



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UnICEUB  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE –  
FACES**

**PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**JOSÉ ALVES DA SILVA FILHO  
TIAGO ALVES FERREIRA**

**A LUTA PELA TERRA E PELO RECONHECIMENTO SOCIAL:  
OS KALUNGA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

**BRASÍLIA-DF  
2016**



**JOSÉ ALVES DA SILVA FILHO  
TIAGO ALVES FERREIRA**

**A LUTA PELA TERRA E PELO RECONHECIMENTO SOCIAL:  
OS KALUNGA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa pela Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde – FACES

Orientação: Prof. Dr. Leandro Santos  
Bulhões de Jesus

**BRASÍLIA-DF  
2016**

## Resumo

A trajetória das lutas das populações negras rurais em nosso país é marcada por invisibilidades, silenciamentos e acúmulos de desigualdades. Nos últimos anos, entretanto, a geração de políticas públicas direcionadas para estes coletivos trouxe à tona a problemática das identidades quilombolas em meio aos movimentos social do campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), implantados recentemente em várias universidades do Brasil, configuram-se enquanto demanda destes movimentos que há tempos exigiam do Estado brasileiro uma educação diferenciada, calcada em valores, saberes, temporalidades, subjetividades e projetos de sociedade que os dispositivos educacionais nacionais vigentes não contemplavam. Se os quilombolas integram a categoria de povos do campo isso significa dizer que, de uma maneira interseccional, enfrentam também o racismo e o epistemicídio. Nesta pesquisa, interessou-nos saber se o curso Ledoc, oferecido pela Universidade de Brasília e constituído expressivamente por alunos/as quilombolas kalunga, tem abordado questões que consideramos cruciais para o processo de formação de um/a futuro/a educador/a do quilombola que provavelmente voltará para sua comunidade, a saber: implementação da Lei 10.639/03; racismo e educação; identidades quilombolas; memória; reconhecimento e justiça cognitiva; formação continuada, entre outros. Analisamos documentos oficiais que norteiam o Curso, como o Projeto Político Pedagógico; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; a Lei 10.639/03; as ementas de todas as disciplinas ofertadas nos últimos trimestres acadêmicos, assim como aplicamos questionários com questões objetivas e subjetivas para cerca de cinquenta educandos/as. Há, decerto, muitos caminhos a serem percorridos, contudo, o curso Ledoc/UnB parece estar cumprindo de modo expressivo o seu papel enquanto lugar específico de problematização dos entrecruzamentos de teorias, abordagens e temas que dizem respeito às questões quilombolas, em especial aos kalunga.

Palavras-chave: Educação do Campo. LEDOC. Racismo. Kalunga. UnB. Educação escolar quilombola

## Sumário

<b>Introdução/Desenvolvimento</b>	<b>05</b>
<b>Contextualização</b>	<b>08</b>
<b>A Universidade de Brasília</b>	<b>10</b>
<b>A LEDOC</b>	<b>11</b>
<b>Diásporas, quilombos, os kalunga</b>	<b>13</b>
<b>Dialogando com os Trabalhos de conclusão de curso dos kalunga na LEDOC</b>	<b>16</b>
<b>Racismo e luta pela terra</b>	<b>19</b>
<b>Resultados/ discussões</b>	<b>22</b>
<b>Das questões subjetivas</b>	<b>28</b>
<b>O Projeto Político Pedagógico da LEDOC</b>	<b>36</b>
<b>Considerações parciais</b>	<b>37</b>
<b>Referências</b>	<b>39</b>
<b>Anexos</b>	<b>42</b>

## **Introdução/ Desenvolvimento**

De um modo geral, o imaginário social brasileiro foi constituído por um esvaziamento praticamente absoluto no que diz respeito às agências dos povos negros na história do nosso país. Ainda que se reconheça que vieram para o Brasil povos de inúmeras pertencas identitárias na condição de migração forçada, por meio do tráfico atlântico, as expressões “povo negro”, “cultura negra” ou “africanos” são comumente utilizadas, gerando reducionismos, invisibilidades e silenciamentos.

No que se refere especialmente às questões ligadas às formas com as quais os povos negros resistiram ao sistema escravista, o estudo das estratégias de criação de outras experiências de cartografias e territorialidades é um lócus privilegiado. Noutras palavras, a identificação e problematização dos territórios reconhecidos como quilombolas trazem à tona o drama das fugas, das negociações e dos conflitos existentes entre aqueles/as que por um lado se pretendiam senhores/as dos corpos e das terