conhecidos como feiticeiros. Essa maneira de enxergar os remanescentes do quilombo gerava preconceitos configurados em medo e rejeição.

Ao completar 17 anos mudei para a cidade de Mineiros, no Sudoeste do estado de Goiás. Quando retornava a Monte Alegre de Goiás no mês de julho, na época dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, a padroeira dos pretos no Brasil, vi uma apresentação da dança súa por mulheres “kalungueiras”. Os homens tocavam tambores e as mulheres dançavam em volta do mastro com garrafas na cabeça, se coçando e cantando. Elas trajavam roupas coloridas e rodadas, com lenço na cabeça, que ficava volumoso por causa dos cabelos crespos. Naquele momento percebi que aqueles negros sofridos que vendiam farinha tinham uma cultura diferente. Daí em diante despertou em mim a curiosidade sobre aquele povo. Vale ressaltar que a população da cidade de Monte Alegre de Goiás é na maioria formada de negros e pardos.

Por décadas o povo Kalunga viveu isolado entre as montanhas que margeiam o Rio Paranã, na Região Nordeste de Goiás. Assim, sua cultura permaneceu intacta até a chegada de tecnologias como a internet, aparelhos de telefone celular e de estradas que dão acesso à comunidade e escolas. Essas inovações favoreceram o acesso do povo Kalunga à cidade de Monte Alegre de Goiás, o que fez com que sua vida fosse modificada e, conseqüentemente, sua cultura sofresse interferências de agentes externos. Essas inovações mostram o dinamismo da

¹ Kalungueiro era o nome dado às pessoas que residiam na comunidade Kalunga. Por muito tempo o termo foi pejorativo, até que houve o reconhecimento do quilombo por parte dos governos Municipal, Estadual e Federal. A partir daí houve a aceitação por parte dos moradores da comunidade, que passaram a se sentir empoderados.

cultura (LARAIA, 1986). Porém, antes da chegada dessas mudanças, apenas os homens podiam sair da comunidade.

Vivendo entre as montanhas, num lugar que já foi de difícil acesso, a líder quilombola rompeu uma tradição da comunidade de que somente os homens podiam sair da comunidade. Dona Procópio conta que a primeira vez que foi a Monte Alegre estava com 50 anos. Aos 60 foi a Goiânia (GOIÁS, 2022, s.p.).

A chegada das estradas, escolas, energia elétrica e outras tecnologias fez com que outros povos pudessem conviver com mais frequência com o povo Kalunga. Diante disso, a escolha do tema se deu pela importância da educação como possibilidade de valorização dos aspectos culturais do povo Kalunga, que utiliza plantas do cerrado como remédios para diversas enfermidades, possui crenças e religiosidade advindas de antepassados, tem dialeto próprio e danças específicas, entre outros.

Nesse sentido, para sua análise, definiu-se como objetivo geral analisar os processos educacionais desenvolvidos na comunidade quilombola Kalunga de Monte Alegre de Goiás, buscando-se verificar os limites e possibilidades do reconhecimento e da valorização da cultura. Como objetivos específicos pretendeu-se: discutir o processo de formação do povo quilombola; refletir sobre conceitos de cultura e educação; investigar como e quando os processos educacionais informais, não formais e formais ocorrem e se há o reconhecimento e a valorização da cultura do povo Kalunga.

A Escola Sucuri foi definida como recorte para a pesquisa por pertencer ao Núcleo Sucuri, onde os costumes, crenças e tradições são fortemente vivenciados pelos moradores, como as festas religiosas que acontecem no núcleo e reúnem grande número de moradores no mês de junho de cada ano.

Esta dissertação é organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, trata-se da formação do povo quilombola no Brasil, em Goiás e na comunidade Kalunga. No segundo capítulo, são apresentadas reflexões sobre conceitos de cultura e educação, considerando as peculiaridades do povo Kalunga. E o terceiro e último capítulo aborda os aspectos da cultura da comunidade Kalunga, apresentando a caracterização do povo e do espaço territorial e em específico do núcleo Sucuri e da Escola Municipal Sucuri, bem como dos processos educacionais desenvolvidos na comunidade.

Tomou-se por base abordagens teórico-metodológicas de Freire (1967, 1996, 1980, 2001, 2020), Laraia (1986), Nascimento (2018, 2021), Nascimento (1980), Munanga (1996), Moura

(1986), Ratts (2006, 2015), Anjos (2017), Amaral (2014), Silva, Pontes, Milano (2017), Costa (2016). Paulo Freire aborda a valorização da cultura por meio dos processos educacionais, considerando os conhecimentos prévios do educando. Laraia conceitua e enfoca o dinamismo de cultura. A formação dos quilombos é descrita por Nascimento (1980), Munanga (1996), Moura (1986), Rats (2006,2015), Anjos (2017), Amaral (2014), Silva, Pontes, Milano (2017) e Costa (2016). Para nortear a discussão sobre a comunidade Kalunga, buscando conhecer suas especificidades, na pesquisa bibliográfica apoiou-se em autores como Real (1996), Baiocchi (1983, 1999), Marinho (2013), Brasil (2001, 2003, 2008, 2013, 2019), Taveira (2013), Franzão (2017) e Tierra (2021). Esses autores enfocam as características da comunidade Kalunga, o que contribui para a compreensão das formas de organização e sobrevivência dos moradores.

Realizou-se pesquisa documental, assim definida por Marconi e Lakatos (2003, p.174): “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” O corpus de análise tem sustentação na legislação brasileira, que contribui ao explicar a cultura dos povos tradicionais do País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atualizada pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), asseguram que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio devem inserir no currículo o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A determinação legal foi reforçada pela Resolução n.º 8 de 20/11/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, orientando as escolas a trabalharem conteúdos específicos sobre a cultura dos povos quilombolas. Estas fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013). Também foram analisados os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás – Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Calendário Escolar, Lei Municipal n.º 211/2021, além dos livros didáticos adotados. Ainda foram utilizados para análise documentos do Estado de Goiás, principalmente o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO, 2019).

Apesar do avanço no campo legal, o problema da educação, segundo Paulo Freire, é que essa transformação ocorre num modelo em que o professor é o depositante e o aluno é o depositário do conhecimento. Freire (2020, p. 80) diz: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos pelo educador’”. Essa educação

bancária, descrita por Freire, sem que haja a valorização dos conhecimentos prévios do educando, pode refletir na educação dos povos remanescentes de quilombos.

Diante disso, foi elaborado o problema da pesquisa: quais seriam os limites e as possibilidades para o reconhecimento e valorização da cultura nos processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri de Monte Alegre de Goiás?

A pesquisa tem sua relevância ancorada nas especificidades da comunidade quilombola Kalunga/Núcleo Sucuri que, ao longo do tempo, mesmo tendo sofrido influências externas, vem mantendo certos costumes como a utilização de palavras próprias da comunidade e conhecimentos advindos da sabedoria popular, como a cura de doenças por meio do uso de plantas do cerrado, além de outros aspectos culturais, como a dança súaia.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir com futuras reflexões e despertar interesse na realização de novos estudos para caracterização dos processos educacionais que são desenvolvidos na comunidade Kalunga.

1. FORMAÇÃO DO POVO QUILOMBOLA

Neste capítulo discute-se a história do modo como a escravização, no Brasil, fez com que os negros, ao sofrerem todas as severidades e violências, tivessem que se adaptar e resistir a essa forma de imposição racial tão violenta. Nesse contexto, além das formas de adaptação mais sofisticadas, como o sincretismo religioso, a forma mais comum entre os escravizados foi fugir para lugares longínquos para escapar dos maus tratos sofridos e em busca da liberdade, formando quilombos, espaços onde podiam desenvolver um sistema próprio de vivência, com características específicas daquele povo, como a forma de alimentar, de comunicar, de resolver seus problemas em comunidade.

Diante disso, na primeira parte do capítulo analisa-se o contexto de criação dos quilombos no Brasil. Para isso, foram destacados aspectos relativos ao processo de escravização do povo negro no ocidente e no Brasil. Só depois se analisa os processos gerais na estruturação dos quilombos não só como lugar de refúgio, mas também como uma forma de gestão política e econômica única.

No interior dessa organização, passa-se a analisar como os quilombos se organizaram na história de Goiás. Mesmo que existam particularidades, a forma geral da organização dos quilombos em Goiás está ligada também à exploração mineral. Com grande número de comunidades no Nordeste Goiano, em Goiás há uma das mais importantes comunidades do país, a comunidade Kalunga.

Na última parte do capítulo são caracterizados os aspectos gerais da comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, destacando as condições topográficas, históricas e mesmo as tentativas de ocultamento dessa cultura. Para as discussões buscou-se apoio em estudiosos sobre o tema como: Munanga (1996), Ribeiro (1995), Nascimento (2018, 2021), Nascimento (1980), Ratts (2006, 2015), Moura (1986), Viana (1994), Silva, Pontes, Milano (2017), Grada Kilomba (2019), Costa (2016), Anjos (2017), Amaral (2014), Real (1996), Baiocchi (1983), Marinho (2013), Freire (2020) e Brasil (2001, 2008, 2019, 2021).

1.1. Ser quilombo: uma breve história

Entender a questão quilombola requer fundamentalmente a compreensão do modo como o conceito, a prática e a forma de vida se organizou no território africano nas inúmeras manifestações. Nessa perspectiva, é preciso entender, em primeiro lugar, a própria semântica do termo quilombola. Segundo Kabengele Munanga (1996), trata-se de um termo originário dos povos de língua bantu², mas não se resume somente a este aspecto. Trata-se de compreender justamente como esse termo se desenvolve no interior da organização social de muitos povos e tradições.

[...] seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi. É uma história de conflitos pelo poder, de cisão dos grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios (MUNANGA, p. 1996, p. 58).

Como se pode observar, não se trata apenas de um conceito ou um nome, mas de toda uma estrutura histórica que perpassa o sentido e o uso do termo e também a importância de pensar as questões políticas e de poder que envolvem a organização do pensamento em torno do quilombo. Mas não se esgota nisso. Outro ponto estruturante é o fundamento mitológico que criva a representação desse termo. Segue uma demonstração mitológica do quilombo descrita por Munanga:

A história do quilombo como a dos povos bantu é uma história que envolveu povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola. [...] No âmbito do mito, a história começa no império Luba (centro e sudeste do Zaire), provavelmente no fim do século XVI. Segundo uma das versões do mito, esse império era governado por Kalala Ilunga Mbidi, cuja morte criou conflitos de sucessão entre filhos herdeiros do trono. Um deles, tido como perdedor, o príncipe e caçador Kimbinda Ilunga, partiu com seus seguidores em busca de novo território. Estavam com fome e sem nenhuma provisão quando avistaram ao longe uma aldeia e se aproximaram para pedir bebida e comida. O rei desse grupo acabava de morrer e foi substituído por sua filha, a rainha Rweej. Encantada pela beleza e maneiras nobres do príncipe caçador, Rweej pede Kimbinda Ilunga em casamento. Entre os lunda, como em todos os povos bantu, a tradição proibia a rainha de governar durante seu ciclo menstrual, pois, simbolicamente morta como a lua, ela contaminaria negativamente o país e seu povo. Um dia,

² Segundo Robert Daibert (2015, p. 10-11): “Os bantos são um conjunto de povos que habitavam a África Central nas regiões que hoje compreendem Angola, Congo, Gabão e Cabinda. Apesar das diferenças étnicas, esses povos compartilhavam o mesmo tronco linguístico: eram falantes das línguas bantos. Essa base comum permitiu que muitos traços culturais e significados religiosos fundamentais fossem compartilhados entre os diferentes grupos dessa grande região, vista hoje como um espaço geográfico menos heterogêneo do que se imaginava”.

aproveitando- se dessa tradição quando entrava em período de menstruação, a rainha Rweej chamou seus notáveis e chefes de linhagens e apresentou-lhes seu marido Luba como novo chefe dos lunda, colocando-lhe o bracelete (*rukan*), símbolo do poder (MUNANGA, 1996, p. 59).

O quilombo, como mostra o autor, traz consigo uma carga simbólica extremamente rica e repleta de possibilidades. Desde uma nação organizada a partir da estruturação dos reinos até a força e o poder dos líderes e como podem exercer poder para manter ou transformar certas realidades. Mas isso só ocorre porque o quilombo é antes de qualquer coisa, uma forma de existência e de resistência que, no Brasil, tem característica própria, que será abordada no item seguinte.

Outro traço fundamental dessa questão mitológica e mesmo espiritual é a relação que o quilombo produz no que concerne à relação entre o ser humano e a natureza, a profunda simbiose, a indissociável relação com aquilo que há de mais sagrado: a terra. Nessa perspectiva, o quilombo também representa o espaço no qual é possível conviver e estruturar as relações espirituais.

Qualquer ser humano é colocado numa relação de forças vitais, algumas mais desenvolvidas do que a sua própria força. Essas forças mais desenvolvidas são o próprio deus, os antepassados, os defuntos da linhagem, da família; são os pais, feiticeiros, bruxos, etc. Elas podem influenciar a sua vida no bom sentido (saúde, riqueza, poder, promoção na profissão, etc.), aumentando a sua força vital, ou no mau sentido (doença, morte, pobreza, insucesso na profissão, etc.), diminuindo a sua força vital. Por isso, o culto aos ancestrais, num mundo criado por um deus que dele se distanciou, constitui o aspecto mais observável da cosmovisão bantu sem se reduzir a ele. O que está por trás do culto aos ancestrais, senão a busca da conservação e do crescimento constantes da força vital, fonte inesgotável da vida e de todas as felicidades (MUNANGA, 1996, p. 63).

As questões espirituais são também fundamentais para a constituição e organização da vida de vários povos africanos, senão de sua totalidade. Esse é um traço essencial do quilombo como organização social que pulsa e está em busca de manter uma relação profunda com as forças vitais da terra. Como argumenta Nascimento (2018), o quilombo é uma organização social complexa, que não pode ser simplificada ou reduzida a um conjunto de negros fugidos que se aglomeraram em um determinado local. O que, então, é um quilombo? “Um quilombo não é, como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo fato de os negros existirem dentro de uma sociedade opressora [...]” (NASCIMENTO, 2018, p. 129). Se um quilombo não é isso,

inclusive segundo os argumentos de Munanga (1996), como pode ser compreendido? Segundo Nascimento (2018), o quilombo representa um outro tipo de organização social. É

[...] também a tentativa de independência, quer dizer, a independência de homens que procuraram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si. Então, fundamentalmente, o quilombo é uma organização social de negros, que foi só os negros que empreenderam essa organização social e que foi paralela durante todo o período da escravização. E mais importante ainda, sendo essa uma organização social [...] tinha uma economia própria, que tinha relações próprias e que fundamentalmente era não só uma necessidade de resistência cultural, mas também resistência racial do negro (NASCIMENTO, 2018, p. 129).

Observa-se que a posição de Nascimento em relação ao quilombo resgata toda uma trajetória que já se levantou a partir da perspectiva de Munanga, isto é, uma visão mais sofisticada e totalmente diferente da historiografia não negra. O quilombo, portanto, é uma organização social complexa, atrelada a uma série de condições históricas que fundamentaram essa forma de vida, tal como na África. Essa relação destacada por Nascimento (2018) é também abordada por Munanga (1996) que, no mesmo sentido, destaca as características dos quilombos:

As migrações e mestiçagens tanto biológicas como culturais caracterizam todos os povos ao sul da floresta equatorial, de onde se originou o modelo de quilombo. Apesar de uma certa homogeneidade resultante dessa mescla de populações, as culturas dessa imensa região são bastante variadas. Descrevê-las aqui seria uma tarefa difícil, senão impossível. No entanto, podemos, com base nas semelhanças, esboçar alguns elementos gerais. Todos praticam uma agricultura itinerante sobre queimada a fogo corrente, sem rotatividade bem definida, e utilizam as cinzas como adubo. O terreno é deixado em alqueive durante muito tempo, às vezes até vinte anos. As espécies mais cultivadas pertencem ao complexo americano: o milho e a mandioca. Acrescentem-se a batata-doce e o amendoim, que também têm um papel muito importante na alimentação (MUNGANGA, 1996, p. 60).

O quilombo, portanto, traz em sua gênese, em suas características mais originais, o significado de resistência, de espiritualidade, de cuidado com a terra, um cuidado consigo mesmo e com a coletividade. Trata-se de um espaço de emancipação, uma espécie de tornar-se sujeito, no sentido de Grada Kilomba e Bell Hooks, que destacam que é preciso observar a relação das pessoas negras a partir do duplo sujeito e objeto. De modo geral, os sujeitos são aqueles que têm condições históricas de determinar suas vidas, enquanto os objetos são aqueles e aquelas que têm seu destino e decisões definidos por outros (KILOMBA, 2019).

Nesse contexto, para se discutir a questão quilombola no Brasil, é preciso observar certas posturas que dão uma perspectiva mais real do que de fato vem a ser o quilombo, dado que, nessa perspectiva, o quilombo ou a sua lógica exige de nós uma nova ética, uma nova postura.

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo quando a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição (NASCIMENTO, 2018, p. 7).

O quilombo, portanto, é também um saber, uma forma de existência e resistência no passado, no presente e no futuro, é uma continuidade da vida. Pode ser considerado como a validação dos valores e da cultura africana em vários aspectos da vida do povo brasileiro, como a alimentação, a forma de organização, os rituais religiosos e a relação com a natureza.

1.2. Quilombos no Brasil

Do ponto de vista de uma história mais tradicional e eurocêntrica, pode-se dizer que a origem dos quilombos no Brasil remonta à chegada dos portugueses ao país. Com a esperança de enriquecer rapidamente e sem esforços, por meio do comércio de produtos que interessassem aos compradores europeus, eles vieram para a terra que mais tarde se chamou de Brasil, à procura de riquezas como a pimenta da Índia, o ouro e pedras preciosas.

Os colonizadores, ao chegarem no solo brasileiro, no primeiro momento decepcionaram-se por não encontrar o que buscavam e o que já conheciam. Encontraram, além da imensa extensão de terras férteis, muitos rios, praias, florestas e o pau-brasil, que logo começaram a explorar. Mais adiante, passaram a cultivar a cana-de-açúcar para comercializar com a Europa. Com a exploração da cana, surgiu um grande problema, a falta de mão de obra. Começaram, então, a explorar os indígenas no cultivo das terras.

Foram esses povos que os portugueses, ao chegarem nas terras brasileiras, encontraram, com costumes e culturas bem diferentes e estranhos aos deles. Como consideravam os indígenas inferiores, viram a necessidade de conduzi-los aos costumes europeus. Começaram a catequizá-los ao cristianismo, ensinaram a trabalhar e a viver conforme os seus costumes e crenças. Como destaca Darcy Ribeiro (1996), no clássico texto *O povo brasileiro*, o indígena foi o primeiro grupo a ser explorado com a chegada dos portugueses e isso predominou até o século XVII,

momento no qual os povos africanos escravizados passaram a ser trazidos para o Brasil. Segundo Ribeiro (1995), após a consolidação da escravização dos povos negros, os povos indígenas cativos passaram a ter um outro papel na empresa colonial em termos do trabalho escravizado:

O índio era tido [...] como um trabalhador ideal para transportar cargas e pessoas por terras e por águas, para o cultivo de gêneros e o preparo de alimento, para a caça e a pesca. Seu papel foi também preponderante nas guerras aos outros índios e aos negros quilombolas. [...] a fundação básica da índiada cativa foi, porém, a de mão-de-obra na produção de subsistência. Para isso eram caçados nos matos e engajados, na condição de escravos, índios legalmente livres, mas apropriados por seus senhores através de toda sorte de vivências, licenças e subterfúgios (RIBEIRO, 1995, p. 99)

Nesses termos, observa-se que os indígenas também tiveram um papel na configuração do contexto de escravização antes dos negros e que isso foi feito de muitas maneiras, inclusive com os indígenas livres que eram escravizados a partir de muitas prerrogativas que os senhores tinham. Além disso, muitos desses povos já haviam passado por longos processos de catequização e de inserção na cultura cristã.

Vê-se que esse é sistematicamente o processo denominado por Paulo Freire de invasão cultural. Segundo suas palavras,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expressão (FREIRE, 2020, p. 205).

Para o autor, a invasão cultural é uma forma de tornar o ser humano passivo. Contudo, essa imposição não pode ser vista, num primeiro momento, como algo que ocorre sem luta, sem conflito. Nesse momento inicial, o invasor agiu de muitas formas, inclusive violentas e opressoras, descaracterizando a cultura e os costumes. Em um segundo momento, isso tende a ser feito de maneira mais sofisticada, por meio de processo de aculturação e, nesse caso, os conflitos são atenuados, uma vez que certos valores já foram impostos nas relações culturais. No caso dos indígenas brasileiros, esse processo se deu pelas duas formas.

Segundo Brasil (2001), a exploração dos povos indígenas foi intensificada pelos portugueses ao verem o enriquecimento rápido dos espanhóis que colonizaram a outra parte da América com a exploração do ouro e da prata que vendiam para a Espanha. Isso despertou cobiça nos portugueses, que começaram a caçada por metais e pedras preciosas em terras brasileiras.

Mas a mão de obra era fundamental para essa tarefa de garimpagem. Com isso aumentaram a utilização do trabalho dos povos indígenas. Os bandeirantes capturavam os nativos à força e levavam para o trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar e para os garimpos de ouro, onde eram escravizados.

Da mesma forma, os negros trazidos para o Brasil tinham culturas e formas de viver próprias, diferentes das dos colonizadores e até dos próprios negros de outras regiões. Mas pelos colonizadores eram considerados e tratados apenas como escravos e inferiores aos homens brancos, não obstante toda a riqueza cultural, dos costumes, das inúmeras civilizações, como afirma Brasil (2001, p. 18): “[...] apesar disso, para os brancos europeus, eles eram apenas negros escravos que, como os índios da América, eram considerados inferiores, diante da civilização dos europeus”. Esse é um dos aspectos que estabelecem as diferenças centrais entre os processos de escravização que aconteciam na África e o estabelecido pelos europeus. Os negros

[...] eram capturados [em vários lugares do continente africano] com o objetivo de constituir a mão-de-obra da nobreza e do colonizador português, que não aceitava fazer o trabalho braçal. O tráfico de escravos era tão lucrativo quanto desumano e vergonhoso. Morriam aproximadamente 25% das pessoas embarcadas em navios negreiros. Mesmo assim, o lucro era de mais de 500% para os empresários de tão ignóbil negócio (BRASIL, 2001, p. 9).

O livro *Uma história do povo Kalunga* descreve que, no caso do comércio atlântico, os indivíduos escravizados eram levados para longe de sua terra natal, não apenas fisicamente, mas também culturalmente. Eles eram forçados a renunciar suas línguas e suas práticas sociais. Mesmo as poucas roupas entregues aos escravos por seus senhores tinham como objetivo apagar e esconder quem esses homens e mulheres foram um dia.

Trazidos à força, os negros eram transportados em navios em condições desumanas, onde muitos morriam de fome, calor, sede, doenças e maus tratos. Como eram considerados inferiores aos homens brancos, eram batizados com nomes cristãos quando chegavam ao Brasil e passavam a ser considerados convertidos à fé dos senhores que os compravam. Nascimento acrescenta:

[...] a igreja Católica era a religião oficial que ditava as normas de cima para baixo. Tanto não havia igualdade ou paridade religiosa, condição prévia do verdadeiro sincretismo, que os escravos se viam submetidos, ainda nos portos de embarque africanos, ao batismo compulsório. A escravidão espiritual constituía parte intrínseca da escravização física. Tanto assim que era uma prática normal do catolicismo se associar com o tráfico e o sistema escravista,

que seu proselitismo tinha o amparo dos traficantes, do Estado e da força suasória da política. (Nascimento, 1980, p. 94).

Os escravos eram desembarcados no litoral do Nordeste brasileiro e iam trabalhar nas plantações de cana, na criação de gado e no garimpo. Eles trabalhavam desde o plantio da cana até a fabricação do açúcar, além de cuidar da produção dos alimentos necessários para a alimentação dos senhores e de construírem casas e igrejas. As mulheres cuidavam das casas, dos filhos das senhoras, além de trabalharem também nas lidas com os homens. Trabalhavam sob o sol, sem descanso e recebiam em troca só o mínimo para se alimentar. Muitos não aguentavam os maus tratos, a desnutrição, castigos, torturas e morriam ainda jovens. Como realça Brasil, no livro *Uma história do povo Kalunga*:

Eram presos no tronco, uma grande peça de madeira com buracos onde enfiavam seus pés e suas mãos. Às vezes tinham que carregar no ombro ou apoiada na cabeça uma pesada peça de madeira, o cepo, que era preso no seu tornozelo com uma corrente, para impedir que eles pudessem correr e fugir. Outras vezes o senhor punha no pescoço do escravo a gargalheira, um pesado colar de ferro com pontas bem altas. Outras vezes ainda os escravos eram castigados com a *palmatória*, uma prancha de madeira cheia de furos, que o feitor batia com força na sua mão. Mesmo nas crianças se batia com a palmatória e suas mãozinhas ficavam cheias de marcas. Por isso, levando essa vida, um escravo não durava muito tempo no trabalho. Era impressionante a quantidade deles que morria, num verdadeiro massacre. (BRASIL, 2001, p. 20).

Ainda sobre as condições de vida que os negros recebiam quando chegavam no Brasil, Nascimento salienta que:

Por motivos unicamente econômicos, as condições de vida do escravo foram de longe muito piores que daquelas que ele experimentara em outras colônias, onde a substituição de um escravo era mais difícil e onerosa. Neste ponto vemos caracterizada outra forma de genocídio praticado contra os africanos no Brasil: além da dizimação de sua descendência através da prevenção do nascimento normal, impunham a eles condições de vida tão insuportáveis que somente reduzido número poderia sobreviver ao período da servidão (NASCIMENTO, 1980, p. 59).

Como se pode observar, a vida do negro escravizado foi repleta das condições mais bárbaras, configurada por um conjunto de racionalidade que tem como premissa a crueldade. O uso do tronco também se caracterizou como uma das formas mais corriqueiras para o castigo e punição dos negros que tentavam se libertar dos grilhões.

Devido a tudo isso, como mecanismo de defesa, de resistência, sobrevivência grupal, liberdade e continuidade histórica, os negros começaram a fugir para os mais variados lugares, geralmente distantes e de difícil acesso, como afirma Nascimento (2021, p. 124): “[...] o quilombo pode ser uma atitude dos negros para se conservarem no sentido histórico e de sobrevivência grupal [...]”. O quilombo era, nessa concepção, um lugar onde os negros podiam buscar a liberdade, fugindo dos maus tratos dos brancos.

Mas não se trata somente disso. O quilombo é algo muito mais complexo. Por isso, recorrer a uma historiografia menos oficial e mais vinculada aos reais problemas, desafios e à resistência negra, é fundamental para compreender os desdobramentos dos quilombos no Brasil. Nessa perspectiva, observa-se o modo como Nascimento (2018) faz uma breve história de como os quilombos se organizaram no Brasil:

A história do quilombo é a seguinte: a partir de 1559 começa a haver as primeiras notícias de quilombos no Brasil. O primeiro Grande quilombo a se formar foi o quilombo de Palmares e depois da derrota do Quilombo de Palmares, no final do século XVI, em 1665, começa a proliferar no Nordeste vários quilombos que parecem ser a continuidade do Quilombo de Palmares, ela vai para o norte, quer dizer, imigra para o norte ou para o sul na medida da repressão. Então, se forma, continuamente, quilombos em todo o século XVIII que parecem ser, até a Bahia praticamente, continuidade da organização do quilombo de Palmares. Do mesmo jeito, em Minas Gerais há esse processo. No quilombo de Minas Gerais, do século XVIII, há esse processo de continuidade, quer dizer, eles reprimem um núcleo aqui, mas surge outro núcleo e isso vai continuando. Por isso, a importância do quilombo como história do negro como estudo, uma pesquisa séria da história do negro, é... porque ele tem essa vida contínua dentro da história do Brasil. Por exemplo, no Rio de Janeiro nós temos o quilombo da Gambôa, que é o primeiro que se forma e depois ele sempre migrando, é uma trajetória sempre para a zona sul, para Catumbí, para Santa Tereza, e vai seguindo até chegar no Leblon, cada vez mais se internando para a periferia de onde era a cidade do Rio de Janeiro, que tinha sede em São Cristóvão. Então, nós temos quilombos assim, como o de Palmares, de Guandú, como o quilombo do Piolho, que são quilombos muito grandes, com uma estrutura econômica rural muito forte, plantações, comércio com vizinhança, relações mesmo diretas com fazendeiros, não só com a vizinhança, mas com fazendeiros, e isso mostra justamente que o quilombo forma uma comunidade ou uma civilização, vamos dizer assim, dentro da História do Brasil, paralela à história que se desenrola dentro do processo da escravidão (NASCIMENTO, 2018, p. 133-134).

Nascimento observa que a trajetória dos quilombos no Brasil é uma história que não pode ser contada sem os detalhes e nuances. Não se trata de fugir de um quilombo e então criar outro, ao contrário, um quilombo é continuidade de outro, é a representação de uma forma de resistência

que vai sendo repassada de quilombo em quilombo, como uma forma de respeito ao que é tomado, mas também como forma de continuar a existir.

O quilombo no Brasil, portanto, não é única e exclusivamente um esconderijo, é uma sociedade que tenta resistir de maneira inteligente, criativa e corajosa aos desígnios de um sistema europeu opressor e mortal. Por isso mesmo, a criação de novos quilombos e a continuidade de outros mostra que o sofrimento imputado ao negro brasileiro não é algo que ocorre somente no processo de tomada dos povos de sua territorialidade, mas, também na busca incessante por não deixar os negros brasileiros produzirem uma nova forma de territorialidade. Sobre essa questão, Nascimento, argumenta de maneira decisiva, que:

A memória dos afro-brasileiros, muito ao contrário do que afirmam aqueles historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico escravo e nem nos primórdios da escravização dos africanos, no século XV. Em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais, desta forma seccionando-o de seu tronco familiar africano (NASCIMENTO, 1980, p. 247).

A exclusão do negro brasileiro não é um acidente, não é ao acaso; como diz o autor, trata-se de um projeto que tem como base o não reconhecimento da cultura africana e que não possibilita ao negro brasileiro aproximação com aquilo que lhe é originário. A África só começa a aparecer para o pensamento da classe dominante brasileira quando se trata de comércio ou indústria. Excetuando-se essa condição, o Brasil

Voltou suas costas à África logo que não conseguiu mais burlar a proibição do comércio da carne africana imposta pela Inglaterra aí por volta de 1850. A imigração maciça de europeus ocorreu daí a mais alguns anos, e as classes dominantes enfatizam sua intenção e ação no sentido de arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa [...] (NASCIMENTO, 1980, p. 247).

É diante de todas essas condições que vão se formando os grupos chamados de quilombos. Conforme se lê no livro *Uma história do povo Kalunga* (BRASIL, 2001, p. 20): “Essas comunidades que os negros criaram eram chamados quilombos e os que ali viviam eram conhecidos como quilombolas”. Eles formavam grupos e ali vivenciavam as suas culturas de origem: sua religiosidade, crenças, festejos, formas de comer, vestir e comunicar. Além disso, deve-se considerar que nessas comunidades havia uma estrutura política muito organizada, a partir da qual a vida nas comunidades seria gerida, conforme afirma Nascimento (2021, p. 133):

Podemos ver, portanto, que, estabelecido num espaço geográfico, presumivelmente nas matas, o quilombo começa a organizar sua estrutura social interna, autônoma e articulada com o mundo externo. Entre um ataque e outro da repressão oficial, ele se mantém ora retroagindo, ora se reproduzindo.

Nesse sentido, a história dos quilombos no Brasil está ligada sistematicamente ao modo como o colonialismo definiu a posse das terras. Dessa forma, o colonialismo representa uma forma concreta de como países colonizadores controlaram e impuseram sobre as colônias as formas mais diversas de ordenamento e opressão, que eram notadamente validadas pelo direito da época. Isso acabou por resultar no domínio de territórios, no extermínio de grupos como os povos originários, além das explorações mineral e econômica em muitas regiões.

A partir da caracterização do colonialismo, pode-se entender como se constitui a colonialidade. Quijano, Silva, Pontes e Milano destacam que:

[...] a colonialidade expressa os vínculos de permanência das feições coloniais de dominação mesmo com o fim das administrações jurídico-políticas coloniais, pois são o resultado do sistema-mundo capitalista moderno e colonial. Em outras palavras, expressam uma condição ou um estado consciente ou inconsciente de pensar e agir, que se perpetua mesmo com o término da dominação jurídico-política colonial que, se existente, representaria o colonialismo clássico (QUIJANO, SILVA, PONTES, MILANO, 2017, p. 130).

Como se pode observar, a colonialidade é uma expressão ainda vigente dos valores do colonizador, é uma forma de produzir subjetividades, de produzir sujeitos que são defensores e propagadores de um ideal colonial e, portanto, opressor. Segundo Quijano, Silva, Pontes e Milano (2017), há uma forma consciente e inconsciente de dominação colonial que acaba por definir as formas de organização da vida dos indivíduos. Esse processo, além de retirar o direito de viver em liberdade, acabou por criar inúmeras dificuldades para demarcação das terras dos povos ancestrais. O eurocentrismo e o racismo produzidos pelo colonialismo provocaram uma série de falsificações sobre os povos dos quilombos, que ainda hoje sofrem tanto para reconhecer quanto para manter suas terras, suas vidas e suas culturas.

Deve-se destacar que essa dificuldade tem início já nos tempos do Brasil colônia, período no qual as terras só poderiam pertencer aos representantes da coroa. A posse das terras continuava com a coroa, mas havia aqueles que detinham certos domínios sobre as terras, que poderiam cultivar, colher impostos, permitidos pela coroa. Muitas foram as normas que impediram os

negros e os indígenas de terem acesso às terras, pois eles não eram reconhecidos como pessoas ou ainda com condições de terem posses das terras.

No Brasil, com a exploração do ouro e as atividades de produção de cana-de-açúcar, a criação de gado foi se espalhando por todas as partes das terras brasileiras. Esses aspectos mostram como a escravidão foi uma empresa lucrativa.

A atividade escravista era lucrativa em todas suas etapas, e como tal lucro foi essencial para a manutenção da colônia por parte de Portugal. A mão de obra escrava se mostrou fator determinante na exploração da cana-de-açúcar, o que possibilitou a defesa do território por parte dos portugueses. Outra fonte de lucro era o próprio tráfico negreiro, que possibilitou enormes ganhos à Coroa portuguesa. Naquele momento, a mão de obra escrava era utilizada não só para o plantio e cultivo da cana, mas também para atividades necessárias à subsistência no Brasil, como pecuária para fornecimento de alimentos e tração animal. Posteriormente, com a descoberta e a exploração do ouro na região das Minas Gerais, o trabalho escravo entra como um fator importante para a lucratividade da atividade de mineração. Embora a dinâmica da escravidão tenha mudado um pouco, e o ouro tenha atraído mais pessoas, a escravidão ainda se mostrou fundamental no processo de exploração e rentabilidade da atividade (PORFÍRIO, BLUM, SILVA, 2021, p. 44).

No que tange ao Brasil, a lucratividade se deu a partir de atividades como a mineração e mesmo a criação de gado, nas quais o trabalho era sempre feito pelos escravizados. Isso mostra, conseqüentemente, o aumento da exploração do trabalho escravo, dado que a intensificação do trabalho aumentava a lucratividade. Notadamente, a elevação da produção e nas horas trabalhadas potencializou o aumento das fugas. Em decorrência desse crescimento no número de fugas, várias comunidades de quilombos foram sendo criadas por escravizados que fugiam principalmente dos maus tratos. Como afirma Costa (2016, p. 1):

O negro africano desenvolveu várias formas de combater a resistir ao sistema colonial escravizador da mão de obra africana, dentre elas, a principal foi a fuga dos negros para as mais diversas áreas do atual território brasileiro, onde eles se agrupavam e formavam os quilombos ou mocambos, áreas que se constituíam como abrigo dos negros fugidos das fazendas e plantações nas quais eram submetidos a tratamentos degradantes.

Deve-se destacar que os negros escravizados desenvolveram muitas formas de resistência, entre as quais pode-se destacar, por exemplo, a capacidade de articular suas formas religiosas e relacioná-las aos santos católicos. Entre as formas de resistência, a mais conhecida foi a formação dos quilombos de negros descendentes de africanos em busca de liberdade, onde,

em grupos, podiam cultivar os seus costumes, crenças e valores trazidos do continente africano. É o que ressalta Anjos (2017, p.25):

A opressão contra o escravo efetuava-se por meio de uma alimentação precária, de acomodações impróprias que não os protegia do frio ou das chuvas, aonde o uso da aguardente vai ser fundamental para curar a friagem. As fugas, em número expressivo, tiveram início durante o governo de Conde de Sarzedas, em 1732, quando o uso de aguardente foi suspenso. A cachaça era uma necessidade básica para a contínua reprodução da sua força de trabalho, assim como o salário o é para o operário, esta bebida lhes conferia esta condição para continuar a realizar o trabalho que lhe era imposto pela classe dominante.

Observa-se que Anjos (2017) traz elementos importantes da configuração da rotina do trabalho. Deve-se observar, mais especificamente o papel da cachaça, que se configurou como uma espécie de liberalização de analgésico para os escravos, amenizando o sofrimento deles para que continuassem trabalhando além das suas forças.

Ainda sobre a formação dos quilombos, Amaral (2014, p. 96) afirma que

A formação de quilombo ou mocambo está diretamente ligada ao tráfico de escravos africanos negros intercontinental via Atlântico; ao regime de escravidão implantado nas Américas, de modo geral, no Brasil e na Amazônia de forma particular; a entrada dos negros na Amazônia, distribuídos conforme o eixo econômico, cacau (Baixo Amazonas), pecuária (Marajó), cana de açúcar (Baixo Tocantins), arroz (Macapá), etc.; as mobilizações dos negros, contra a vida como escravos, dentre outros.

Mesmo após a formação dos quilombos, o processo de escravização acabou por produzir uma dupla condição. Se por um lado os negros já eram subalternizados pela escravidão, quando fugiam, acabavam por se organizar em terras distantes e de difícil acesso. Sendo assim, essas terras não eram consideradas suas: “O reconhecimento da apropriação de um território quilombola ou de remanescentes de quilombos confronta-se com o conjunto de fundamentos da propriedade, podendo suscitar questionamentos a respeito dos pressupostos modernos utilizados” (QUIJANO, SILVA, PONTES, MILANO, 2017, p. 135).

Diante de tantas dificuldades que impediam o negro a ter a terra, cultivá-la e senti-la como parte de sua vida, Nascimento expressa sobre quilombo e a relação com a terra:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível duma simbologia. Nós

somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação [...]. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (RATTS, 2006, p.59, apud NASCIMENTO, 1989).

A autora expressa a relação do negro com a terra e a relevância dessa para o ser negro. Em sua análise, o espaço geográfico, além de ser uma conquista para a sobrevivência, é também a história viva do negro, onde os mais velhos passam para os mais novos a cultura vivenciada.

O direito à posse das terras das comunidades quilombolas, previsto no art. 68 da Constituição Federal de 1988, simboliza também para esses povos o valor, a relação e a preocupação que têm com a natureza, além de terem a terra como meio primordial para sua vida. Como esclarece Costa (2016, p. 5): “A preocupação com o meio ambiente é um elemento que faz parte das relações sociais dentro do quilombo, uma vez que os habitantes entendem o meio que os cercam como elemento fundamental para sua existência”. O povo remanescente de quilombo tem uma relação íntima com a natureza, de forma que dela retira o sustento com respeito e cuidado no sentido de preservar o meio ambiente.

Esses quilombos, suas localizações e o número de quilombolas no País são descritos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no texto *Quilombolas no Brasil*, que

[...] estima que em 2019 existiam 5.972 localidades quilombolas no Brasil. A pesquisa foi feita a partir da base territorial do próximo Censo e do Censo 2010. A população que se considera quilombola será identificada pela primeira vez no próximo Censo. O IBGE não tem uma estimativa dessa população, mas calcula que o Brasil possua 5.972 localidades quilombolas, divididas em 1.672 municípios brasileiros. Isso representa mais que o dobro do número de localidades indígenas (827). Das 5.972 localidades, 404 são territórios oficialmente reconhecidos, 2.308 são denominados agrupamentos quilombolas e 3.260 são identificados como outras localidades quilombolas. Entre os agrupamentos, 709 estão localizados dentro dos territórios quilombolas oficialmente delimitados e 1.599 estão fora dessas terras (BRASIL, 2019, p. 1).

A partir do fim da década de 80, os quilombolas ganharam direito a ter suas terras tituladas. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, estabelece que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”. Se foi por meio jurídico que os povos quilombolas ficaram sem direito às terras, também foi pelo poder da lei que esse direito começou a ser garantido. Mas isso não

acontece de forma fácil, sem resistência dos setores mais tradicionais das oligarquias brasileiras. Ainda assim,

Não obstante o alcance das tradições que foram mantidas ou questionadas, o fato central é que a Constituição Federal reconhece a propriedade definitiva aos remanescentes de quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos (art. 68 do ADCT). A norma é expressa e não deixa dúvida sobre a sua interpretação no tocante à propriedade e emissão do título (QUIJANO, SILVA, PONTES, MILANO, 2017, p. 137).

Como se pode ver, a Constituição de 1988 foi um dos mais importantes meios para garantir o direito à terra aos quilombolas. Mesmo assim, somente a partir do reconhecimento de que há um direito coletivo dos povos quilombolas às terras e ao território que muitas associações e movimentos sociais começam a se organizar para lutar pelo reconhecimento da propriedade de suas terras.

Apesar da garantia da legislação, ainda hoje, vários grupos de remanescentes de quilombos não têm reconhecimento pelas autoridades brasileiras, observando-se a ausência de políticas públicas para apoiá-los com ajuda em alimentação, saúde, segurança, moradia, como também no fortalecimento das culturas, como ressalta Anjos:

No Brasil, os remanescentes de antigos quilombos, “mocambos”, “comunidades negras rurais”, “quilombos contemporâneos”, “comunidades quilombola” ou “terras de preto” referem-se a um mesmo patrimônio territorial e cultural inestimável e em grande parte desconhecido pelo Estado, pelas autoridades e pelos órgãos oficiais. Muitas dessas comunidades mantêm ainda tradições que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura, a medicina, a religião, a mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato, os dialetos, a culinária, a relação comunitária de uso da terra, dentre outras formas de expressão cultural e tecnológica. (ANJOS, 2004, p. 4).

Dessa forma, os quilombos em várias regiões do país ainda continuam na invisibilidade por parte dos governos municipais, estaduais e federal, que não viabilizam políticas públicas que atendam os direitos básicos aos povos quilombolas, histórias vivas na formação da cultura brasileira. Essa situação alimenta a discriminação, o preconceito e o racismo da população que se considera branca e superior em relação ao negro.

Até aqui discutiu-se sobre a formação dos quilombos no Brasil, salientando suas especificidades. A seguir serão abordados os aspectos dos quilombos em Goiás, com destaque para a comunidade Kalunga, situada no Nordeste Goiano.

1.3. Quilombos em Goiás

Foi por volta do final do século XVII e início do século XVIII que o ouro tão desejado foi encontrado pelos bandeirantes nas terras brasileiras. Na região do interior do Brasil, hoje o estado de Minas Gerais, o metal foi mais explorado nesse período. Com a abundância de ouro que era extraído no Brasil, os portugueses vieram em busca de riquezas e começaram a formar vilas, depois cidades. Para explorar o ouro foi necessária mais mão de obra escrava para o trabalho de extração do metal, além do cultivo da cana, produção de açúcar, criação de gado e outros trabalhos (BRASIL, 2001).

O livro *Uma história do povo Kalunga* (BRASIL, 2001) descreve a vida dos escravos que trabalhavam na garimpagem do ouro, sem descanso, dentro dos rios e buracos muito fundos e escuros que cavavam em busca do metal precioso. Ainda relata que, sem receber pelo trabalho, muitos dos escravos morriam por falta de ar ou soterrados durante a escavação das minas. Diante disso, não importava as condições que os negros passavam, eles eram vistos como inferiores nas relações mais comuns do dia a dia. “Nem o negro livre, nem o mulato eram socialmente bem aceitos. Escravos, negros e mulatos apareciam muitas vezes equipados nas expressões correntes e mesmo nos documentos oficiais, como formando a ralé da sociedade” (MARINHO, 2013, p. 226).

Assim, com a proposta de avançarem para o Oeste, os bandeirantes começaram a procurar ouro em outras partes das terras brasileiras. Avançaram, então, para a região que hoje é Goiás, como descrito no livro *Uma história do povo Kalunga*:

Mas a ambição dos bandeirantes não se contentava com as riquezas das Minas Gerais. Se ali havia tanto ouro, não haveria ainda muito mais, por aquelas outras terras do sertão? Foi assim que, subindo e descendo serras, entrando por dentro do mato, avançando pelo cerrado, em 1722, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, juntamente com João Leite da Silva Ortiz, chegou àquelas terras que iriam ser chamadas de “minas dos Goyazes”. Este era o nome de um povo indígena que vivia naquela região, onde havia muito ouro. (BRASIL, 2001, p. 21).

Para ratificar essa perspectiva em Goiás, Real afirma que:

Concomitantemente ao dito processo de colonização do Brasil, pelos portugueses, o território goiano foi ocupado, tendo suas terras invadidas pelos bandeirantes à busca do ouro, pois “em 1722 Bartolomeu Bueno, o Anhanguera, e João Leite da Silva Ortiz fecham o ciclo Bandeirante com a ocupação e

colonização das Terras Centrais. Iniciam a implantação do ciclo minerador, as ‘minas dos Goyazes’ (REAL, 1996, p. 11).

Assim, começa a exploração do ouro em terras da região de Goiás e a chegada dos negros escravos no sertão goiano. Entre as áreas que foram exploradas na extração do ouro em Goiás, grande parte se estendia ao bioma do cerrado e outras eram bastante acidentadas, para onde os escravos fugiam dos maus tratos dos senhores e em busca de liberdade. De modo geral e na mesma linha de Real, Marinho (2013) ratifica a perspectiva segundo a qual os escravizados em Goiás e no Centro-Oeste, de modo geral, foram fundamentais para a manutenção da condição que a capitania e depois o Estado mantinha, especialmente no contexto do ciclo do ouro:

Desse modo, no centro-oeste, o negro fora o principal suporte da exploração das minas de ouro, sistema que estabeleceu a colonização da província de Goyazes pelos bandeirantes e após sua decadência, continuou garantindo a atividade pecuária e agrícola no século XVIII. Como nos lembra Moura (1993) o trabalho escravo negro serviu de sustentáculo para a manutenção da estrutura colonizadora desde as primeiras lavouras de cana de açúcar até o marcante ciclo do ouro (MARINHO, 2013, p. 223).

As condições subumanas impulsionaram os negros a fugirem para regiões de difícil acesso, formando quilombos também em Goiás. Mas não se pode deixar de retomar que a fuga dos maus tratos, apesar de ser fortemente relevante para a formação dos quilombos, não era seu único motivo. Como afirma Nascimento (2021, p. 114) a busca pela “liberdade é uma das motivações para que os escravos procurem os “quilombos”.

Ainda sobre a formação dos quilombos, Moura lembra como o negro era considerado:

Mas o escravo não era apenas coisa, de acordo com as leis do tempo. Se assim fosse não haveria outra dinâmica social durante o regime escravista além daquela que as outras classes e camadas imprimiram. O escravo, no entanto, se, de um lado, era apenas coisa, do outro lado era ser. Por mais desumana que fosse a escravidão, ele não perdia, pelo menos totalmente, a sua interioridade humana. E isto era suficiente para que, ao querer negar-se como escravo, criasse movimentos e atitudes de negação ao sistema (MOURA, 1986, p. 8).

Dessa forma, tanto Moura (1986) quanto Nascimento (2021) levam a pensar o quilombo como forma de organização grupal e social e como afirmação dos valores africanos. O negro, mesmo escravizado, resistia e não perdia suas raízes, seus costumes, criando movimentos e atitudes contrárias ao sistema.

Segundo Marinho (2013), os quilombos em Goiás remontam ao colonialismo. O relatório de João Manoel de Melo, presidente da província de Goiás em 1760, argumenta que os quilombos representavam um perigo à sociedade civilizada, dado que as formas de libertação também poderiam ser violentas.

Ao criticar essa postura que tende a acusar os escravos fugidos como violentos, violência essa que caracterizou todo o período colonial, Marinho (2013) observa que não há qualquer ponto de referência de onde estariam esses lugares.

[...] esse documento não informa com precisão a localidade do quilombo, visto que o rio Paranã que é mencionado na carta tem 5.940.382 hectares de extensão incluindo Goiás e Tocantins. A probabilidade dessas duas regiões se coincidirem é remota, devido à grande extensão do rio e da ocorrência de comunidades quilombolas em todo o Estado de Goiás, inclusive às margens do rio Paranã, como o Quilombo do Magalhães em Nova Roma, por exemplo (MARINHO, 2013, p. 227).

De modo geral, a autora destaca duas questões, segundo às quais os relatos oficiais não negam a existência dos quilombos, mas tentam deixar esses lugares fora dos registros, pois é também um projeto apagar esses lugares da história. Além do mais, boa parte dos documentos só relatam os quilombos que foram atacados pelas forças militares.

Importante notar que os registros oficiais referem-se apenas àqueles quilombos que foram atacados pelas forças militares ou por capitães do mato contratados. Isso significa dizer que os quilombos que resistiram e se perpetuaram possivelmente não foram destruídos ou atacados, ou mesmo encontrados pelo poder público, e se foram, podem ter sido reconstruídos e retomados posteriormente, o que explicaria a ausência de registros de diversas comunidades quilombolas da atualidade. Essa ausência de documentação oficial pode demonstrar também que muitos desses grupos de fato não têm referência com a formação de quilombos ou negros fugidos. Nesse caso, a formação desses grupos estaria relacionada a uma diversidade de relações entre escravos e a sociedade escravocrata e as diferentes formas pelas quais os grupos negros se apropriaram da terra, que devem ser levadas em consideração, e que geralmente a história oficial inspirada pelo conceito de quilombo da época da escravidão ignora (MARINHO, 2013, p. 229).

Observa-se que há grande número de aspectos a serem compreendidos, pois há uma série de condições materiais e simbólicas que estão na base da escravização e mesmo na constituição do povo goiano.

Ainda sobre a história dos quilombos em Goiás, Palacín (*apud* REAL, 1996, p. 14) argumenta que:

Se a existência de quilombos implica maus tratos para o escravo, em Goiás constituem um testemunho impressionante, pois não há, praticamente, arraial sem sombra de seu quilombo. Na mesma capital [referindo-se a Vila Boa, Capital da Província] tanto nos morros de levante como nos de poente, se encontravam refúgios de negros fugidos, a pouco mais de um tiro de pedra.

O surgimento dos quilombos, portanto, representava a possibilidade de libertação da escravidão. No caso de Goiás, essa história também precisa ser destacada, para se observar que não se trata de um movimento recente, mas de longa data e que não pode ser esquecido. No documento *Movimiento Regional por la Tierra – Brasil*, o caso da escravidão e da organização dos quilombos em Goiás é descrito da seguinte maneira:

Na região norte e nordeste de Goiás se formaram vários quilombos entre os séculos 18 e 19. Em sua maior parte, eram escravos fugitivos das minas de ouro que abundavam nas redondezas. Estes formaram comunidades autossuficientes que permaneceram isoladas por muito tempo em regiões remotas e de difícil acesso. Os quilombos registrados na região foram os de Acaba Vida, Muquém e Papuã (Niquelândia, GO), Forte (São João d'Aliança, GO), Mesquita (Luiziânia, GO), Pilar (Goiás) e Kalunga (Cavalcante, Teresina e Monte Alegre). O estado de Goiás ainda teve outros quilombos, sendo que o Quilombo do Cedro, em Mineiros, oeste do estado, existe ainda hoje e também foi reconhecido como território quilombola (BRASIL, 2021, p. 2).

Nota-se que o avanço dos bandeirantes para o Centro-Oeste, mais precisamente para Goiás, resultou na criação de vários quilombos, incluindo o Kalunga, na região Nordeste do estado.

A antropóloga Mari Baiocchi (1983), no livro *Negros de cedro*, detalha com mais profundidade os caminhos da organização dos quilombos em Goiás. Segundo ela, essa organização está vinculada sistematicamente ao próprio modo como em Goiás o negro foi sendo inserido nas dinâmicas de produção e na constituição das formas de gestão política e gestão de força. Nesse contexto, os negros também foram utilizados como guerreiros e milicianos:

Em 1818, 10.360 homens pertenciam à milícia de Goiás, incluindo 2.160 ordenações, milícia inferior composta de mulatos, e 900 henriques (comparação formada de negros livres). Os pedestres completavam a forma militar de Goiás; eram homens de cor que marchavam a pé, tropa de ordem inferior. Velavam pela manutenção da ordem pública e encarregam-se de transmitir as ordens da administração (BAIOCCHI, 1983, p. 28).

Nessa perspectiva, pode-se observar que não há como refutar a contribuição do negro na construção do Brasil e de Goiás. A história dos quilombos em Goiás se confunde com a história

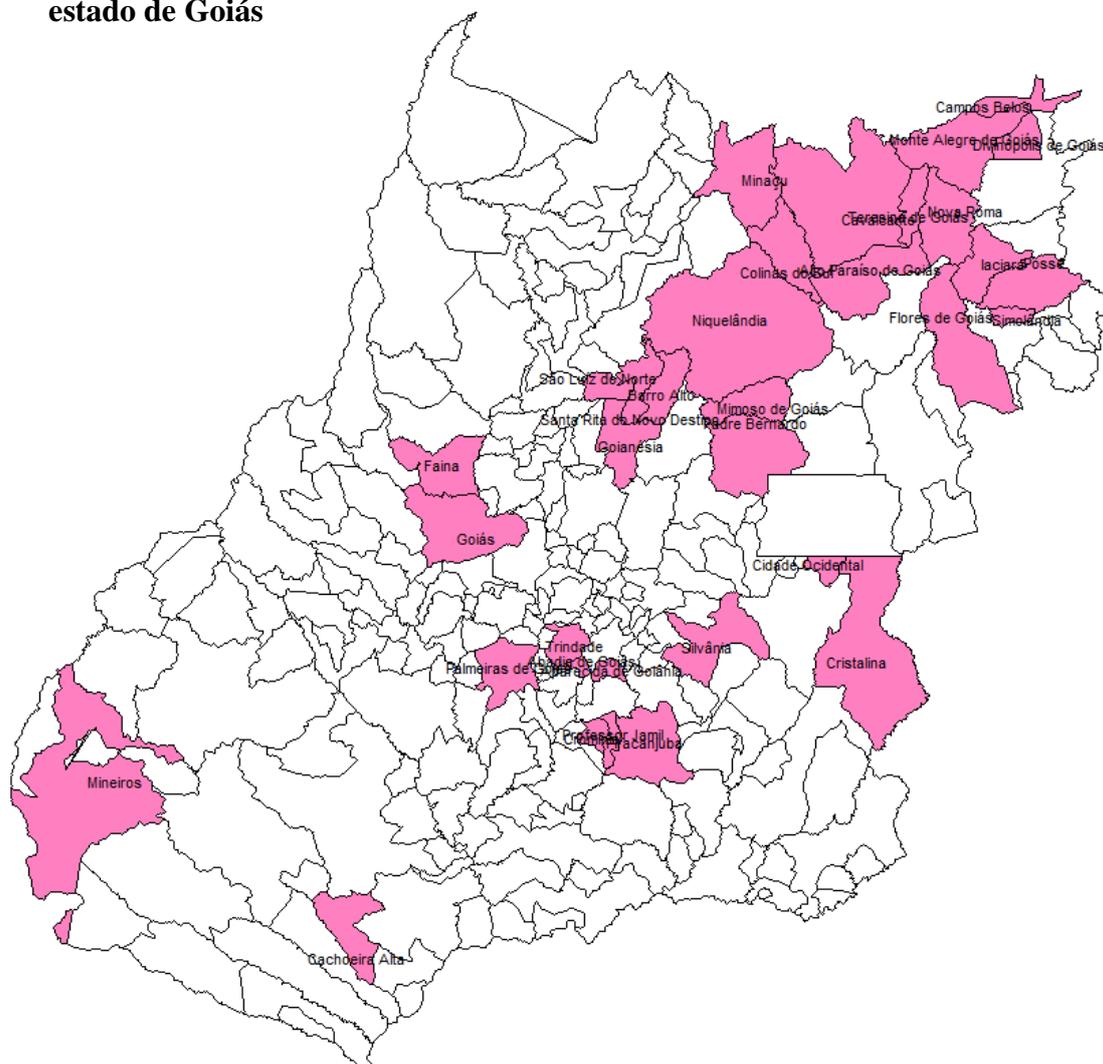
do Estado, dadas as condições mostradas acima. Desse modo, os quilombos em Goiás tendem a se organizar de inúmeras maneiras, em contraste com a sociedade branca dominante. São, portanto, uma forma negra de organização frente a esse processo de dominação. Esse seria o lugar no qual o negro poderia conviver e se organizar além de estabelecer “[...] processos extremos de defesa e afirmação, parte da ‘passividade’ e ‘resignação’, tão decantadas, para a luta aberta contra a dominação do senhor, contra o esfacelamento de sua identidade, do seu grupo” (BAIOCCHI, 1983, p. 30).

Conforme estudos desenvolvidos por Viana (1994), em Goiás não foi possível precisar a quantidade de escravos, pois os senhores mascaravam o número de negros para não pagar impostos sobre a quantidade real. Dessa forma, o autor afirma:

[...] nas primeiras décadas da colonização, as únicas fontes de informações sobre os negros em Goiás são as tabelas de capitação, porém nestas só registram os escravos adultos, além de que – não sendo a sonogação coisa só do presente – os senhores ocultavam o número real de escravos, para fugir do fisco. Portanto dentro do que se conseguiu resgatar, temos entre 1736 a 1750 uma população escrava que atinge 60% dos habitantes da província de Goiás (VIANA, 1994, p. 22 - 23).

O que o autor mostra é que a região nordeste de Goiás, em sua formação inicial, com a maioria da população de negros, ainda predomina até os nossos dias. Conforme dados da Coordenação de Vigilância de Assistência Social de Goiás, há comunidades quilombolas em partes diferenciadas no estado e de modo muito mais sistemático na região Nordeste Goiano, como se pode observar no mapa a seguir:

Imagem 1 - Mapa - Distribuição das comunidades quilombolas no estado de Goiás



Fonte: Coordenação Vigilância Socioassistencial, Goiás (2018, p. 10).

A região do Nordeste Goiano foi considerada durante muito tempo como o corredor da miséria do Estado e, conseqüentemente, todas essas comunidades foram afetadas por essas condições. Como se pode ver no mapa, a incidência das comunidades quilombolas na região é muito acentuada, em especial na região com topografia mais complexa. Segundo os dados do documento supracitado, há 18 comunidades distribuídas em 13 municípios do Nordeste Goiano. Há ainda uma diversidade no modo como as famílias são organizadas, ou melhor, como são constituídas. Há desde famílias convencionais formadas por pai, mãe e filhos até famílias formadas por avôs, avós, pais, mães, filhos, tios e outros parentes (GOIÁS, 2018).

A localização dessas comunidades quilombolas tinha como foco justamente dificultar o acesso de invasores. Como se pode observar nas duas imagens a seguir, trata-se de uma região muito acidentada, com morros e com tráfego de difícil acesso:

Imagem 2 - Topografia da região do Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás



Fonte arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

A topografia, constituída de morros e serras, é uma característica marcante da comunidade Kalunga e, até a chegada de estradas, era um fator que dificultava o acesso ao local.

Imagem 3 - Topografia da região do Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás



Fonte arquivo pessoal da pesquisadora, 2022

Essa condição de difícil acesso permanece ainda hoje, mesmo com melhorias nos últimos anos e com as constantes lutas das comunidades por melhores condições de vida. Entre todas essas, destaca-se a comunidade Kalunga, uma das mais importantes do País, com características muito singulares, tema que será discutido mais sistematicamente a partir do tópico seguinte.

1.4. Comunidade Kalunga

Antes de caracterizar a comunidade Kalunga, cumpre-se observar o que efetivamente significa “Kalunga”, palavra que cunha o nome da comunidade, mas que tem, em suas origens, uma série de significados. Segundo Real (1996) esse nome é relacionado à matriz cultural Banto-Kongo. Na visão de mundo desse grupo, em sua cosmologia

[...] Kalunga é energia suprema que tem o poder de desenvolver o processo ilimitado da formação dos acontecimentos através do universo – “tempo cósmico”. Este “tempo cósmico” representa a linha temporal efetiva, continua e ativa da energia Kalunga e suas barragens, ou novas criações através do universo por meio da instrumentalidade do poder Kalunga, o “agente de mudança e da criação”. Kalunga é a força do fogo que emergiu da cavidade

vazia do mundo e virou na terra. Essa força aquecida explodiu como uma gigantesca tempestade de projéteis, produzindo uma enorme massa em fusão. E esta massa arrefecida solidificou-se e deu luz à terra. Neste processo de esfriamento, produziu a água, cujos rios e montanhas são o resultado. O mundo virou uma realidade física, boiando no Kalunga (na água, sem fim, dentro do espaço cósmico): meio surgido para a vida terrestre, meio submerso para o mundo submarino e espiritual. Kalunga que também significa oceano, é uma porta e uma parede entre dois mundos (REAL, 1996, p. 17).

Como se pode ver, Kalunga não é simplesmente uma denominação, mas carrega consigo uma trajetória ou história que tem profunda ligação com a cosmologia de muitos povos africanos. Nesse caso, trata-se de uma relação totalmente diferente com a natureza, se posta em perspectiva, por exemplo, com a estabelecida pelos europeus. É uma relação sofisticada, na qual todos os elementos naturais são entendidos como fundamentais e o próprio ser humano é parte central dessa visão³. Conforme o que se pode depreender da análise de Real (1996), toda essa estrutura conceitual produz uma relação simbólica com a morte.

No Kongo a mortalidade é um privilégio do viver correto. Na imaginação vernácula as pessoas extraordinárias – aqueles que são generosas, fortes e sábias, em vida – numa escala heroica, morrem duas vezes. Morrem uma vez “aqui” e mais uma vez “ali”, debaixo da barreira aquática, a linha que os Bankongo chamam de Kalunga. Este é uma linha marcada pelo rio, o mar, ou até por florestas densas, que dividem este mundo do próximo. Na cosmologia Kongo, Kalunga é a linha que divide céu e terra. E entre o céu e a terra ficam as montanhas espelhadas, o monte de seres vivos e monte dos mortos (REAL, 1996, p. 17).

Nota-se que há uma profunda relação entre a natureza e os seres humanos, pois estes são parte da natureza, mas uma relação de respeito e equilíbrio. Vida e morte nesse contexto não

³ Esse tipo de relação entre os povos e a natureza pode ser visto, por exemplo, também nos povos Dogon. Segundo Eduardo Oliveira, essa reação se dá por meio da vibração. “A vibração, com efeito, perpassa o infinitamente grande e o infinitamente pequeno. É fluíção entre uma grandeza e outra. É passagem. É a paisagem do caminho como quem vê da janela um trem. Ela é o vapor que movimenta o trem. É o móbile. A vibração” (OLIVEIRA, 2013, p. 6). Trata-se de uma organização que produz um novo tipo de relação entre os seres humanos e natureza que pode ser organizada a partir de uma relação chamada de entre-meios. O olhar de entre-meios é um híbrido que combina tanto a dinâmica do olhar distanciado quanto do aproximado. Ele não substitui nem supera os outros olhares, pois não se trata nem de negação nem de aprimoramento das outras perspectivas. O olhar entre-meios é um olhar que vai de um a outro, tendo como referência sempre o oposto, ou seja, o alheio, o outro. O olhar entre-meios reconhece que o olhar cria o contexto na mesma medida em que o contexto cria o olhar. Um é corrente para o outro e juntos formam os elos culturais.

estão sob a perspectiva que se estabeleceu no ocidente. Não se trata do fim, mas de fluidez. Portanto, “Kalunga ficou sendo também a ideia de imensidão, que não se pode medir, uma saída e uma entrada; fonte e origem da vida, potencialidade; o deus principal da mudança; a força que continuamente regenera” (REAL, 1996, p. 17). Mais ainda, nesse contexto, Kalunga é vitalidade, é vida. “Kalunga era a vida completa, tudo ligado com a terra compartilhava essa vida. Essa vida ainda manifesta na terra em todos os tamanhos e formas: plantas, insetos, animais, pedras, seres humanos etc.” (REAL, 1996, p. 17-18). Em resumo, Kalunga representa o equilíbrio entre todas as energias que potencializam a vida. Com essas definições, o nome da comunidade Kalunga⁴, no Nordeste Goiano, demonstra um jeito típico de vida daquele povo.

Por volta do século XVIII aconteceu o surgimento dos quilombos em terras goianas, no Nordeste goiano, por ser uma região de terreno com topografia acidentada, com muitas serras e abundância de água, o que favoreceu a fuga natural dos negros escravizados nos garimpos de ouro. Conforme aponta Anjos (2017):

[...] alguns quilombos no vale do rio Paranã, onde se congregavam duzentos negros que estavam situados em regiões férteis e propícias à agricultura, em que promoveram roças e pomares. “Diferente de outros quilombos goianos compostos apenas de homens adultos, esse tinha “crias ou seja, crianças que ali viviam” (ANJOS, 2017, p. 26).

Nesse aspecto, a Região Nordeste de Goiás foi formada com muita exploração e maus tratos dos negros, que lhes rendiam vida curta e sem liberdade. Esses negros, devido às condições de vida que tinham, fugiam para regiões distantes e de difícil acesso, formando o quilombo Kalunga.

Marinho (2013) expõe que a situação do negro em Goiás foi conturbada, assim como no restante do país. Remetendo-se a Raimundo José da Cunha Mattos, Marinho (2013, p. 228) faz a seguinte observação:

[...] ao passar pela Província dos Goyazes em 1824 dá diretrizes para a localização do “Morro do Chapéo”, que teria esse nome pelo formato. O morro fica a 7 léguas do Ribeirão dos Bois com o Paranã, chamado por ele de Porto dos Bois, seguindo pela Fazenda Atalaia do Capitão José Antônio Lima, entre a Fazenda Sumidouro do Barão Felipe de Arraias. O quilombo que dá origem

⁴ A questão da passagem de quilombo para a comunidade Kalunga carece de estudos posteriores, uma vez que na pesquisa documental realizada não foi apontado esse processo de mudança.

à comunidade Kalunga ficaria entre essas fazendas e o rio Paranã, segundo os relatos dos moradores da comunidade.

A formação do quilombo Kalunga se deu de forma diferente de outros quilombos, conforme descreveu Anjos (2017). Esses grupos puderam crescer, pois neles havia mulheres, o que era raro em outros quilombos goianos. Nessa região, os senhores das terras não tinham interesse em adquirir escravas, consideradas mais frágeis que os homens negros para as lidas na garimpagem e no cultivo da cana e produção de açúcar.

Os negros eram os responsáveis por gerir as riquezas da região. Como afirma Real:

Há de se ressaltar que mesmo sendo o “motor Propulsor” da grande arrancada do desenvolvimento dos vários ciclos econômicos que edificaram o país, os negros faziam parte de uma classe social menos favorecida e possivelmente a mais discriminada da história do país. Era tão menosprezada [...] a ponto de ser considerada infração chamar ‘negros’ aos índios no trabalho aurífero, entre dez e doze anos. Trabalhavam de sol a sol dentro dos rios ou túneis com péssima ventilação, contraindo malária e doenças pulmonares; pessimamente alimentados, sustentando-se no trabalho sob o efeito da cachaça; evadindo-se para as aldeias indígenas e para os quilombos” (REAL. 1996, p. 12).

Nesse sentido, o autor ressalta o papel dos negros escravizados no desenvolvimento da economia e da região Nordeste de Goiás. Percebe-se que a formação do povo dessa região tem em sua essência a cultura descendente da África, observada no manejo do solo, na religião, dialetos e artes, como danças, artesanatos e folias que, ainda na atualidade, representam práticas culturais e saberes vivenciados na Comunidade Kalunga.

Em se tratando da posição geográfica, a comunidade Kalunga, remanescente de quilombos, localizada na região Nordeste do Estado de Goiás, situa-se nos municípios de Teresina, Cavalcante e Monte Alegre de Goiás. Os remanescentes de quilombos viveram por décadas isolados de outros povos, em terrenos com topografia acidentada, cercada por serras e morros, vegetação predominante de cerrado. Por um período longo, esse povo manteve seus costumes herdados pelos descendentes africanos e passados de geração para geração, sem muitas interferências de influências externas à comunidade. Conforme afirma Real:

Os agrupamentos ali existentes pertencem a microrregião Chapada dos Veadeiros; abrangendo os municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Terezina de Goiás. Os referidos agrupamentos estão distantes a 590 quilômetros de Goiânia, capital do Estado de Goiás, e a 350 quilômetros de Brasília, Capital Federal. As coordenadas geográficas que compreendem esta área são aproximadamente 13°20’ a 13°27’ de latitude sul e 47°10’ a 47°20’ de longitude oeste de Greenwich. As serras do Bom Jardim, Contenda, Boa Vista, Maquiné,

São Pedro e Moleque compõem as principais elevações da região. O regime pluviométrico em que a precipitação anual é em média de 1400 mm com mínimas abaixo de 1300 mm e máximas acima de 1800 mm caracteriza-se o seu clima (REAL, 1996, p. 19).

A localização da comunidade Kalunga pode ser observada no mapa a seguir:

Imagem 4 - Mapa de localização do sítio histórico kalunga

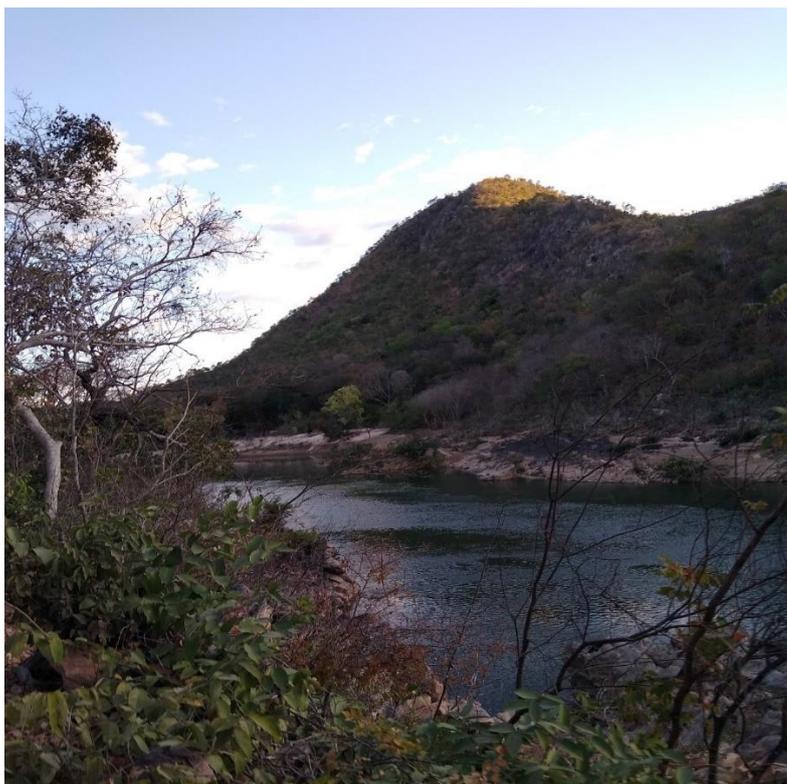


Fonte: Vinicius G. de Aguiar (*apud* BRASIL, 2021, p.1)

Como se pode observar, o território Kalunga perpassa um grande área e tem um profundo vínculo com a natureza. Entre os fatores naturais mais importantes da comunidade está o Rio Paranã, que margeia o território, na divisa entre os municípios de Monte Alegre, Teresina e Cavalcante, primordial para a sobrevivência dos moradores, tanto para a pescaria como para o abastecimento d'água, conforme imagens a seguir:

Imagem 5 – Rio Paranã comunidade Kalunga

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Imagem 6 – Rio Paranã comunidade Kalunga

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

O Rio Paranã é fundamental para a compreensão e caracterização do modo de vida da comunidade Kalunga. Isso porque, além de ser uma fonte vital para as suas atividades cotidianas, se configura até mesmo como uma possibilidade de lazer. A localização geográfica do rio é descrita por Real:

A margem direita do rio Paranã pertence ao município de Monte Alegre de Goiás, onde fica o Vão do Kalunga-Contenda, composto por treze núcleos. Na margem esquerda do rio, pertencente aos municípios de Cavalcante e Terezina, situa-se o Vão das Almas (e Ribeirão dos Bois) com quinze núcleos. Ainda à margem esquerda (no município de Cavalcante) encontra-se o Vão do Moleque, composto de treze núcleos. Ao todo somam-se quarenta e um núcleos dos Vãos (REAL, 1996, p. 20).

Desse modo, o rio Paranã tem grande importância para a comunidade Kalunga. Os moradores encontram no rio fontes de subsistência, de esporte e lazer (REAL, 1996). Além disso, o rio também é utilizado para

[...] o socorro imediato em casos de doenças, pois, através do nado e da canoa motorizada da escola é que transpõem as suas águas e cachoeiras em busca do remédio do outro lado em casas de pessoas ou para chegar com doente mais próximo à cidade, sem ter que escalar as serras e caminhos íngremes (REAL, 1996, p. 19).

Como se pode observar, o rio Paranã é uma espécie de caminho para outros territórios, para a escola, um espaço de fluidez para o transporte. Além do rio, outros aspectos também podem ser considerados, como a distribuição das comunidades no território e a regularização fundiária:

O Quilombo Kalunga é uma das comunidades já certificadas e se encontra atualmente em processo de regularização fundiária. O Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga ocupa 253 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 (BRASIL, 2021, p. 3).

Trata-se de um território amplo que, considerando outras comunidades além da Kalunga, possui cerca de oito mil habitantes, distribuídos entre os três municípios. Esse processo de certificação tornou-se um marco relevante, pois foi a partir dele que o povo Kalunga se tornou menos invisível pelo restante da sociedade.

O documento *Por La Tierra* aponta dados numéricos da população da comunidade Kalunga.

Segundo o estudo Avaliação da Situação de Segurança Alimentar e Nutricional em Comunidades Quilombolas Tituladas, publicado em 2013 pelo Governo Federal, 51,2% são homens e 48,8% mulheres no povo Kalunga. A população entre 15 e 64 anos compreende 51,3% da população e 80% das residências são habitadas por mais de cinco pessoas. A taxa de escolaridade é baixa, sendo que 91% da população possui, no máximo, o ensino fundamental (BRASIL, 2021, p. 6).

Além disso, a estrutura de algumas casas ainda é rudimentar, sendo que suas construções são feitas com as características mais tradicionais, conforme as imagens:

Imagem 7 - Moradia da comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Imagem 8 - Moradia da comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Na comunidade Kalunga existe um contraste. Se ainda existem casas de palha, já há muitas casas de alvenaria, diferentes das moradias mais tradicionais.

As casas tradicionais da comunidade Kalunga eram todas construídas de palha, pau a pique e adobe, tudo retirado da natureza ao seu redor. Eram todas amarradas de embira, corda retirada da própria madeira. Por serem feitas destes materiais eram muito expostas a vários tipos de insetos, o que causava muitas mortes por chagas e malária. Hoje 54% das casas já possuem cobertura de telha; 53% das moradias ainda são construídas da forma tradicional, de barro ou argila; 60% ainda tem piso de chão; 58,3% não possuem banheiro e 62% não possuem água encanada. O abastecimento de água é, em sua maior parte, realizado através de cisternas, rios, nascentes e igarapés da região (BRASIL, 2021 p. 6-7).

Mais especificamente, a maioria das residências da comunidade quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás possui água em reservatório (caixa d'água) para uso diário. As que não possuem energia não têm água encanada. O abastecimento ainda é realizado por meio de cisternas, rio e nascentes. Em toda a comunidade não existe sistema de esgoto, uma vez que esse sistema também é inexistente na região. Nos últimos anos, como destaca Real (2018), outros

elementos foram se estabelecendo, entre eles a instalação de caixa d'água instaladas pelo Governo Federal, conforme mostra a imagem a seguir:

Imagem 9 – Caixa d'água– comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Outro aspecto do povo Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás é a religiosidade fervorosa. Praticamente todas as ações são pautadas no calendário das festividades religiosas da comunidade, como aponta Real (2018, p. 27):

[...] no dia dois de fevereiro, comemora-se Nossa Senhora das Candeias; dia 19 de março é dia de São José. [...]. Em junho comemora-se Santo Antônio, dia 13, Corpus Cristi, dia 15, e São João, no dia 23. No mês de julho, dia 19 é o arremate da folia de São Sebastião e dia 20 é a festa propriamente dita. A transferência da festa para julho se deve à abundância de chuva no mês de janeiro. Em agosto, os Kalunga consideram a 1ª segunda-feira e última sexta-feira como dias “Ziágua” (Aziago); dia 05 homenageiam-se N. Senhora das Neves, dia 06, São Bom Jesus e o período de 14 a 17 é destinado a Romaria de N. Senhora D’Abadia. No mês de setembro dia 08, comemora-se Nossa Senhora dos Remédios; dia 14, Nossa Senhora do Livramento e dia 29, São Miguel. O mês

de outubro é marcado pelo dia 06, quando reverenciam o dia em que Caim matou Abel. [...] Em novembro, dia 1º é dia de Todos os Santos; no dia 02, Finados. [...]. Em dezembro, dia 13, comemora-se Santa Luzia (REAL, 1996, p.27).

Todas essas festas são parte do cotidiano do povo Kalunga, em que há a integração e a confraternização entre os núcleos. Outros aspectos que marcam a cultura do povo Kalunga são a utilização de dialeto próprio, uma forma de comunicação específica da comunidade, cujo entendimento é restrito aos moradores do território, e a dança súcia, com mulheres que bailam ao som de tambores tocados por homens.

No próximo capítulo serão abordados estudos e reflexões sobre conceitos de cultura e educação e a relação entre elas, visando contribuir para a análise e compreensão dos processos educacionais e dos aspectos culturais da comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás.

2. CULTURA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo a cultura e a educação são alvos de estudo e reflexão para melhor compreensão da importância da cultura do povo Kalunga, bem como da sua valorização pela educação desenvolvida na comunidade, em reflexões futuras. Serão apresentados conceitos de cultura e educação e a relação entre eles. Contudo, não se trata de aprofundar exaustivamente nos estudos sobre o assunto. Para nortear a discussão, apoiou-se em autores como Freire (1967, 1980, 1996, 2001, 2020), Laraia (1986), Brandão (2007), Libâneo (2010), Chauí (1986), Candau e Moreira (2003), Gohn (2006), Nascimento (1980), Silva (1996, 2007), Brasil (1996, 2012) e Gomes (2005) entre outros.

Cultura é um tema que ainda hoje é motivo de inúmeras discussões. Isso ocorre justamente por ser um dos mais complexos temas, em especial quando se trata do debate entre os determinismos biológico e geográfico. A respeito do determinismo biológico, Laraia (1986, p. 17) afirma: “São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas a “raças” ou a outros grupos humanos”. Já sobre o determinismo geográfico, o autor diz que “as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural” Laraia (1986, p. 21). A questão geográfica é extremamente importante para a compreensão da dinâmica da comunidade Kalunga, especialmente no que diz respeito à forma como a cultura e os costumes foram se constituindo. Ao fugir da escravidão, o povo Kalunga se abrigou entre serras que margeiam o Rio Paranã, entre os municípios de Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás e Cavalcante, no nordeste Goiano, formando uma organização política e econômica única. Ao longo dos anos, trouxe consigo costumes, crenças e hábitos próprios que são cultivados até hoje.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 10) afirma ser o homem eminente relacional, quando diz que “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje.”

Essa afirmação, que foca o homem em seu aspecto relacional, conduz ao raciocínio eminente de que este mesmo homem é um criador, um produtor de cultura. “A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38).

Sob esse prisma, percebe-se que o povo Kalunga, mesmo tendo vivido isolado por um longo período, tem essa mobilidade cultural e busca, constantemente, acesso a facilidades trazidas por outros povos. Mas o desenvolvimento da humanidade é marcado por contatos e conflitos que foram se modificando ao longo do tempo e se desenvolvendo com o convívio social. A história assinala as transformações nas culturas ocorridas por agentes internos. Essas mudanças acontecem de forma mais lenta e as ocorridas por agentes externos acontecem de forma mais acelerada, ambas provocando mudanças à cultura de determinado grupo. É o que afirma Laraia:

Podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro. No primeiro caso, a mudança pode ser lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha o suporte de bons dados diacrônicos. (...) O segundo caso, como vimos na afirmação do *Manifesto sobre aculturação*, pode ser mais rápido e brusco. (LARAIA, 1986, p. 96).

Dessa forma, o autor conceitua cultura como um processo dinâmico que se transforma no tempo e no espaço e deve ser vivenciada como tal. Assim, torna-se fundamental a reflexão sobre a diferença dentro dos mesmos sistemas simbólicos. Isso porque dentro de um determinado grupo há diversidade de vivências. Ao refletir sobre cultura, é importante considerar o processo de desenvolvimento da humanidade com toda a sua pluralidade, que é o que une e torna diferente o ser humano.

E o ser humano Kalunga, remanescente de quilombo, com suas peculiaridades, também vivencia essa pluralidade cultural, mas com influências externas que modificam a forma de vida. Mesmo com essas interferências, tem apego a costumes próprios, adquiridos dos antepassados. Então, verificar se os processos educacionais valorizam a cultura do povo Kalunga se impõe como objetivo maior desta pesquisa.

2.1. Cultura

O povo Kalunga se abrigou entre as montanhas e trouxe a esse novo espaço geográfico sua cultura, carregada de costumes próprios, como benzimento, danças, uso sustentável da natureza, cultos religiosos e a formação de uma organização política e econômica próprias. E para compreender como se dá a cultura daquele povo, antes faz-se necessário refletir sobre

conceitos de cultura na perspectiva dos autores Freire (1967, 1996, 2020), Laraia (1986) e Chauí (1986).

A partir do que apresenta Paulo Freire sobre a presença do ser humano no mundo, é possível compreender que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

O autor destaca que os seres humanos se fazem no interior de uma relação dialética com seu meio, com a pluralidade e diversidade das relações que estabelecem entre si e com o mundo, nas mais variadas conexões.

Sobre as diferenças que determinam as culturas e as formas de ver e interpretar a cultura do outro, Laraia (1986, p. 67) cita Ruth Benedict (1972), que em seu livro *O crisântemo e a espada*, diz que “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”. A forma como é visto e interpretado o mundo é resultado de uma herança cultural. Nesse aspecto, vale destacar das características do povo Kalunga o seu modo de vestir, com roupas coloridas, com saias longas e rodadas, lembrando os ancestrais africanos, bem como sua dança súcia, com as mulheres rodopiando com garrafas na cabeça ao som de tambores tocados por homens, costumes cultivados de geração em geração pela comunidade.

Ao se referir ao termo cultura nos moldes como se estabelece hoje, vale considerar que anteriormente à formalização do conceito, alguns pensadores, citados por Laraia (1986), já defendiam a natureza da cultura, como Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, ao dizer que “A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados” (LARAIA, 1986, p. 10). Assim, o que diferencia os quilombolas de outros seres humanos são suas formas de vida, sua cultura. Nesse sentido, o povo Kalunga, com costumes específicos, como a forte religiosidade, o cuidado com a preservação da natureza e a comunicação compreendida apenas

pelos membros da comunidade, se diferencia de outros povos. Também o padre José de Anchieta (1534-1597) relatou, em carta aos seus superiores, sobre os índios Tupinambás:

O terem respeito às filhas dos irmãos é porque lhes chamam filhas e nessa conta as têm, e assim *neque fornicarie* as conhecem, porque têm para si que o parentesco verdadeiro vem pela parte dos pais, que são agentes; e que as mães não são mais que uns cacos, em respeito dos pais, em que se criam as crianças, e por esta causa os filhos dos pais, posto que sejam havidos de escravas e contrárias cativas, são sempre livres e tão estimados como os outros; e os filhos das fêmeas, se são filhos de cativos, os têm por escravos e os vendem, e às vezes matam e comem, ainda que sejam seus netos, filhos de suas filhas, e por isto também usam das filhas das irmãs sem nenhum pejo *ad copulam*, mas não que haja obrigação e nem o costume universal de as terem por mulheres verdadeiras mais que as outras, como dito é (ANCHIETA apud LARAIA, 1986, p. 12).

Como pode-se depreender da leitura de Laraia, por mais que alguns aspectos possam parecer estranhos ao que é comum nas práticas ocidentais, o que se discute é justamente as formas de organização da vida em sua forma mais originária. Ao olhar para uma determinada cultura, cumpre ao observador ter em mente que às vezes uma manifestação ou um costume pode representar desde uma constituição ética até mesmo uma cosmologia. Percebe-se que, antes mesmo da formalização do conceito de cultura, muitas outras maneiras de escrever e de se referir aos modos de organização social, aos costumes e mesmo à organização política já existiam.

Por volta do final do século XVIII e início do século XIX, formalizado por Edward Tylor (LARAIA, 1986, p. 25), surge um conceito de cultura: “Tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Tylor quis contemplar todas as formas de realização humana, além de contrapor a ideia de que a cultura é transmitida através de mecanismos biológicos. Na verdade, essa ideia já vinha sendo trabalhada bem antes por outros pensadores como visto anteriormente. Existe discordância entre antropólogos em relação ao conceito de cultura. Nesse sentido, Laraia (1986) se apoia em outros pensamentos, como o de Franz Boas, quando diz que são os estudos históricos os responsáveis por determinar a origem de traços culturais. Laraia (1986, p. 36) afirma que a “[...] cada cultura segue os seus próprios caminhos em função de diferentes eventos históricos que enfrentou”. O autor cita também Kroeber, segundo o qual o homem, para viver independente da sua cultura precisa satisfazer as necessidades vitais do seu organismo. Essas são comuns a todos os indivíduos, o que os distingue são as formas de satisfazê-las. Kroeber é mencionado por Laraia

para a problematização da relação entre o orgânico e o cultural. Nesse sentido, a “independência” da cultura é no sentido da base biológica, processos biológicos vitais que nos mantem vivos e que independem da cultura. Dessa forma, somos dependentes da cultura.

A ideia de cultura por si mesma tem característica dinâmica: muda, se transforma, logo vai se diferenciando no espaço e no tempo. Por vezes o ser humano é levado a pensar de maneira diversificada. Alguns a pensam sobre o ponto de vista evolucionista/biológico. Acerca dessas interpretações, Roque Laraia (1986) analisa esses conceitos e aponta para a cultura também como um processo histórico. Desse modo, ressalta-se que cultura não é um conceito que se aplica genericamente no singular, trata-se de um conceito que se constrói pela multiplicidade.

Assim, pode-se dizer que se trata de um conceito dinâmico e que deve ser compreendido como tal. Por isso, Laraia (1986) salienta que se deve entender a multiplicidade de sentidos à qual o conceito está submetido. Para ele:

Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 1986, p. 101).

Laraia traz nesse trecho pelo menos duas observações. A primeira é que a polissemia das culturas, do modo como os costumes vão sendo passados de geração em geração, precisa do fator ético, que consiste, como se pode inferir, numa postura de valorização da cultura de que se é fruto, bem como na importância de não agir de modo preconceituoso com as demais. Isso, notadamente, requer conhecimento. Por isso, a difusão da cultura deve ser realizada de modo crítico, convindo ainda considerar que as gerações podem interpretar e produzir novas formas de entendimento. A segunda, que é uma decorrência da primeira, destaca que existem muitas diferenças, muitas contradições no interior do próprio sistema cultural. Não há, portanto, uma cultura que se constitua sem conflitos, harmonicamente. Não há, senão na imaginação, comunidades perfeitas, sem conflitos.⁵

Ainda refletindo sobre as diferenças no âmbito da cultura, Velho (1994) afirma:

⁵ Sobre esse aspecto, conferir o importante trabalho de Andersen, Comunidades imaginadas.

Hoje em dia *cultura* faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem *culto e inculto*. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, *redes de significado* que definem a própria natureza humana. Por outro lado, *cultura* é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (VELHO, 1994, p.63 *apud* CANDAU, 2011, p. 245).

A argumentação de Velho, por sua vez, mostra uma espécie de relação dialética entre a própria capacidade de conceituação e reflexão acerca dessas práticas. Nessa perspectiva, além de pensar o conceito de cultura como sendo aquele que descreve e argumenta, uma chave para pensar as muitas manifestações culturais, Velho destaca que esse conceito só faz sentido justamente porque as culturas são diferentes, bem como as formas de manifestar, de interagir e performar.

A dinâmica que Laraia (1986) e Velho (1994) salientam apresenta-se com complexidade mais acentuada, de modo que a reflexão sobre a diferença dentro dos mesmos sistemas simbólicos é fundamental. Isso ocorre porque, mesmo dentro de um determinado grupo, as pessoas não são iguais e suas vivências também são diferentes.

Dessa forma, o povo Kalunga vivencia costumes parecidos, mas com peculiaridades nos núcleos da comunidade, dada a distância entre eles. Em relação a outros povos, têm costumes diferentes, como a comunicação com uso de palavras compreendidas somente em seu meio.

Tais diferenças podem ser observadas também na própria forma em que o conceito é analisado, discutido e mesmo descrito. As mais comuns são as que giram em torno da cultura popular e da cultura erudita. Marilena Chauí (1986, p. 15) define cultura e essas diferenças afirmando que:

Em sentido amplo, cultura é um campo simbólico e material das atividades humanas, estudadas pela etnografia, etnologia e antropologia, além da filosofia. Em sentido restrito, isto é, articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, como privilégios de classe, e leva à distinção entre cultos e incultos de onde partirá a diferença entre cultura letrada-erudita e cultura popular.

Nesse sentido, a cultura é uma espécie de chave que pode ser usada em diversas disciplinas, com os mais variados sentidos. Pode ser utilizada para pensar as questões simbólicas, como a própria organização da linguagem, mas também como um meio para mostrar as diferentes

formas de se manifestar no interior de um mesmo sistema, ou ainda como uma forma de denunciar ações que estão consumadas em uma sociedade.

A cultura popular merece destaque, pois nesse debate é comum as cogitações de superioridade da cultura erudita, especialmente dos que a entendem como padrão a ser seguido. Postas tais condições, observa-se que ambas devem ser valorizadas e respeitadas. Quanto à valorização já vigente em relação à cultura erudita, ressalta-se a relevância da cultura popular.

Outra definição na mesma linha de raciocínio pode ser encontrada no livro de Elizeth da Costa Alves, *Artes de dizer a pedra arrependida: tradição oral em Natividade-TO*, quando diz que:

(...) a “cultura popular” surge como uma “outra” cultura que, por contraste quanto ao saber culto dominante, apresenta-se como “totalidade” embora sendo, na verdade, construída através da justaposição de elementos residuais e fragmentários considerados resistentes a um processo “natural” de deterioração (ALVES, 2012, p. 21).

Essas definições apontam para a mesma direção: a cultura popular como um mecanismo que tenta subverter as expressões simbólicas ligadas à oralidade, principalmente as que concernem à religião. Assim, a cultura popular é entendida pelos grupos dominantes como sinônimo de atraso. Descarta-se, assim, a visão das histórias particulares. A história da cultura não pode ser concebida somente sobre a perspectiva de dominação ou de submissão da cultura popular. Essa é uma representação que deve ser extinta, pois exclui a importância das pessoas concretas dos processos históricos, como afirma Moraes:

A cultura nos facilita a entender os diversos rumos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes, bem como suas perspectivas de futuro. A evolução da humanidade é caracterizada por contatos e conflitos que ao longo do tempo foram se modificando e aperfeiçoando como vida social. A história registra com abundância as transformações nas culturas ocorridas pelas forças de agentes internos e externos. Assim, ao discutirmos sobre cultura, é necessário ter em mente o processo de desenvolvimento da humanidade com toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência, as diferenças que nos unem e diferenciam (MORAES, 2022, p.113).

Portanto, o que distingue o ser humano dos demais animais é a cultura. Todos os seres humanos possuem cultura, uma vez que trabalham, modificam o meio em que está inserido e, ao modificá-lo, se modificam.

Mais recentemente, trabalhos vêm sendo realizados no sentido de problematizar as noções e análises mais tradicionais da cultura. Paulo Freire entende que a cultura é dinâmica, com atuação ativa do homem com sua realidade.

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda a criação humana (FREIRE, 1967, p. 109).

Portanto, todo o fazer humano, segundo Freire, é cultura, que é construída nas relações com o ambiente e com o indivíduo. A partir de tal perspectiva, este trabalho procura analisar os processos educacionais que se desenvolvem na comunidade Kalunga, tanto aqueles dinamizados na educação escolar, quanto os desenvolvidos nas práticas cotidianas e no modo de vida do povo Kalunga.

Após a reflexão sobre conceitos de cultura, bem como sobre a relação deles com as formas de vida do povo Kalunga, do município de Monte Alegre de Goiás, adentra-se em outro aspecto também relevante: a educação.

2.2. Educação

No processo de análise que se propõe este trabalho, faz-se pertinente abordar os conceitos de educação, não somente a formal, mas também a informal, aquela passada pela família, e a não formal, por outras relações que o ser humano estabelece em sociedade. Como destaca Carlos Rodrigues Brandão nas primeiras páginas do texto *O que é Educação?*,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Para Brandão, é fundamental pensar a educação para além do espaço puramente escolar, da sala de aula ou mesmo da relação entre professor e aluno. Esse movimento é importante justamente para poder dar um passo além e pensar a educação escolar de uma outra maneira, ou pelo menos provocar problematizações. Afinal, nós não escapamos da educação por sermos

criativos, mas, sim, por sermos seres sociais e cognoscentes, embora saibamos que há certa predominância da educação escolar formal.

O processo educacional não acontece somente dentro do espaço escolar, dentro de uma sala de aula. E a escola não é a única responsável pela educação, como assegura a Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 8).

Dessa forma, a educação acontece em diversos locais e de várias formas, como no convívio familiar, nas interações no trabalho, na igreja, no bairro, na escola, nos movimentos sociais e no universo das diferentes manifestações e práticas culturais. A educação pode ser compreendida como todo e qualquer conhecimento desenvolvido através da convivência em seu meio social. Por definição, não se restringe apenas aos lugares escolares, é uma prática social que perpassa boa parte das instituições humanas. Freire (1989, p. 39) aborda essa aprendizagem advinda das experiências de vida: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Esse aprendizado descrito por Freire também é experimentado pelo povo Kalunga quando os mais velhos passam aos mais jovens conhecimentos adquiridos ao longo da vida, como a medicina caseira – mais conhecida na comunidade Kalunga como ‘mezinhas’ – e o dialeto próprio, compreendido apenas pelos moradores do local, que pode ser exemplificado por termos como “caminhadeira” (diarréia), “vinitiado” (atentado), “rôpa capada” (roupa rasgada), entre outros.

Libâneo (2010, p. 26) afirma que “Educação é como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades”. Para o autor, existem várias maneiras de educar uma pessoa: é na atividade de observar, entender e aprender que

acontece a educação. A educação pode ser desenvolvida de várias formas e nas diversas classes sociais.

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança (LIBÂNEO, 2010, p. 27).

Como argumenta o autor, cada classe social, cada grupo, de acordo com os interesses estabelecidos, possui uma série de saberes, habilidades e outras condições fundamentais para se aprender, bem como suas próprias estratégias e métodos para ensinar. Sendo assim, cada um desses grupos desenvolve uma forma de educar que é diferente da educação formal escolar, que tem como premissa o ensino do conjunto de saberes acumulados pela sociedade, conforme afirma Freire (2020, p. 96): “[...] ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão[...].” Dessa forma acontece o processo educacional coletivo através das interações.

Nessa linha de troca, de diálogo, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aponta que:

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (SILVA, 2007, p. 491).

Nesse sentido, os autores Freire (2020) e Silva (2007) refletem sobre os processos educacionais desenvolvidos nas interações, que são uma forma de ensinar e aprender nas relações de trocas do convívio social, onde um vai acrescentando ao outro e ambos vão se modificando. Assim, o processo de educar pode ser desenvolvido na educação formal, informal e não formal, sendo que, independentemente da forma, é necessária a interação entre os envolvidos.

A educação formal objetiva trabalhar na direção da formação de um cidadão ativo, capaz de participar e transformar a sociedade em que está socializado. Gohn afirma que,

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. (GOHN, 2006, p. 29).

Dessa forma, a atribuição da educação formal é promover o aprendizado por meios organizados, com regras próprias e intencionalidades definidas e regidas por leis. Nesse modelo de educação o conteúdo a ser ensinado é previamente definido, conforme direcionamentos municipais, estaduais e nacionais. Já a educação informal acontece em espaços variados frequentados pelo ser humano, sendo a educação produto das influências que permeiam a vida das pessoas em seu convívio social. Esse modelo é um processo constante, como reforça Gohn:

(...) “saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos. É uma troca de saberes adquiridos entre gerações e seus agentes educadores são os pais, familiares, amigos, vizinhos, colegas de escola/trabalho etc. que repassam suas práticas e experiências anteriores de forma contínua e permanente (GOHN, 2006, p. 37).

A educação, portanto, não é uma condição exclusivamente voltada para finalidades acadêmicas ou de pesquisa, ela também tem como função desenvolver nos seres humanos habilidades para a vida comum, diária, para o trabalho e para todo o conjunto de relações existentes nas sociedades democráticas. Nessa perspectiva, é fundamental também entender as habilidades desenvolvidas pelo homem nos contextos familiares e colocá-los em perspectiva com os saberes científicos. Isso gera equilíbrio entre esses campos de saber e possibilita mediar as tensões de maneira mais reflexiva.

Nesse aspecto, a educação formal não deve ignorar os conhecimentos trazidos pelos estudantes, como afirma Paulo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 30).

Isso pode possibilitar uma maior interação entre a educação formal e a informal. Ainda como argumenta Gohn (2006, p. 28), “[...] a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”.

Nesse processo, os agentes e participantes são a família, os pais, parentes, os amigos, os colegas, a igreja etc. Nesse tipo de educação, o aprendizado acontece em ambientes espontâneos, em que as relações sociais se desenvolvem conforme gostos, preferências ou pertencimentos

herdados. A educação informal, portanto, está muito atrelada aos valores e atividades mais ligadas ao conhecimento de característica difusa, cuja prevalência é a autoridade de certas pessoas mais experientes.

A educação informal tem a finalidade principal de socializar os sujeitos, desenvolver hábitos, atitudes, a maneira de pensar, agir e de se expressar no uso da linguagem, conforme valores e crenças de grupos nos quais estão inseridos.

Ao passo que a educação informal traz em si a bagagem de conhecimentos adquiridos pelos alunos no meio onde vivem, sem uma intencionalidade explícita, a educação não formal desenvolve-se fora da escola, ou seja, em vários ambientes, institucionalizados ou não, onde há interação e intencionalidade nas ações desenvolvidas. Ainda segundo Gohn,

A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania (GOHN 2006, p. 29)

Percebe-se que as formas de educação mencionadas se complementam, sendo que a educação informal e não formal desenvolvidas nos espaços educativos podem favorecer a aprendizagem dos conteúdos da educação formal.

Dessa forma, entende-se que os processos educacionais na comunidade Kalunga podem ser desenvolvidos e vividos a partir das três perspectivas. Esta pesquisa pretende verificar se esses processos desenvolvidos pela comunidade valorizam a cultura, um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que determina em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a educação formal acontece em espaços organizados e regulamentados por lei Federal, Estadual e Municipal, aparelhados conforme as diretrizes nacionais da educação, segundo as quais um dos agentes do processo da construção do conhecimento é o professor.

A Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação, no art. 26, estabelece que:

Os currículos do ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

As atividades da educação formal são diretamente ligadas às escolas e suas práticas são sustentadas por uma ação pedagógica intencional. Cada escola, por mais que se tenha parâmetros nacionais de organização, tem contextos muito específicos e particularidades que vão definir os resultados da qualidade. A própria situação dos estudantes, os contextos familiares acabam por definir o modo como as escolas agirão e em que condições.

Dessa forma, esta pesquisa pretende verificar ainda se os conhecimentos prévios dos alunos da Escola Municipal Sucuri da comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri são considerados, buscando valorizar a cultura do educando. Mas não apenas, pois é preciso reconhecer a questão dos procedimentos e da formação. Nas instituições formais, em tese, os professores devem ser formados em suas áreas de atuação, o que lhes dá condições para ensinar com mais ferramentas, com procedimentos diferenciados, com metodologias mais eficazes. Fato recente na comunidade Kalunga é que, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, os professores são da própria comunidade, o que pode favorecer o processo de valorização da cultura através dos processos educacionais.

Como afirma Freire (1967), as professoras e os professores, ao ensinar, devem sempre associar e vincular o conteúdo à realidade do educando, explicitar sua relação com o seu mundo atual, com sua história, isto é, com sua cultura.

Nesse aspecto, a pesquisa se debruça sobre a relação entre a educação formal, a informal e a não-formal na comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás e na Escola Municipal Sucuri da comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás, para verificar se os processos educacionais desenvolvidos valorizam a cultura daquele povo.

2.3. Entre cultura e educação

O reconhecimento histórico do que vêm a ser a escola e a educação no Brasil é apontado por Paulo Freire (1996), quando argumenta que a educação brasileira, desde muito cedo, se caracterizou como uma educação bancária, uma educação mecanizada, que não tinha como perspectiva o desenvolvimento da cidadania para todos os grupos sociais. Era uma educação voltada às elites, com a finalidade de possibilitar a elas a manutenção das formas de dominação.

A educação, como diz Paulo Freire (1996), não se desenvolveu no Brasil, no contexto de sua análise, para o fortalecimento da democracia. Quando acontecia, era pela força e muitas vezes pela violência contra os grupos que já se encontravam esmagados pelas condições em que viviam.

O autor expõe que a escola não é outra coisa senão o espelho da sociedade, pois tem se constituído, historicamente, com base em preceitos arcaicos, em uma estrutura segregadora e conservadora, que pouco tem a ver com uma mudança real da sociedade. Trata-se de uma educação e de uma escola cuja premissa não é outra senão a consumação da secundarização e opressão das classes oprimidas (FREIRE, 1997; 1987). Isso, segundo o autor, caracteriza uma sociedade fechada, que produz uma educação que não se aproxima do povo.

Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer (FREIRE, 1996, p. 46).

O autor reconhece um dos maiores problemas da sociedade brasileira, na qual para se conseguir certos avanços, a população periférica precisa de um grande esforço para alcançar uma melhor formação e ascensão social, deixando de ser submissa.

Freire entende que há a necessidade de pensar criticamente a educação no Brasil, com mudanças efetivas para a melhoria no sistema escolar, sendo urgente envolver educação e cultura simultaneamente nessa análise.

Educação e cultura são eixos que se confundem, entendidos como dois elementos intimamente associados e que se complementam, tornando-se meios socializadores capazes de alterar a maneira de pensar e agir dos indivíduos que ensinam e que aprendem.

A reflexão sobre esses dois elementos é de fundamental importância para o processo educativo, sendo impossível pensar uma prática pedagógica sem que a cultura esteja presente. Dessa forma, pode-se pensar a educação como produtora e modeladora de culturas. Portanto, há uma relação dialética fundamental entre esses dois elementos, de modo que procuramos nos ater a eles na análise dos processos educacionais vividos na Escola Sucuri e da comunidade Kalunga como um todo.

Nesse contexto, ao refletir sobre cultura, destacamos o pensamento e a potência de Paulo Freire (1967) ao afirmar que cultura é tudo que o homem produz, tudo que resulta da ação humana. Ele compreende

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1967, p. 108).

Freire destaca que se a cultura é tudo aquilo que a humanidade faz, resultado de sua intervenção sobre a natureza, no mundo e com o mundo, por outro lado, deve-se observar a necessidade da democratização da cultura, do conjunto de saberes produzidos pela humanidade. A cultura é entendida como dinâmica na existência humana, uma vez que há interferências internas e externas em grupos sociais. Dessa forma, o direito à educação do povo Kalunga foi comprometido devido ao isolamento e à desvalorização da sua cultura, além do fato de que os professores que atuavam nas escolas da comunidade desconheciam o modo de viver daquele povo, o que dificultava a valorização da cultura no processo de ensino (TAVEIRA, 2013). Ainda na atualidade, para buscar o conhecimento formal, os educandos necessitam percorrer longas distâncias a pé para frequentar as aulas em salas multisseriadas, com educandos de várias séries estudando num mesmo espaço/tempo e atendidos por apenas um professor.

Na mesma perspectiva, ao pensar a cultura como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, permite-se que cada indivíduo que frequenta o ambiente escolar se sinta participante do processo educacional. A ideia de que a educação e a cultura são necessárias e que uma não sobrevive sem a outra foi descrita por Candau e Moreira.

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160).

Ainda sobre a valorização dos conhecimentos e das vivências dos estudantes, a Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, em seu art. 1º, § 1º, V, traz: “[...] deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012). Nesse

sentido, o ensinar na escola formal não deve ser desconectado da cultura do aluno e da comunidade.

Portanto, educação e cultura estão entremeadas, estão em condição de mutualidade, de trocas, de interferências, de transformação uma em relação à outra. A escola traz em si culturas variadas, articuladas em trocas de experiências das vivências de alunos e professores. Nesse intercâmbio, tanto professores quanto estudantes são afetados. Não há passividade nesse processo, há tensões, há trocas de saberes e experiências.

Nesse sentido, Candau e Moreira afirmam: “A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da ‘verdadeira cultura’, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre diferentes culturas” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 160).

É diante de todas essas possibilidades, das contradições que envolvem educação e cultura, diante da dialética entre esses dois elementos, que é possível estabelecer um caminho para ressignificar o próprio espaço escolar, de maneira a valorizar as variadas epistemologias existentes. Desse ponto de vista, a cultura sustenta, socializa e nutre pensamentos que favorecem o aprendizado cada vez mais significativo e satisfatório para a pluralidade de povos e comunidades.

Nesse aspecto, em se tratando do núcleo quilombola Sucuri, há um forte apego às manifestações culturais, como cultos religiosos, com devoção aos santos São João, no mês de junho, e Nossa Senhora D’Abadia, em agosto, as crenças em benzimentos para resolver problemas como espinhela caída, mal olhado, e remédios à base de plantas do cerrado, para a cura de vários males, como diarreia, pneumonia, gripe, hemorragias, entre outros (REAL, 1996). Esses aspectos devem ser respeitados pela educação formal, com o objetivo de fortalecer o ensino-aprendizagem com base nos conhecimentos prévios do educando, como afirma Silva (1996, p. 160): “As lições da vida são ensinadas através da história dos parentes, dos antepassados próximos ou não, e de outras histórias como os mitos, que passam de pai para filho.” Silva (1996) reforça que através dos processos educativos informais a cultura vai sendo fortalecida entre gerações.

Para se pensar uma educação que valorize as condições reais de existência dos povos remanescentes, é fundamental produzir um modelo de educação antirracista e também afrocentrada, uma educação que tenha como eixo a ancestralidade e cultura africanas e todas as suas manifestações no Brasil. Uma das condições para se pensar uma nova estrutura seria pensar

uma educação a partir da ideia de quilombismo, descrita por Nascimento (1980, p. 30), que aponta: “O quilombismo articula os diversos níveis da vida comunitária e na dialética interação social propõe e assegura a realização completa do ser humano”. No quilombismo, a sociedade é mais fraterna e solidária e a educação aponta para um outro tipo de sociedade.

Um futuro de melhor qualidade para as massas afro-brasileiras só poderá ocorrer pelo esforço enérgico de organização e mobilização coletiva, tanto das massas negras como das inteligências e capacidades escolarizadas da raça para a enorme batalha no fronte da criação teórico-científica. Uma teoria científica inextricavelmente fundida à nossa prática histórica que efetivamente contribua à salvação do povo negro, o qual vem sendo inexoravelmente exterminado (NASCIMENTO, 1980, p. 264).

A proposta de Nascimento destaca a necessidade de uma educação que atenda aos interesses da população negra, que tenha em vista o seu reconhecimento, de modo a estabelecer uma educação que vai desde a mais tenra idade até o mais alto grau da pesquisa e do desenvolvimento científico. Não se trata de uma tarefa fácil ou que se alcance rapidamente, trata-se de um processo. Como argumenta Nascimento, é um caminho que busca a organização cognitiva, o ejetamento da supremacia branca a partir da qual as crianças são educadas e treinadas.

A criança negra tem sido a vítima predileta e indefesa da miséria material e moral imposta à sociedade afro-brasileira. Por isso ela constitui a preocupação urgente e prioritária do quilombismo. Cuidado pré-natal, amparo à maternidade, creches, alimentação adequada, moradia higiênica e humana, são alguns dos itens relacionados à criança negra que figuram no programa de ação do movimento quilombista (NASCIMENTO, 1980, p. 276).

O quilombismo estabelece, para a transformação do povo negro, um profundo cuidado com a infância, que vem sendo colonizada e embranquecida com o passar dos anos. Trata-se de propor uma existência saudável e solidária no interior de uma conjuntura estruturada a partir da valorização da cultura negra. Propõe ainda que a educação não é só escolar, mas envolve todo um conjunto de ações. Mais especificamente, quanto às questões escolares e curriculares, tem-se como meta uma educação afro-centrada.

A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma

Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade de dentro do programa quilombista (NASCIMENTO, 1980, p. 276).

Trata-se de um projeto, de uma proposta, que ainda é necessária para os nossos dias. Esse conjunto de ações destacadas por Nascimento estão ligadas a uma nova organização conceitual a partir da qual seria possível superar certas noções tidas como estáticas ou mesmo inatas. Como argumenta Gomes (2005), pensar de maneira histórica e dinâmica os conceitos que compõem o pensamento negro e sobre o negro no Brasil é fundamental. A autora mostra a historicidade de conceitos como raça, etnia, preconceito racial, identidade, entre outros, para sustentar que nenhum desses conceitos são dados da natureza, são construções sociais que de certa maneira só podem ser superados por meio de uma educação que compreenda e ensine as formas históricas de produção dessas noções. Sendo assim, mesmo a escola não podendo ser um agente solitário nessa função, ela

tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 60).

É nessa perspectiva que se deve organizar e pensar uma educação que esteja mais articulada com as reais condições do povo negro e com suas demandas, bem como pela possibilidade de dar voz e vez à população negra. Assim, trata-se de pensar não em uma história paralela ou alternativa, mas de uma história que não pode ser mais uma narrativa única. Como destaca Adiche (2009), deve-se lutar por uma história plural, mas acima de tudo lutar por uma história e, por consequência, uma educação plural, que integre as questões negras.

A seguir, o próximo capítulo apresenta a cultura da comunidade Kalunga, em particular do Núcleo Sucuri, bem como os processos educacionais desenvolvidos na Escola Municipal Sucuri.

3. REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE KALUNGA DE MONTE ALEGRE DE GOIÁS

Neste capítulo, a proposta é fazer a reflexão dos aspectos da cultura da comunidade Kalunga, apresentando a caracterização do povo e do espaço territorial e em específico do Núcleo Sucuri e da Escola Municipal Sucuri, bem como dos processos educacionais desenvolvidos na comunidade. Para isso serão analisados os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás - Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Calendário Escolar, Lei Municipal n.º 211/2021, além dos livros didáticos adotados. Também serão utilizados para análise documentos do Estado de Goiás – Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado, 2019) – e a legislação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Lei n.º 10.639/03, Resolução n.º 8 de 20/11/2012 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Para compreender o desenvolvimento dos processos educacionais e as possibilidades de valorização da cultura na comunidade Kalunga através da Escola Municipal Sucuri, buscou-se como referência para a discussão os trabalhos dos seguintes autores: Real (1996, 2018), Baiocchi (1999), Taveira (2013), Freire (1996, 2003, 2020), Gohn (2006), Gomes (2005), Nascimento (1980), Nascimento (2021), Brasil (1996, 2003, 2008, 2012), Goiás (2019), Goiás (2015, 2021), Gil (2002), Trigueiro (2014), Marconi e Lakatos (2013). Já o desenvolvimento da análise de conteúdo da pesquisa será apresentado com base nos estudos de Gil (2002), Trigueiro (2014) e Marconi e Lakatos (2013).

Conforme Gil (2002, p.46), a pesquisa documental é considerada fonte rica de dados. “[...] Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Dessa forma, os documentos nacionais, estaduais, municipais e da escola serão analisados na perspectiva de se desenvolver uma reflexão sobre os processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga.

3.1. Aspectos da cultura Kalunga e seus processos educacionais

A comunidade de remanescentes de quilombo Kalunga é composta por um povo que vive praticamente da agricultura de subsistência, da criação de animais, como porcos, galinhas e gado e da venda de produtos naturais, como óleo de castanha do coco babaçu, conhecido como óleo de coco palmeira, castanha de baru, palmito guariroba, polpa seca de buriti e farinha de mandioca, ainda hoje produzida de forma simples, como é de costume em quilombos do país, como afirma Nascimento:

[...] e o resultado do trabalho coletivo também era propriedade comum. Os autolibertos africanos plantavam e colhiam uma produção agrícola diversificada, diferente da monocultura vigente na colônia; permutavam os frutos agrícolas com seus vizinhos brancos e indígenas (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Nascimento retrata a forma como os palmarinos viviam, que se aproxima do modo de vida do povo Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, ainda hoje baseado na agricultura de subsistência e na utilização da terra de forma sustentável.

É o que também relata Nascimento sobre os quilombos presentes nos estados de São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro:

[...] de que lá se encontram roças onde se cultiva variedade de produtos, os quais são trocados com alguns outros vizinhos, inclusive fazendas; há criação de animais domésticos, há fabrico de ferramentas que também vão se tornar produto (meio de produção) de relações econômicas com os vizinhos (NASCIMENTO, 2021, p. 133).

Diante dessas reflexões, percebeu-se a similaridade entre as características de quilombos de regiões diferentes do país, como São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e as vivenciadas pelo povo quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, como as manifestações culturais e a relação respeitosa com a natureza, protegendo as matas e rios para garantir o próprio sustento, conforme imagens abaixo.

Imagem 10 – Plantio de mandioca para a produção de farinha



Fonte: REAL (1996, p. 53) Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira Cultura e Currículo: Um estudo da Escola Kalunga. Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 1996.

O plantio na comunidade Kalunga segue o método tradicional, com técnicas manuais, como a derrubada da mata utilizando machado e a carpina com enxadas. Nesse sistema, não há a utilização de máquinas agrícolas.

Imagem 11 – Produção de farinha de mandioca



Fonte: REAL (1996, p. 55) Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira Cultura e Currículo: Um estudo da Escola Kalunga. Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 1996.

A produção de farinha de mandioca sofreu alterações. Antes, o povo Kalunga utilizava um tipo de forno feito com barro e pedra e madeira para torrar o produto. Na atualidade, o forno é feito de aço, preservando a mesma técnica do fogo, conforme imagem abaixo.

Imagem 12 – Produção de farinha de mandioca



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

O forno de aço é uma forma mais fácil para torrar a farinha de mandioca. Com esse recurso, o tempo de fabricação é reduzido, uma vez que o material aquece mais rápido que a pedra.

Ainda sobre as semelhanças dos povos remanescentes de quilombo do país, percebeu-se também que em outras regiões cultivavam-se as festas religiosas aos santos de devoção. Esses festejos são momentos em que os familiares e amigos se encontram para vivenciar a fé e a religiosidade. São períodos de socialização e de fortalecimento da cultura, pois são ensinamentos passados dos mais velhos para os mais novos. Como aponta Nascimento em seu livro *Uma história feita por mãos negras*,

Por ocasião do Reinado – festa de rua comemorativa da trilogia: São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia – aconteciam situações muito especiais, e inclusive os filhos e netos ausentes [...] – voltavam ao lugar, juntamente com outros negros, mestiços e brancos (NASCIMENTO, 2021, p. 141).

Através da participação ativa e intensa do povo Kalunga nos momentos religiosos e festivos, a cultura é mantida pelas práticas educativas desenvolvidas, que favorecem um contínuo

processo de aprendizagem. Nas comemorações festivas da religião católica, o povo Kalunga demonstra fortemente a sua fé, com devoção a Nossa Senhora das Candeias, Santa Luzia, São José, São João, Nossa Senhora D'Abadia, Nossa Senhora dos Remédios e Divino Espírito Santo, através das rezas, ladainhas e benzimentos.

Dentre várias comemorações aos santos, a de São João, que acontece em junho, é a mais fervorosa e maior. Durante quinze dias, moradores dos outros núcleos praticamente mudam para o Núcleo Sucuri, na comunidade Kalunga do Município de Monte Alegre de Goiás. Nesse período, há a ocorrência de uma festa religiosa e de outra festa profana. Hoje essa comemoração já conquistou turistas das cidades vizinhas e de outros estados. Esses momentos servem para fortalecer os laços entre várias gerações daquele povo. São também oportunidade para passar vários ensinamentos às novas gerações. É o que Nascimento (2021, p. 139) caracteriza como continuidade histórica: “A continuidade seria a vida do homem – e dos homens [...]”. Esse processo de continuidade, com a manutenção de costumes, fortalece a cultura da comunidade Kalunga, fazendo com que, mesmo com interferências externas, ainda hoje os aspectos culturais do povo se mantenham.

A comunidade Kalunga, localizada no Município de Monte Alegre de Goiás, é subdividida em “núcleos”, formados por pequenos agrupamentos com nomes conforme a realidade local: Areia, Barra, Boa Sorte, Bom Jardim, Contenda, Curral da Taboca, Engenho, Faina, Funil, Olho D'Água, Riachão, Saco Grande, Sucuri, São Pedro, Tinguizal, entre outros. É interessante observar que os nomes dos núcleos têm relação com a natureza, geralmente recebem nomes de plantas, animais, rios, o que justifica a forte relação do povo da comunidade com a natureza.

Esses agrupamentos são constituídos por núcleos familiares e possuem cultura peculiar, como reforça Taveira (2013, p. 144): “Quanto ao núcleo familiar Kalunga, ele é composto pelos pais, filhos, tios e primos que vivem em pequenas comunidades e, na medida em que os filhos se casam, constroem suas casas uma ao lado da outra, na mesma comunidade.” Dessa forma, as famílias crescem em número e no convívio com os mais velhos dão continuidade a costumes e crenças.

Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Monte Alegre de Goiás, situado no nordeste goiano, possui área territorial de 3.120,551 km². A população estimada para 2021 é de 8.759 pessoas e a registrada no último censo (2010) é de 7.730 pessoas (IBGE, 2010).

O Município sedia a comunidade quilombola Kalunga, situada a 590 quilômetros da capital do Estado, Goiânia, a 350 quilômetros da capital federal, Brasília, e a 120 quilômetros da cidade de Monte Alegre de Goiás. A população vive da cultura de subsistência, além de recursos de programas sociais dos governos federal, estadual e municipal (TAVEIRA, 2013).

A comunidade viveu até o final da década de 1990 com poucos contatos com outros povos, sendo que a falta de estradas era um dos principais motivos. Para ter acesso à cidade, o povo Kalunga utilizava canoas, burros – animais resistentes que conseguem transpor as serras – ou se deslocava a pé. Até meados da década de 1990, o tempo para chegar a Monte Alegre de Goiás no lombo de burro ou a pé era de um a dois dias, enfrentando terreno acidentado. De canoa, era necessário navegar pelos rios Paranã e Bezerra, até chegar próximo à rodovia, gastando um dia até a cidade (REAL, 1996). A inexistência de estradas que ligavam a comunidade Kalunga a outras localidades também dificultava a chegada de políticas públicas por parte dos governos municipal, estadual e federal, como educação, saúde, trabalho, energia, água encanada etc., como afirma Real em sua tese de doutorado:

Os moradores dessa comunidade dificilmente vinham até as cidades vizinhas. E quando vinham era para vender ou trocar a farinha de mandioca por eles produzida por outros produtos como: sal, arame, óleo, tecidos e remédios farmacêuticos ou ainda por motivo de doença não curada na própria comunidade. Os doentes vinham deitados em redes sobre os ombros dos próprios familiares e/ou amigos. Mas também pude constatar, por meio de relatos, que diante da distância e dificuldade do transporte, muitos doentes e/ou parturientes chegavam sem vida ao final da viagem. Naquela época não havia estradas vicinais. A estrada era íngreme e do tipo cavaleira, sobre as serras e seguindo as margens dos rios, fatos dos quais dou testemunho. O acesso à comunidade só era possível a pé, em canoas em alguns trechos do rio Paranã, sobre o lombo do burro ou de helicóptero (REAL, 2018, p. 32 - 33).

Assim, com a chegada das estradas, mesmo em péssimas condições, vários benefícios foram agregando e modificando a vida do povo Kalunga: escolas, energia, água encanada, estrutura das casas, meios de transporte, instrumentos para facilitar o trabalho na agricultura, acesso a informações através da internet e da televisão, além da chegada de pesquisadores, que abordaram temas variados ligados à comunidade. Desse modo, as influências sofridas pela cultura aconteceram de forma mais acelerada e a educação formal passou a ser um dos instrumentos relevantes que contribuiu e contribui com essas mudanças, aliada aos processos educacionais desenvolvidos pelos moradores nas vivências cotidianas e nas manifestações culturais. A chegada das estradas vicinais influenciou a Prefeitura a criar a primeira escola

municipal na comunidade remanescente de quilombo Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás, no ano de 1960, que, inicialmente, funcionou em residências de moradores da comunidade.

Em se tratando da educação, segundo registros de matrículas da Coordenação Regional de Educação de Campos Belos e da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, o município possuía, em 2021, um total de 1.416 alunos matriculados na educação básica, sendo 694 da rede municipal e 722 da rede estadual, distribuídos em 19 unidades escolares: 13 municipais, sendo 3 urbanas e 10 rurais, e 6 estaduais, sendo 2 urbanas e 4 rurais. Já em 2022, a comunidade Kalunga do Município possuía 280 alunos no total, sendo 205 da rede estadual (6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio) e 75 da rede municipal (1º ao 5º ano). A comunidade conta com 11 unidades escolares, sendo 3 da rede estadual de educação, vinculadas à Coordenação Regional de Educação de Campos Belos-GO, e 8 da rede municipal. A distribuição de alunos entre as escolas municipais está descrita no quadro abaixo:

Quadro 01: Escolas municipais da comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás ano 2022

Nome da Escola	Localização	Séries	N.º de Alunos
Escola Municipal Bom Jardim	Comunidade Bom Jardim	1º, 2º, 4º e 5º Ano	11 alunos
Escola Municipal Tinguizal	Comunidade Tinguizal,	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	17 alunos
Escola Municipal Barra	Comunidade Barra	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	13 alunos
Escola Municipal Sucuri	Comunidade Sucuri	1º, 2º e 5º Ano,	5 alunos
Escola Municipal Areia	Comunidade Areia	1º, 2º, 4º e 5º Ano	16 alunos
Escola Municipal Contendas	Comunidade Contendas	1º, 2º, 3º e 5º Ano	6 alunos
Escola Municipal Carolina	Comunidade Carolina	1º, 2º e 5º Ano	7 alunos
Escola Municipal Curral da Taboca	Comunidade Curral da Taboca	-	-
Total de escolas municipais: 8	-	-	Total de alunos: 75

Fonte Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás/2022

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, das 8 escolas existentes, apenas a Escola Municipal Curral da Taboca não está funcionando temporariamente.

Devido ao pequeno número de alunos matriculados, os mesmos foram transferidos para a Escola Municipal Carolina, que fica a aproximadamente 4 quilômetros de distância.

Em 2023, o número de matrículas sofreu uma redução, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 02: Escolas municipais da comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás – Ano 2023

Nome da Escola	Localização	Séries	Nº de Alunos
Escola Municipal Bom Jardim	Comunidade Bom Jardim	1º, 2º, 3º e 4º ano	9 alunos
Escola Municipal Tinguizal	Comunidade Tinguizal,	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano	21 alunos
Escola Municipal Barra	Comunidade Barra	2º, 3º, 4º e 5º ano	10 alunos
Escola Municipal Sucuri	Comunidade Sucuri	1º, 3º e 4º ano	6 alunos
Escola Municipal Areia	Comunidade Areia	1º, 2º, 3º e 4º ano	7 alunos
Escola Municipal Contendas	Comunidade Contendas	1º, 2º, 3º e 5º ano	6 alunos
Escola Municipal Carolina	Comunidade Carolina	1º, 2º, 3º e 4º ano	11 alunos
Escola Municipal Curral da Taboca	Comunidade Curral da Taboca	-	-
Total de escolas municipais: 8	-	-	Total de alunos: 70

Fonte Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás/2023

As escolas municipais Curral da Taboca, Carolina e Contendas não possuem energia elétrica e água encanada. Como as aulas são ministradas durante o dia, a falta de energia tem baixo impacto no quesito iluminação. A existência da energia elétrica nas escolas impactaria na conservação de alimentos, no fornecimento de água por meio de poços artesianos ou pelo bombeamento dos rios, na utilização de recursos pedagógicos por meio da tecnologia, como internet, computador e aparelho de TV, e na formação do professor, que poderia ter acesso a cursos em educação a distância, como afirma Freire (1996, p. 45) “Não tenho dúvida nenhuma

do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes [...]”. Nesse sentido a tecnologia tem papel importante na formação do educando e do professor, facilitando e despertando a curiosidade, além de facilitar o acesso a várias informações. A Escola Contendas, além da falta de energia e de água encanada, tem outra dificuldade, a falta de estrada, o que dificulta o acesso dos alunos, moradores e o acompanhamento pedagógico do grupo gestor.

O baixo número de alunos matriculados nas escolas municipais da comunidade Kalunga faz com que existam as salas multisseriadas, reunindo no mesmo espaço alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Isso dificulta bastante o trabalho do professor com relação ao atendimento individualizado do estudante e a aplicação do conteúdo referente a cada série, refletindo na qualidade do ensino e no direito dos educandos de acesso à educação.

Segundo registros dos dossiês dos professores, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, a rede municipal de ensino, na comunidade Kalunga de Monte Alegre de Goiás, possui oito professores, sendo um efetivo e sete em regime de contrato temporário. Cinco deles cursam Educação do Campo - Artes Visuais, duas estão cursando Matemática, ambas na Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias, e uma pessoa possui o Curso Técnico em Magistério. Percebe-se que ainda há uma deficiência de docentes com formação em Pedagogia, para trabalhar no Ensino Fundamental. Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Percebe-se a necessidade da formação contínua e permanente do professor e professora para que possam garantir a valorização e o reconhecimento da cultura do povo Kalunga.

A gestão das escolas municipais da comunidade Kalunga tem sede em Monte Alegre de Goiás, na Secretaria Municipal de Educação. As unidades escolares municipais são dirigidas por um diretor, uma secretária geral e um coordenador pedagógico. O grupo gestor faz visitas semanais, ou conforme a necessidade, utilizando apenas uma caminhonete que atende toda a Secretaria de Educação. Uma vez ao mês, a Secretaria Municipal de Educação reúne os professores da comunidade Kalunga para formação e reuniões com o grupo gestor.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, todas as escolas rurais da comunidade Kalunga estão situadas a mais ou menos 120 km de distância da

sede do município. A maioria das escolas tem estrutura de alvenaria, telhado com telha de barro, água encanada e energia, salas de aulas amplas e de boa ventilação.

O Projeto Político Pedagógico das escolas municipais da comunidade Kalunga deve ser aprovado pela secretaria Municipal da Educação e pela Coordenação Regional de Educação de Campos Belos, sendo que cada escola tem liberdade para se adequar conforme as especificidades da comunidade.

São essas especificidades que fazem a escola formal ter um papel relevante para os remanescentes de quilombos da comunidade Kalunga. Ali os moradores veem a possibilidade de conquista de uma vida menos árdua e a possibilidade de busca do reconhecimento do seu povo, de sair da invisibilidade perante outros povos. Nesse sentido, a escola poderia se apropriar dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no seio familiar e em comunidade para buscar a valorização da cultura do povo Kalunga.

3. 2. O Núcleo Sucuri

O núcleo Sucuri está situado na Fazenda Sucuri, no município de Monte Alegre Goiás, na margem direita do rio Paranã. Segundo a antropóloga Mari Baiocchi (1999), o nome do núcleo tem sua origem relacionada à quantidade e tamanho de cobras da espécie Sucuri que existiam e existem naquelas redondezas, por ser uma área com bastante água. É uma região acidentada, cercada de morros e serras, o que dificulta o acesso aos outros núcleos da Comunidade Kalunga.

A vegetação predominante é o cerrado. As plantas mais comuns são: araçá, mangaba, pequi, coco xodó (macaúba), ingá, cagaita, palmeira (babaçu), buriti, jatobá, sucupira, pau terra, sambaíba, guariroba, vergateza, baru, entre outras. O cerrado é rico em produção de frutos durante todo o ano, que complementam a alimentação dos moradores e dos animais e aumentam a renda da população com a comercialização de produtos como castanha de baru, óleo de coco babaçu, jatobá, ingá, guariroba, polpa de buriti, mangaba, cagaita, manga, pequi, entre outros. Os “kalungueiros” (como são chamados os moradores do Kalunga na cidade) comercializam parte desses frutos em Monte Alegre de Goiás e, com o valor arrecadado, adquirem outros produtos que não produzem, como remédios, roupas, sapatos, material escolar, café, sal, produtos de higiene pessoal e de beleza, aparelho de telefone etc.

As fontes de renda da população vêm das aposentadorias recebidas pelos idosos, dos salários dos professores e das pessoas de baixa renda que são beneficiadas com programas sociais

dos governos estadual e federal, como o Bolsa Família e Mães de Goiás. Para receber os salários, aposentadorias e benefícios, os moradores vão à cidade de Monte Alegre de Goiás uma vez ao mês.

A medicina caseira também é uma prática muito forte da comunidade. Os moradores utilizam plantas do cerrado para tratar várias doenças como negramina, para tratar da gripe e dor de barriga; sambaíba, para combater a dor no joelho; quina, boa para tratar de verminoses; milome, para tratar da gripe e verminoses; sucupira, para dor de garganta; cagaita, boa para soltar o intestino; prepreta, para controlar pressão arterial; vergateza, estimulante sexual; açafão, para tratar da gripe e infecção; pau-terra, para dor de barriga e diarreia; babosa, para tratar o cabelo; mama de porca e pacari, para tratar de infecção; raiz de cansação, para tratar de infecção de urina; entre outras plantas que são utilizadas como “mezinhas”, como são chamados os remédios naturais pelos kalungueiros (REAL, 1996). Essa prática, mesmo com as facilidades atuais de locomoção, ainda é vivenciada pelos moradores da comunidade Kalunga, trazendo ao presente costumes dos antepassados.

A região do Núcleo Sucuri possui o clima mais quente e seco nos meses de agosto, setembro e outubro. Já o clima frio tem a sua ocorrência nos meses de junho e julho. Os meses de janeiro e fevereiro são os mais chuvosos. O plantio das lavouras, mais conhecidas como roças, é guiado pelas fases da lua. O cantar dos pássaros e da cigarra e a movimentação das formigas indicam quando as chuvas vão iniciar e definem o plantio das roças. As ações do povo Kalunga, no geral, são guiadas pela natureza. Isso justifica o respeito e o cuidado que têm com o meio ambiente.

O Núcleo Sucuri está a 80 km de distância da cidade de Monte Alegre de Goiás. No período chuvoso, a estrada que liga essas duas localidades é de má qualidade. Em alguns córregos, com muitas pedras e areias, não há pontes para facilitar a travessia dos veículos, pessoas e animais, o que dificulta o acesso de visitantes e turistas à comunidade, como aponta Taveira:

Contam os kalungas que as estradas que dão acesso à cidade de Monte Alegre foram construídas com muita dificuldade. Segundo eles, antes da estrada tudo era mais difícil, visto que tinham que carregar seus pertences nos lombos de burros, cavalos e até nas próprias costas. Por volta do ano de 1994 a 1997, as estradas foram abertas de Monte Alegre até a Comunidade Riachão. Somente anos depois, entre 2005 a 2007, elas foram construídas até a Comunidade (TAVEIRA, 2013, p. 168-169).

Percebe-se que a região do núcleo pesquisado por muito tempo viveu desprovida de políticas públicas ligadas à saúde, infraestrutura, educação, geração de emprego e renda, sendo que muitos dos jovens saem da comunidade para os centros urbanos, principalmente Brasília e Goiânia, à procura de emprego.

O núcleo Sucuri, mesmo sendo de difícil acesso, é um local com vários rios menores e o Rio Paranã, que corta todo o território da comunidade Kalunga e marca presença em várias localidades da região. É composto também por locais de planícies e partes altas, o que atraiu as pessoas a fixarem moradias no local (REAL, 1996).

A população do núcleo Sucuri e dos demais têm dificuldades de locomoção entre a comunidade Kalunga e a cidade de Monte Alegre de Goiás. Poucos moradores possuem meio de transporte motorizados, como carro e motocicletas. Até hoje é bastante usada a lotação, uma caminhonete, veículo mais forte, que em determinado dia e horário leva moradores para a cidade. Muitos deles vão à cidade uma vez ao mês, geralmente no dia em que os idosos recebem a aposentadoria. O meio de transporte mais usado no núcleo Sucuri é a moto, que facilita o tráfego entre os núcleos. Os moradores também utilizam o burro e o cavalo, animais resistentes, que conseguem transpor o terreno acidentado.

Em relação à assistência à saúde, o núcleo Sucuri é atendido por um agente comunitário, que também atende toda a comunidade Kalunga utilizando moto. Os moradores contam ainda com uma ambulância, que fica no núcleo Riachão, para atender a necessidade de toda a comunidade Kalunga do Município de Monte Alegre de Goiás (TAVEIRA, 2013).

O Núcleo Sucuri possui energia elétrica, que permite, além da iluminação das casas, que os moradores utilizem motor elétrico para ralar a mandioca ou ainda bombas para retirar água de poços artesianos. Com a chegada da energia, várias moradias puderam ter acesso à internet. Esses benefícios não estão presentes em todas as comunidades.

A religiosidade faz parte da cultura do Núcleo Sucuri. As festas religiosas têm a intenção de fortalecer os laços entre os moradores e o cultivo da cultura. Como afirma Baiocchi:

O espaço sagrado faz parte das diversas comemorações coletivas da religiosidade e representa o lugar destinado à prática dos rituais. Distribui-se por todos os núcleos de moradias e municípios. Para os rituais maiores, os espaços são fixos e, para os menores, os espaços são móveis. [...] O religioso e o lazer –o sagrado e o profano–representam práticas de toda a comunidade e concorrem para o fortalecimento das relações sociais (BAIOCCHI, 1999, p. 45).

Dentre várias manifestações religiosas cultivadas pelo povo Kalunga do município de Monte Alegre, a romaria de São João, no mês de junho, no Núcleo Sucuri, é a mais fervorosa e a maior. Essa festa, antes fechada só para os moradores da comunidade Kalunga, hoje já conta com a participação de turistas de vários municípios vizinhos e de outras localidades do Brasil.

São quinze dias de festa em que todos os moradores colaboram com a organização. Cada dia um grupo de pessoas prepara as comidas e os festejos. No dia 24 de junho, dia de São João, os moradores aproveitam a presença do padre para batizar as crianças. A festa envolve toda a comunidade, conforme relato de Taveira:

Há nesse local uma capela com a imagem do santo padroeiro, que é reverenciado por todos. Nesse lugar não existem residências fixas. No entanto, quase todos os moradores do Kalunga possuem uma pequena cabana de palha. Nos dias que antecedem os festejos, os proprietários dirigem-se ao local para fazer reparos nas respectivas cabanas, para receber a família e os amigos. Essas casas formam uma pequena cidade e, na época dos festejos, ficam lotadas pelos moradores temporários e visitantes. [...] Essa festa é o momento de grandes encontros e de verdadeira celebração entre os povos Kalunga. As famílias costumam ficar nesse local por uns 15 (quinze) dias. Nesse período acontece a novena na capela, com cânticos e ladainhas rezadas em uma linguagem de difícil entendimento, que eles afirmam ser o latim ensinado pelos seus ancestrais. Cada festeiro do dia, após o evento religioso, oferece aos convidados um jantar. Na noite véspera do dia de São João, em homenagem ao padroeiro, acontece o cortejo do imperador e imperatriz escolhidos no ano anterior. Esse ritual segue com queima de fogos, fogueira, levantada do mastro com a bandeira do santo e a dança da súcia, que é muito disputada nas rodas por homens e mulheres. Para fazer a fogueira, a lenha utilizada é a do mastro levantado no ano anterior. Para a Comunidade Kalunga, a madeira do mastro é sagrada. É dessa fogueira que os rezadores tiram pedaços de tição (pedaços da madeira queimada) para celebrar casamentos e batizados na comunidade em outras datas, além de serem utilizados, para pedir aos santos que abrandem chuvas e tempestades. Tudo se aproveita dessa fogueira: o carvão é utilizado para fazer simpatias, como por exemplo, guardar um pedaço na bolsa ou na carteira e fazer um pedido ao santo para arrumar um namorado ou uma namorada. No dia 24 de junho, pela manhã, acontece uma missa celebrada pelo pároco da cidade de Monte Alegre e logo após são realizados os batizados, seguidos de grandes festas para a família e os visitantes. Nos três últimos dias da romaria também ocorrem dança de quadrilha e dança de forró (TAVEIRA, 2013, p. 147).

Como afirma a autora, as festas são manifestações religiosas muito importantes para a população daquele povo, pois são uma forma de vivenciar a cultura e fortalecer os laços dos moradores. São realizados mutirões para a construção das casas de palha, momento em que os moradores dos núcleos se confraternizam. Nesse sentido Nascimento (2021, p. 139) afirma “[...] continuidade histórica [...], continuidade seria a vida do homem [...]”.

Assim, essas atividades, em função do seu caráter coletivo, de trabalho em grupo, das práticas culturais, ocasionam o desenvolvimento de processos educacionais, seja na educação não formal, realizada com interação e intencionalidade em ações fora da escola, em ambientes institucionalizados ou não, como também na educação informal, quando o ser humano aprende durante o processo de socialização em família, com amigos, carregado de valores, cultura própria e sentimentos herdados (GOHN, 2006).

Dessa forma, os processos educacionais ocorrem espontaneamente ou se diluem nas práticas culturais, em atividades de lazer, trabalhos coletivos e nas vivências comunitárias. Na festa realizada na comunidade Kalunga, os encontros são marcados por aspectos culturais como a dança da súaia, quando os mais jovens aprendem a bailar ao som de tambores tocados por homens, e assimilam o modo próprio de fala durante as conversas informais. É uma educação para toda a vida.

Durante os festejos de São João, as cabanas de palha construídas em mutirão, passam a ser as moradias dos que comparecem. As fotografias a seguir mostram um pouco da estrutura física do local dos festejos de São João, no núcleo Sucuri:

Imagem 13 – Capela de São João - Núcleo Sucuri



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

A única construção em alvenaria é a capela de São João, no núcleo Sucuri. As casas e os locais de comercialização de alimentos e bebidas são de madeira e palha. As imagens mostram o trabalho realizado em grupo, onde os processos educacionais não formais e informais ocorrem durante os 15 dias de festa.

Imagem 14 – Local da festa religiosa de São João - Núcleo Sucuri



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Imagem 15 – Local da festa religiosa de São João - Núcleo Sucuri



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Ao concluir o período dos festejos, os moradores voltam para suas casas e o vilarejo só será utilizado novamente no ano seguinte, quando novo mutirão é realizado para reformar as cabanas e novos encontros acontecerão, retomando as práticas culturais do povo Kalunga.

3.3. A Escola Municipal Sucuri

A Escola Municipal Sucuri foi criada através da Lei Municipal n.º 211/2021 (GOIÁS, 2021). Anteriormente, a unidade escolar funcionava desde 1985 como extensão da Escola Municipal Areia. A escola funcionou em residências de professores e professoras da época. No período de 1986 a 2000, a escola ficou sem funcionar por falta de professor. No ano de 2001 e 2002, a Escola Municipal Sucuri voltou a funcionar ainda em residências dos professores com sala multisseriada, ofertando o ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Devido à dificuldade da Secretaria Municipal da Educação em encontrar professores para trabalhar na comunidade, a escola voltou a deixar de ofertar o ensino no período de 2003 a 2008, sendo

necessário transferir os alunos para outras comunidades distantes para que pudessem continuar os estudos (TAVEIRA, 2013).

Segundo Taveira (2013), as longas distâncias percorridas pelos alunos a pé ou no lombo de burros – em média 15 km – fizeram os moradores reivindicarem a reabertura da Escola Municipal Sucuri para garantir o direito de as crianças estudarem na própria comunidade. Assim, a Prefeitura de Monte Alegre de Goiás reativou a escola no ano de 2009, ofertando o 1º ano do ensino fundamental.

Em 2010, conforme Taveira (2013), a escola ganhou sede própria, com construção de pau a pique, com paredes de madeira e palha, com apenas uma sala de aula e uma cantina. Mas a estrutura precária forçou a Prefeitura a providenciar outro local para atender os alunos. No ano de 2012, o Município alugou uma casa com paredes de adobe, com dois cômodos, uma sala de aula e uma cantina. Nesse período, foi contratada uma professora pedagoga para trabalhar com o Programa Escola Ativa⁶ de 1º a 4º ano, em sala multisseriada. Nesse ano, a escola contou com matrículas de 15 alunos. Vale ressaltar que as professoras e professores não pertenciam à comunidade Kalunga, dessa forma não conheciam a cultura daquele povo.

Ainda em 2012, a Escola Municipal Sucuri passou a ter sede própria, com estrutura de alvenaria, telhado com cobertura de telhas de barro e piso de cerâmica. Possui seis cômodos, sendo duas salas de aula, uma sala para biblioteca, uma cantina e dois banheiros. Com essa estrutura, os funcionários e estudantes têm mais conforto para trabalhar e estudar (TAVEIRA, 2013).

As imagens abaixo mostram os espaços ocupados pela Escola Municipal Sucuri desde 2010 até a atualidade.

⁶ O programa Escola Ativa foi criado para atender escolas de campo, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino em salas multisseriadas. É um Programa do governo federal em parceria com os municípios (Brasil, 2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>.

Imagem 16 – Escola Municipal Sucuri - Núcleo Sucuri - 1º Semestre de 2010



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre de Goiás.

Em 2010, a Escola Municipal Sucuri funcionava numa casa de pau a pique, coberta com palha de coco babaçu, em situação precária.

Imagem 17 - Escola Municipal Sucuri - Núcleo Sucuri - 2º semestre de 2012

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre de Goiás.

No ano de 2012, a Prefeitura de Monte Alegre de Goiás alugou uma casa feita de adobe e telhas de barro para que a escola funcionasse de maneira mais salubre.

Imagem 18 - Escola Municipal Sucuri - Núcleo Sucuri - prédio atual construído em 2012

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás.

No segundo semestre de 2012, foi construído o prédio definitivo da Escola Municipal Sucuri, de alvenaria, telhas de barro, com duas salas de aula, dois banheiros e cantina. As imagens mostram que a educação no Núcleo Sucuri passou por fases distintas, no que tange a estrutura física. Nos prédios improvisados, a escola funcionava de maneira precária e somente há 11 anos os educandos frequentam um ambiente adequado.

O grupo gestor da Escola é formado por um diretor, que reside na cidade de Monte Alegre de Goiás, e um coordenador, morador da comunidade Kalunga. O grupo gestor é responsável pelas oito escolas existentes na comunidade Kalunga (conforme quadros 1 e 2). O acompanhamento é feito através de visitas semanais ou conforme a necessidade. Muitas das demandas são solicitadas e atendidas através de um grupo de mensagens, onde estão inseridos os professores, o coordenador e o diretor das escolas (GOIÁS, 2015). A respeito da gestão escolar, Freire diz que:

“[...] avançamos pouco em matéria de democratização de nossa educação. Democratização a que nos entregamos inteiros. Na divisão de educação, a da escola, a das diferentes relações que nelas se estabelecem-educadores, educandos, pais, mães, zeladores, educadores, escola, comunidade. Democratização da escola quanto a sua maneira de compreender o ato de ensinar” (FREIRE, 2003, p. 125).

O autor vê a gestão como participativa, onde os envolvidos participam das decisões da escola. Nesse sentido, o grupo gestor da Escola Municipal Sucuri necessita participar nas decisões que envolvem a unidade escolar, como na criação do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Interno e do Calendário Escolar, entre outras.

A documentação da escola, como dossiês de alunos e funcionários, fica arquivada na Secretaria Municipal da Educação, em Monte Alegre de Goiás. Quando o coordenador ou a professora da Escola Municipal Sucuri necessitam de algum documento, devem ir à cidade para providenciar.

No registro de matrículas da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, no ano de 2022 havia cinco alunos matriculados, sendo dois no 2º ano e três no 3º ano do ensino fundamental. Já no ano de 2023 a escola está com seis alunos matriculados, assim distribuídos: um no 1º ano, dois no 3º ano e três no 4º ano do ensino fundamental. Esses alunos moram em média a 2 km de distância da escola e fazem o trajeto a pé.

Os dossiês dos professores servidores mostram que duas funcionárias trabalham na escola, sendo uma professora e uma auxiliar que cuida da merenda e da limpeza do prédio. A

professora trabalha em regime de contrato temporário, o que a deixa em situação de instabilidade, podendo ser dispensada a qualquer momento, o que afetaria no andamento das aulas. Para percorrer os 8 km entre sua residência e a escola, ela utiliza motocicleta como meio de transporte. A professora é natural do núcleo quilombola Vão do Moleque, do município de Cavalcante, e cursa licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais, na Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias.

A Escola Municipal Sucuri segue o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, da Escola Municipal Areia, da qual era extensão. A partir de 2021, a Escola Municipal Sucuri deixou a condição de extensão e foi criada formalmente através da Lei n.º 211/2021, de 10 de dezembro de 2021, aprovada pela Câmara Municipal de Monte Alegre de Goiás. O PPP é um documento de extrema importância, uma vez que traz definidos os desafios, as propostas, os desejos, as práticas e as estratégias a serem perseguidas no ano letivo. O Projeto Político Pedagógico é o norteador das atividades escolares, pois funciona como roteiro das ações pedagógicas que guiará o trabalho de todos os envolvidos no ambiente escolar. É um documento que deve ser construído com a participação de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e necessita estar de acordo com a realidade local, para atender as especificidades da unidade escolar. É um instrumento que auxilia na gestão da escola, propiciando uma gestão democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96 (LDB) determina a toda unidade escolar pública e privada o dever de elaborar e executar a proposta pedagógica, bem como aos seus professores e todos os agentes envolvidos no processo de ensino:

Art. 12º – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96 ainda define que:

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 1996, p. 15).

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n.º 9394/96 aponta que todos os agentes envolvidos no processo de ensino devem colaborar nas tomadas de decisões da escola, assim como na construção da proposta pedagógica e das atividades da gestão.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Sucuri, de 2015, é o mesmo da Escola Municipal Areia. Nesse sentido, serão verificados no PPP os pontos que se relacionam com o objeto da pesquisa realizada para esta dissertação, que são os processos educacionais desenvolvidos na comunidade quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás.

No PPP da escola constam como objetivos: “formar cidadãos críticos, capazes de interagir no meio em que vivem; trabalhar em equipe; adquirir autoconfiança naquilo que produz e administrar a escola dentro de um processo pedagógico democrático” (GOIÁS, 2015, p. 5). Tem por missão “oferecer um ensino de qualidade, agindo com competências, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, para que esses alunos possam atuar de forma consciente na sociedade” (GOIÁS, 2015, p. 6).

O item 2.2 – Organização curricular, compreensão e propostas da unidade escolar sobre currículo escolar – descreve que “O currículo adotado pela escola multisseriada da Escola Mul. Areia procura integrar-se às diretrizes gerais orientadoras, na proposta curricular da educação escolar em consonância com os conteúdos previstos nos parâmetros curriculares nacionais” (GOIÁS, 2015, p. 13).

O Projeto Político Pedagógico da Escola aponta que o currículo definido seguirá as diretrizes gerais, mas não menciona a Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a exigência das características regionais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

A Lei assegura que é dever da escola adequar os currículos às características regionais e locais do aluno, atendendo assim às suas especificidades, como a cultura do povo quilombola Kalunga, que traz em suas raízes costumes e crenças perpassados por várias gerações. Faz-se necessário pensar um currículo que contemple os processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Areia, na disciplina de ensino religioso, os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de transversalidade, perpassando por todas as disciplinas da Base Nacional Comum. O PPP contempla o ensino religioso opcional, respeitando as diversidades de credo, mas seria relevante trazer as características religiosas da comunidade Kalunga, em específico as do Núcleo Sucuri, que sedia a maior manifestação religiosa do povo Kalunga, como já mencionado anteriormente neste capítulo. Vale lembrar que para a comunidade Kalunga a devoção aos santos é uma manifestação de fé muito forte e vivenciada por eles em vários períodos do ano e que pode ser trabalhada na disciplina de ensino religioso atendendo às especificidades do povo Kalunga. Assim, através dos processos educativos, poderá fortalecê-los contra os preconceitos sofridos fora da comunidade, como afirma Gomes (2005, p. 48): “A discriminação ‘cultural’ vem a reboque do físico, pois os racistas acham que ‘tudo que vem de negro, de preto’ ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos etc.)”.

A disciplina de educação física assegura que as atividades devem se adequar às características do aluno, respeitando a diversidade cultural, de gênero, de etnia, de faixa etária e a necessidade de atendimento especializado. Dessa forma, poder-se-ia trabalhar as atividades físicas e esportivas típicas do povo Kalunga, como brincadeiras de rodas, dança súcia, andar a cavalo etc.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Areia, em atendimento à legislação, traz o ensino de história e cultura afro-brasileira como sendo obrigatório no ensino fundamental e cujo conteúdo programático

incluirá o estudo 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 pertinente à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. O calendário escolar será incluído o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (GOIÁS, 2015, p. 13-14).

Nesse sentido, o PPP contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art. 26-A:

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 (BRASIL, 1996, p.20).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico da escola refere à Lei n.º 9394/1996, dando oportunidade para que os docentes possam trabalhar as especificidades da comunidade quilombola Kalunga. A valorização da cultura Kalunga nos processos educacionais desenvolvidos na escola está prevista na Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu art. 17:

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:
I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;
II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;
III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2012, p. 9).

O Projeto Político Pedagógico foi produzido para atender à Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás. Percebe-se que o documento poderia reconhecer os conhecimentos vivenciados pelos moradores dos núcleos Areia e Sucuri, se levasse em consideração a Resolução n.º 8, que prevê a articulação entre os conhecimentos científicos e os vivenciados pelo povo Kalunga.

Taveira (2013), em sua pesquisa no Núcleo Areia, através de depoimentos de professores, descreve o distanciamento entre o Projeto Político Pedagógico e a realidade da escola da comunidade:

Conforme depoimentos de professores o Projeto Político Pedagógico é cumprido parcialmente. Professor 5: “Falta muito para que seja cumprido na sua totalidade, principalmente pela falta de preparação e formação dos professores quanto os conteúdos curriculares específicos, voltados ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. E ainda, Professor 6: “O Projeto Político Pedagógico, não é compatível com a realidade das escolas quilombolas Kalunga” (TAVEIRA, 2013, p.178).

Assim, segundo a autora, o documento deixa de ser um indicador para discutir as ações desenvolvidas na escola, com o objetivo de direcionar da melhor forma o ensino de qualidade, que atenda às necessidades da comunidade Kalunga.

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Areia do núcleo Areia/Sucuri, o documento garante o desenvolvimento de dois projetos que têm a função de conscientizar a população sobre segurança pública e o uso correto de medicamentos. O primeiro é a Semana Estadual de Educação Integrada, para conscientizar a população sobre as atribuições, o funcionamento e o aparelhamento dos órgãos que compõem a Segurança Pública Estadual. A Semana tem como objetivos:

- I- Levar aos alunos das unidades escolares informações sobre assuntos de interesse comunitário;
- II- Realizar palestras sobre educação de trânsito, prevenção ao uso de drogas, policiamento comunitário, integração das polícias militar e civil com a comunidade, defesa do consumidor, preservação do meio ambiente, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros, além de outros assuntos de interesse comunitário;
- III- Realizar atividades educativas, recreativas, instrutivas e culturais voltadas para o pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (GOIÁS, 2015, p. 15).

O segundo, a Semana de Assistência Farmacêutica, realizada em forma de palestras, debates e discussões, no mês de abril, com o objetivo de orientar a população sobre:

- I- O correto uso dos medicamentos e os perigos da automedicação;
- II- A diferenciação entre a dispensação e a simples comercialização de medicamentos;
- III- O papel do estabelecimento farmacêutico como instituição sanitária e seu papel na saúde pública;
- IV- Prevenção à falsificação e à propaganda enganosa de medicamentos (GOIÁS, 2015, p. 15).

Esses dois projetos mencionados no PPP são relevantes, mas percebe-se a necessidade de valorizarem a cultura do povo Kalunga, que tem suas especificidades, como o uso da fitoterapia, com utilização de plantas nativas e cultivadas para tratar diversas doenças, e os tipos de alimentos da comunidade. O Projeto Político Pedagógico também poderia propor reflexões sobre os direitos básicos, como educação de qualidade, saúde, moradia, energia elétrica, água tratada, internet etc, que são negligenciados pelos poderes públicos ao povo Kalunga.

Outro documento analisado foi o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado)⁷, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás em 2018 e efetivado de forma plena em 2019. É um documento normativo que “[...] define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (GOIÁS, 2018, p. 40). Dessa forma, o documento traz orientações que atendem as especificidades da regionalidade goiana.

Conforme dados do DC-GO Ampliado (dados obtidos através da pesquisa realizada com as Comissões Regionais), o Currículo Referência bimestralizado da Rede Estadual de Educação é utilizado, além das escolas estaduais, por 80% das escolas municipais de educação. 18% das escolas do Estado de Goiás utilizam documentos curriculares próprios e 2% não utilizam nenhum documento curricular. Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre de Goiás adotou o DC-GO Ampliado e os Cortes Temporais para serem seguidos pelas escolas da Rede Municipal, incluindo as escolas quilombolas Kalunga (GOIÁS, 2018).

O DC-GO contempla, em algumas unidades de 1º a 5º ano, objetos de conhecimentos/conteúdos sobre a cultura dos povos remanescentes de quilombos. Vale ressaltar que os conteúdos são postos de forma genérica e necessitam de adequação para atender as especificidades dos núcleos remanescentes do quilombo Kalunga. Nesse caso, o documento tem o objetivo de orientar sobre os conteúdos básicos necessários a serem trabalhados. Nesse sentido, entende-se que a Secretaria Municipal de Educação do município de Monte Alegre de Goiás, órgão responsável pelas escolas da comunidade Kalunga, deve organizar, a partir do DC-GO, uma diretriz curricular específica para as escolas Kalunga. Assim como aponta a Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012:

Art. 38: A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:
II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;
V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

⁷ O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais de que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica.

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 14).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Sucuri necessita ser fundamentado na proposta curricular adotada pela rede estadual de ensino, no caso o DC-GO. O documento norteará uma proposta que atenda as especificidades tanto da Escola como do núcleo Sucuri da comunidade Kalunga. Nele há a possibilidade de abordar aspectos culturais como a religiosidade, a relação com a natureza, os meios de lazer, os desejos e anseios e os processos educacionais informais e não formais da comunidade.

Real (1996), em sua pesquisa realizada nas comunidades remanescentes de quilombos Kalunga, salienta aspectos possíveis de serem trabalhados pela educação escolar Kalunga:

[...] a educação escolar Kalunga poderá viabilizar aos alunos o resgate da cidadania. Cidadania esta diferenciada daquela de outros meios sociais, pois, para os Kalunga tornarem cidadãos, não significa somente serem portadores de documentos formais traduzidos em números e/ou códigos escritos concedidos pelo Estado. O que os fazem ser Kalunga é a identidade étnica construída no seu próprio contexto, na sua comunidade. E esta identidade é a própria cidadania, a qual deve ser objeto imprescindível a ser perseguido e valorizado pelo currículo escolar, sem negar aos Kalunga o direito de acesso aos códigos da modernidade que lhes insiram numa posição de igualdade nesta sociedade globalizada (REAL, 1996, p. 194).

Conforme o autor, as especificidades do povo Kalunga, como a cultura e os conhecimentos construídos, devem ser assegurados no currículo escolar como forma de garantia da cidadania, associados aos conteúdos programáticos com temas externos aos quais os alunos têm direito de ter acesso.

O Regimento Escolar das escolas de campo Kalunga do Município de Monte Alegre de Goiás, documento que normatiza e define as ações da unidade escolar propostas no Projeto Político Pedagógico, foi também analisada. Esse documento é do ano de 2020, sendo que o do ano de 2015, que normatiza o Projeto Político Pedagógico analisado, não foi fornecido à pesquisadora. O Regimento cita as escolas que deverão seguir as normas definidas:

Art. 1º - As Escolas Municipais Altamira, Professor Aristeu, Areia, Barra, Pé da Serra, Carolina, Sucuri, Contendas, Bom Jardim, Tinguizal, pertencentes ao município de Monte Alegre de Goiás, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, administrada pela Secretaria Municipal de Educação e jurisdicionada a Subsecretaria Regional de Campos Belos, serão regidas doravante por este Regimento Escolar (GOIÁS, 2020, p. 3).

O documento é único para todas as escolas de campo da comunidade Kalunga e as escolas dos assentamentos do município de Monte Alegre de Goiás. Entende-se que a Secretaria enxerga todas as onze escolas de campo com o mesmo perfil; portanto, devem seguir as mesmas normas.

O coordenador pedagógico, conforme o Regimento Interno, deve ser professor com experiência no campo da docência e, de preferência, com formação em licenciatura em Pedagogia. Seria relevante incluir no documento a exigência de ter conhecimento sobre a cultura do povo Kalunga para a função, conforme orienta a Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Também ao professor ou professora o Regimento Interno deve reconhecer a importância da formação específica para ministrar aulas no ensino fundamental-anos iniciais e ser da própria comunidade, como recomenda Brasil (2012, p. 16) em seu art. 48: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”. Nesse quesito, conforme informações da Secretaria Municipal da Educação, todos(as) os(as) oito professores e professoras da comunidade Kalunga do Município de Monte Alegre de Goiás são da comunidade. Desses, um possui o curso Técnico em Magistério, cinco cursam Educação do Campo-Artes Visuais, e duas cursam licenciatura em Matemática.

A Escola Municipal Sucuri é organizada em sala multisseriada, oferta de 1º a 5º ano do ensino fundamental-anos iniciais, e possui uma professora com ensino médio completo, cursando licenciatura em Educação do Campo - Artes Visuais e uma merendeira responsável pela merenda e a limpeza do prédio. No ano de 2023, a turma funciona no turno matutino, com seis alunos matriculados no 1º, 3º e 4º ano.

O calendário escolar contempla os 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996, p. 17).

Conforme o Regimento das escolas de campo Kalunga (2020), o calendário escolar é único para as escolas da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás e cada escola deve se adequar atendendo as suas especificidades, assim definido: “Art.83 – O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, sem com

isso reduzir o número de horas letivas previstas”. As alterações ocorridas no calendário escolar pela escola devem ser aprovadas pela Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre de Goiás e pela Coordenação Regional de Educação, que fica na cidade de Campos Belos. As escolas municipais e estaduais Kalunga seguem o mesmo calendário escolar, uma vez que funcionam nos mesmos núcleos da comunidade.

Nesse sentido, a escola pode adequar o calendário para considerar os dias de santos de devoção e/ou festivos para a comunidade Kalunga. Essa adequação está prevista na Resolução n.º 8, de 20 de dezembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.
§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas (BRASIL, 2012, p. 7).

Dessa forma, o calendário adotado pela Secretaria Municipal da Educação, na Escola Municipal Sucuri, necessita ser organizado de maneira a atender à legislação vigente, no sentido de absorver os aspectos culturais do povo Kalunga.

Seguindo na análise documental, que objetiva verificar se os processos educacionais valorizam a cultura do povo Kalunga, em específico a Escola Municipal Sucuri, localizada no núcleo com o mesmo nome, verifica-se que os livros didáticos como material pedagógico adotado pela escola no ano de 2022 são do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), de edições de anos anteriores, como o do 1º ano - Alfabetização, Editora Nova Geração, ano 2001; 2º ano - Saber Matemática: alfabetização matemática, Editora FTD, ano 2014; 3º ano - Projeto Buriti: Português, Editora Moderna, ano 2014; 3º ano - Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história, Editora FTD, ano 2014; 3º ano - Caderno de Ensino e aprendizagem: Ciências 3 - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Programa Escola Ativa), ano 2010. Os dois últimos livros, embora sejam de edições desatualizadas, foram produzidos para a educação do campo, com linguagem mais acessível, simples e com margens para que o professor possa adaptar para a especificidade do aluno. São organizados por componentes curriculares e unidades temáticas. O livro Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo traz os componentes curriculares

Letramento e Alfabetização - Unidade 1: Um planeta de todos, Unidade 2: Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Unidade 3: Perto da natureza, Unidade 4: Brasil, uma terra fértil; Geografia - Unidade 1: O campo, meu lugar, Unidade 2: As riquezas da terra, Unidade 3: Comunidades camponesas, Unidade 4: Entre o campo e a cidade; História - Unidade 1: Minhas vivências, Unidade 2: Saberes e fazeres da terra, Unidade 3: O campo e suas histórias, Unidade 4: Cidadão do campo. Essa coleção fomenta a valorização dos saberes e fazeres do campo, a cultura de vários povos que nele vivem. Já o livro de Ciências - Escola Ativa é também organizado por unidade temática: Unidade 1: Saúde, como preservá-la, Unidade 2: Alimentação, base para a saúde, Unidade 3: Saúde, higiene, cuidado. Por quê? Os dois livros não trazem particularidades específicas de quilombolas e nem do povo Kalunga, mas dão margem para que a professora reflita com os alunos sobre aspectos da comunidade, como os direitos e deveres, a família, o dia a dia da criança, a natureza, produção, costumes, comidas, brincadeiras etc. Nesse sentido, o professor ou professora ser da comunidade é um elemento relevante para os processos educacionais desenvolvidos na Escola Municipal Sucuri, já que os aspectos culturais lhes são familiares. É o que reforça Freire (2020) ao afirmar que todo o processo educativo deve passar pela cultura.

Os outros três primeiros livros do 1º ano, 2001; 2º ano, 2014; e do 3º ano, 2014; não apontam caminhos para que sejam refletidos aspectos da cultura da comunidade quilombola. Os livros trazem conteúdos que refletem a realidade de outros povos, que não a comunidade Kalunga. Dessa forma, o material pedagógico, desconectado da realidade do povo Kalunga, leva a professora a distanciar o conteúdo das formas de vida local e dos processos educacionais desenvolvidos informalmente na comunidade. Ao contrário, caso fossem mais voltados à cultura dos povos quilombolas, os livros poderiam ajudar a professora no processo de ensino e aprendizagem. Assim, direcionaria os alunos para que reconhecessem e valorizassem as suas culturas e, dessa forma, seriam respeitados por pessoas de outras etnias. Esse direcionamento também poderia encorajar os alunos a lutarem contra a reprodução e continuidade da desigualdade no espaço escolar e em qualquer outro ambiente que vierem a frequentar.

Para isso, além dos documentos como as leis, pareceres, diretrizes curriculares nacionais, estaduais, Projeto Político Pedagógico e regimento interno normatizarem e orientarem as escolas e seus processos pedagógicos em relação à cultura, respeito e valorização dos conhecimentos construídos e vivenciados pelos educandos da comunidade Kalunga, é necessário que professores e professoras se apoderem das histórias da formação dos quilombos no Brasil, em Goiás e no Kalunga como um contínuo, como espaço de liberdade e paz, como negro, como vida. Essas

histórias diferem das que trazem os livros didáticos com o colonialismo opressor, em que o negro é inferior ao branco, que trabalham para que o racismo e o preconceito continuem sendo cultivados e fomentados na sociedade e na escola. É necessário ainda que, através dos processos educacionais, seja garantido o respeito à cultura do povo remanescente de quilombos Kalunga, em específico do Núcleo Sucuri, e que a escola, como um dos recursos que pode reconhecer e valorizar a cultura, vise as características da comunidade local e considere os seus viveres, com suas diferenças, considerando os processos educacionais informais.

Uma das características da cultura Kalunga, que pode ser valorizada pelos processos educacionais da Escola Sucuri, é a dança da súcia. Os dançarinos na maioria são mulheres, que dançam ao redor do mastro, rodopiam com garrafas na cabeça, coçam, cantam e convidam outras dançarinas para entrarem na roda ao som de tambores fabricados pelos próprios moradores, tocados por homens. As músicas têm cunho malicioso e colocam em dúvida a fidelidade de alguns participantes, como pode ser constatado na letra da música a seguir fornecido por uma moradora:

Música Súcia

Cadê a saia *muié*

Que seu marido lhe deu,

Deu saia, não deu camisa,

Pegou a saia vendeu! (Repetir)

Levanta a saia *muié*,

Não deixa a saia molhar.

A saia custa dinheiro,

E dinheiro custa ganhá! (Repetir)

Capim da lagoa,

Já cresceu amarelou,

Veado comeu. (Repetir)

A dança súcia, além de ser um momento de lazer, é uma prática cultural do povo Kalunga cultivada de geração em geração, através dos processos educacionais de maneira informal, como

já mencionada nos capítulos anteriores, proporcionando a valorização da cultura da comunidade. Abaixo a imagem demonstra a dança das mulheres em momento festivo:

Imagem 19 - Dança súcia no evento onde a líder Kalunga Procópio dos Santos Rosa recebeu o título de Doutora Honoris Causa da Universidade Estadual de Goiás/2022



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Na atualidade, em eventos na comunidade Kalunga, a dança súcia é vivenciada por adolescentes, garantindo a continuidade de uma das manifestações culturais do povo do território.

Imagem 20 - Dança súaia - homens tocando tambores



Fonte: Real (1996, p. 53). Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira Cultura e Currículo: Um estudo da Escola Kalunga. Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 1996.

Durante a dança súaia, os homens tocam os tambores produzidos por eles na comunidade para que as mulheres possam rodopiar num ritmo frenético, com garrafas nas cabeças.

Um outro aspecto particular da comunidade Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás é o uso de palavras conhecidas apenas pelos moradores, que até hoje é percebido nas relações pessoais. Essas palavras são verbalizadas com maior frequência pelos mais idosos e internamente na comunidade (REAL, 1996), como pode-se constatar em alguns exemplos:

1. “Biscoito” - vagina;
2. “Barriga suja” - mulher grávida solteira;
3. “Bater colher” – fazer sexo.
4. “Briquitar” - pelejar;
5. “Caminhadeira” - diarreia;
6. “Cegueira” – desejo, vontade;
7. “Delatado” – demorado (tempo);
8. “Lupriu” - sumiu;
9. “Macô” - sapo;
10. “Mocô” - parece;

11. “Ocá” - olha aqui;
12. “Ofendido” - mordido ou ferroadado por algum bicho;
13. “Pomba” – pênis;
14. “Precata” - sandália;
15. “Repisar” - repetir;
16. “Rôpa capada” - roupa rasgada;
17. “Salvar” - cumprimentar;
18. “Tubi” - vagina;
19. “Vinitiado” - pessoa levada, atentada, custosa.

Como pode-se observar, os moradores da comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri ainda usam uma comunicação particular. Assim, essa forma de comunicar é passada para novas gerações e vai resistindo ao longo do tempo e fortalecendo a cultura. A educação formal, portanto, deve ser a mediadora entre os conhecimentos adquiridos e os trazidos pelos livros didáticos, sem que se perca a cultura do povo Kalunga, como orienta Freire (2020, p. 98): “A educação [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” Assim, a educação formal, ao reconhecer a cultura de um povo, está colaborando para que ele se reconheça e sintase parte dele e nele, fortalecendo a cultura do grupo.

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico deve amparar a perspectiva de que a educação formal considere os processos educacionais desenvolvidos no seio da comunidade Kalunga, seja na educação não formal ou na informal, para valorizar aspectos culturais do povo Kalunga, como descritos nesse capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo Kalunga vivencia costumes como cultos religiosos através de rezas, folias e festejos, dança típica, a utilização de palavras de conhecimento restrito, o uso respeitoso dos recursos naturais disponíveis. A forma de viver do povo Kalunga, de maneira coletiva e com interação entre os núcleos, é que faz do quilombo a continuidade da vida e da cultura. É nesse convívio diário que são desenvolvidos os processos educacionais, onde os mais velhos passam seus conhecimentos às novas gerações. Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas na comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri se fazem necessárias para que as manifestações culturais sejam cultivadas pelos moradores no dia a dia.

Este estudo objetivou responder à questão que norteou a pesquisa: quais seriam os limites e as possibilidades para o reconhecimento e valorização da cultura nos processos educacionais desenvolvidos na comunidade Kalunga/Núcleo Sucuri de Monte Alegre de Goiás? Para sua análise definiu-se como objetivo geral analisar os processos educacionais desenvolvidos na comunidade quilombola Kalunga de Monte Alegre de Goiás, para verificar os limites e possibilidades do reconhecimento e da valorização da cultura, por meio do desenvolvimento das práticas educativas na comunidade e da análise dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, o currículo e o calendário da Escola Municipal Sucuri de Monte Alegre de Goiás, as leis de criação da Escola e os livros didáticos utilizados na unidade escolar. Foram analisados também documentos do Estado de Goiás e nacionais que tratam da educação dos povos remanescentes. Para nortear a pesquisa, buscou-se apoio teórico-metodológico em autores que abordam a formação do quilombo, a cultura e a educação. Para melhor compreensão, também foi realizada a pesquisa bibliográfica com autores que tratam sobre o quilombo Kalunga e sua cultura.

Na tentativa de responder à questão central desta pesquisa, verificou-se que, a partir das realidades constatadas através da análise dos documentos da União, do Estado, do Município e da Escola, é necessário que o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar seja criado para atender as necessidades dos educandos e do núcleo ao qual a escola está inserida. A Escola Municipal Sucuri foi criada em 2021, pela Lei n.º 211/2021, e ainda utiliza o Projeto Político Pedagógico de 2015 da Escola Municipal Areia, da qual a era extensão. Há a necessidade de criar

um PPP específico, que atenda a Lei 10.639/03, que determina que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, deve reconhecer as especificidades históricas, culturais, políticas e sociais do território quilombola e que o documento seja definido com a participação de professores, servidores, grupo gestor e representantes e ou lideranças da comunidade.

É fundamental que a proposta pedagógica da escola dialogue com os outros documentos que orientam os processos educacionais, como o Regimento Interno, o currículo, as leis do Estado de Goiás – Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, DC-GO Ampliado e o Documento Curricular para Goiás - Cortes Temporais –, e as leis nacionais – Diretrizes Nacionais, Lei 10.639/03 e Resolução n.º 8, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e os livros didáticos adotados pela escola. Diante disso, é relevante que os documentos orientadores contenham ações objetivas para trabalhar a cultura do povo Kalunga de modo que tragam condições capazes de promover a valorização dos saberes culturais praticados em vários espaços de aprendizagens.

Nessa perspectiva, os processos educacionais desenvolvidos pelo povo Kalunga devem ser contemplados em materiais didáticos e paradidáticos que poderão ser produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás. Essa ação pode proporcionar aos educandos sentimento de pertencimento e participação no processo educativo.

Percebeu-se que é relevante que os órgãos responsáveis pela educação quilombola Kalunga do município de Monte Alegre de Goiás tenham um olhar mais atento e pontual em relação à educação da comunidade e em específico à Escola Municipal Sucuri, no sentido de atender a Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Escola Municipal Sucuri segue o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que valoriza a cultura quilombola, sem especificar os aspectos inerentes à comunidade Kalunga. Sendo assim, a escola poderia adequar as orientações do DC-GO para acolher costumes e crenças vivenciadas pelos moradores da comunidade. Para isso, um fator importante é a formação do professor para atuar como mediador dos conhecimentos do educando. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, determina que os professores atuantes na educação básica devem ter formação mínima em licenciatura plena.

Outro ponto relevante que foi constatado na pesquisa é que os livros didáticos utilizados pela escola estão desatualizados e não consideram as especificidades da comunidade, como

determina a Resolução n.º 8, de 20/11/2012, art. 38, VI, segundo a qual é necessário que o material didático e de apoio pedagógico contenham conteúdos culturais, políticos, sociais e identitários específicos da comunidade.

Vale destacar que a Escola Municipal Sucuri, assim como todas as outras escolas da comunidade Kalunga, segue o calendário da Rede Municipal de Educação, que poderia constar as especificidades da comunidade, como os dias de santos fortes, as festas religiosas, períodos climáticos e outros.

Dessa forma, entende-se que a escola necessita atender o que preconiza a Resolução n.º 8, de 20/11/2021, quando determina que o calendário escolar deve atentar para as peculiaridades da escola, bem como o Dia Nacional da Consciência Negra. Também deve respeitar o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 – em seu Art. 79-B: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 1996, p. 50). O cumprimento da lei contribui para a valorização da cultura da comunidade, uma vez que a escola passa a considerar relevante a participação dos alunos nesses momentos culturais/religiosos, que são processos educacionais desenvolvidos na comunidade fora dos espaços escolares formais e que fortalecem a cultura do povo Kalunga.

O que se percebe ao analisar os documentos é que há a possibilidade de a professora trabalhar conteúdos, adequando-os à realidade dos educandos. Todavia, somente pela análise documental não é possível verificar se os conteúdos são adaptados de forma a fortalecer os aspectos culturais do povo Kalunga.

Em síntese, com base nos livros e documentos analisados em revisão bibliográfica e metodológica sobre as características do povo Kalunga, abordando a formação de quilombo e conceitos de cultura, faz-se necessário que os órgãos responsáveis pela educação formal da comunidade garantam que a cultura e os costumes sejam contemplados nas práticas educacionais desenvolvidas na escola do núcleo Sucuri. Aspectos culturais como o espírito de coletividade ao construir em mutirão um vilarejo para os festejos de São João, a dança da súa, típica da comunidade, o processo rudimentar de plantio e colheita de alimentos para subsistência e a utilização de palavras conhecidas apenas entre os moradores são práticas educacionais que necessitam ser contempladas pela educação formal. Esses processos, desenvolvidos de maneira não formal e informal, são cultivados pelos moradores através do convívio no dia a dia, garantindo que o quilombo tenha vida contínua e a cultura permaneça viva.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para novas reflexões da área da educação a partir da caracterização dos processos educacionais que são desenvolvidos na comunidade Kalunga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Youtube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> . Acesso em: jan. de 2023.

ALVES, Elizeth da Costa. **Artes de dizer a pedra arrependida: tradição oral em Natividade-TO**. Goiânia; Kelps, 2012.

ANJOS, Rafael Sanzio A. dos. **Relatório Técnico: Ação Kalunga – Laudo da Organização Territorial**. V. 1. ano 1. Brasília: Geobaobás, 2017. Disponível em <file:///C:/Users/artur/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/129625.pdf>. Último acesso em: 20 de out. 2022.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Caminhos Negros e Afrodescendência na Amazônia**. In: CAMPTEL, Marilu Campelo Et. al. Entre os Rios e as Florestas da Amazônia: Perspectivas, Memórias e Narrativas de Negros em Movimento. Belém: UFPA, 2014.

BAIOCCHI, Maria de Nasaré. **Kalunga: povo da terra**. Brasília, Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. 1999.

BAIOCCHI, Maria de Nasaré. **Relatório técnico científico para demarcação do sítio histórico**. Goiânia: UFG, 1990.

BAIOCCHI, Maria de Nasaré. **Negros do Cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás**. São Paulo: Ática; 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Último acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. D.O.U. de 23 de dezembro 1996. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Último acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. D.O.U. de 11 de março de 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Último acesso 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Último acesso 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm> . Último acesso 15 de nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10,639, de 11 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Último acesso 23 de dez. de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em file:///C:/Users/artur/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/Novas%20referencias/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N%C2%BA%208,%20de%2020%20de%20novembro%20de%202012-CNE_RES_CNECEBN82012.pdf . Último acesso 23 de dez. de 2022.

BRASIL. **Quilombolas no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/mat>. Último acesso 22 de out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD 2014: **Novo Girassol Saberes e fazeres do campo: Letramento e Alfabetização** / Isabela Carpaneda; Angiolina Bragança; Geografia e História / Tânia Mares; Suely Almeida. 1 ed. São Paulo : FTD, 2014.

BRASIL, Movimento Regional por la Tierra. **Estudo de caso Comunidade Quilombola Kalunga**. 2021. Disponível em <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf> . Último acesso 15 de dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n.2, pp. 240-255, jul/Dez 2011. Disponível em <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf> Último acesso em: 20 de out. 2022.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Nº 23, Mai/Jun/Jul/Ago 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Diego Pedro Aires da. **Quilombo: luta e resistência dos negros/as na formação social do Brasil**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467671170_ARQUIVO_artigoeng.pdf. Último acesso em: 20 de out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Participação Comunitária**. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. rev. São Paulo: VIVESP, 2003.

GARCIA, Elisabete. **Minhas descobertas: alfabetização**. PNLD, Nova Geração, São Paulo: 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar., 2006. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf> . Último acesso em: 20 de out. 2022.

GOIÁS, UEG entrega título de Doutora Honoris Causa a líder Kalunga. Disponível em: [/www.ueg.br/noticia/60846_ueg_entrega_titulo_de_doutora_honoris_causa_a_lider_kalunga](http://www.ueg.br/noticia/60846_ueg_entrega_titulo_de_doutora_honoris_causa_a_lider_kalunga). Acesso em: 04/12/2022.

GOIÁS. **Situação da População Quilombola em Goiás**. Coordenação Vigilância Socioassistencial, Goiânia: 2018. Disponível em: <https://www.social.go.gov.br/files/quilombola2306.pdf> . Último Acesso em: 11/12/2022.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO**: Goiânia, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/artur/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/MATERIAL-MONTE%20ALEGRE/Vol%20II%20-%20Anos%20Iniciais.pdf> Último Acesso em: 18 de fev. 2023.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO - Cortes Temporais:** Goiânia, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/artur/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/MATERIAL-MONTE%20ALEGRE/Documento%20Curricular%20para%20Goi%C3%A1s%20-%20Ampliado%20-%20Cortes%20Temporais.pdf> . Último acesso 23 de dez. 2022.

GOIÁS, Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre. **Projeto Político Pedagógico.** 2015.

GOIÁS, Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre. **Calendário Escolar.** 2023.

GOIÁS, Secretaria Municipal da Educação de Monte Alegre. **Regimento Escolar - Escolas municipais campo/Kalunga de Monte Alegre de Goiás.** 2020.

GOIÁS, Câmara Municipal de Monte Alegre. **Lei Nº 211/2021, de 10 de dezembro de 2021.**

GOMES, Nilma Lino. “**Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**”. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como a prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> . Último acesso em 15 de dez. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARINHO, Thais Alves. **Subjetividade, Identidade e as Redes de Consumo Kalunga.** Tese de Doutorado em Sociologia. Brasília-DF: Universidade de Brasília-UNB, 2013.

MORAES, Sizeny Narciso. **A relação da cultura e educação.** Revista Novos temas de educação / Claudia Lima Monteiro, Gutiana Michelle de Oliveira Dias, Luciana Lourenço, Nara Rúbia Zardin (org.). – Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt&format=pdf> Último acesso em: 20 de out. 2022.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5 ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1986.

MOURA, Milton. **Cultura e Diversidade Considerações sobre a multiplicidade das manifestações**, 2010, *Antíteses*, vol. 3, n. 5, pp. 321-346.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista Nº 28, USP, São Paulo, dezembro/fevereiro, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo - Documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria. Beatriz. **Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias de destruição**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz; Alex Ratts (org.). **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos**. 1 ed. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade**. 2013. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf

PORFÍRIO, Fernando Matozinhos; BLUM, Luiz Felipe Magnago; SILVA, Ruth Stein. **OS LUCROS DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL E SEU IMPACTO ECONÔMICO: Uma abordagem histórica dos séculos XVI ao XIX**. In.: Revista Pet Economia. UFES. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/peteconomia/article/download/36453/23880#:~:text=A%20import%C3%A2ncia%20dos%20lucros%20ainda,da%20atividade%20cafeira%20no%20pa%C3%ADs>

RATTS, Alex (Org.); GOMES, Bethania (org.). **Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento**. Abeocutá: Ed. Ogum's Toques Negros, 2015.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de Beatriz do Nascimento**. Instituto Kuanza, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf> . Último acesso em 26 de dez. 2022.

REAL, Rosolindo Neto de Sousa Vila. **Cultura e Currículo: Um estudo da Escola Kalunga**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 1996.

REAL, Rosolindo Neto de Sousa Vila. **Ser Kalunga: entre a modernidade e a tradição**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro a formação e o sentido do Brasil**. 2 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DAIBERT, Robert. **A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial**. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol. 28, no 55, p. 7-25, jan./jun 2015. Disponível em: file:///C:/Users/artur/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/mestrado/Novas%20referencias/A_religiao_dos_bantos_novas_leituras_sobre_o_calun.pdf . Último acesso em 24 de nov. 2022.

SANCHEZ, Mariza Martins (Edtora responsável). **Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais** / organizadora Editora Moderna, 3 ed. São Paulo: 2014.

SANTOS, Maria Helena Araújo. **Caderno de ensino e aprendizagem: ciências 3**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Programa Escola Ativa), 1 ed. Brasília: 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2009.

SILVA, Eduardo Faria; PONTES, Daniele Regina; MILANO, Giovanna Bonilha. **Terras Quilombolas no Brasil: Das Técnicas de Dominação Colonial ao Reconhecimento Democrático-Constitucional**. Recife: Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 4, n. 2, p. 126-147. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre - RS, ano XXX, n. 3 (63), 489-506. 2007. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> . Último acesso em 10 de jan. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África: Construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maia Ignez; Marim, Vlademir. **Saber Matemático: Alfabetização Matemática. 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. PNLD, 1 ed. FTD, São Paulo: 2014.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade remanescente quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2013.

THOMPSON, Estevam C. Escravidão na África e a escravidão no atlântico. In.: MORAES, Cristina de Cássia Pereira (org.). **História e cultura afro-brasileira e africana [recurso eletrônico]**. Organização. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

TRIGUEIRO, R.M. RICIERI, M. G. FREGONEZE, J. B. BOTELHO. J. M. **Metodologia científica**. Londrina: Ed. Educacional S.A. 2014. Disponível em: www.docplayer.com.br/70058319-Metodologia-metodos-cientifica-quantitativos. Acesso em: 25/06/2022.

VIANA, Misael J. **Kalunga: a história de um quilombo**. (monografia), Brasília. 1994.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial presença, 1985.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos sobre Educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico**. *Estudos Históricos*, n.16, p. 179-192, 1995. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144> . Último acesso em: 20 de out. 2022.

FREITAS, Lorena. **A instituição do fracasso: a educação da ralé**. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.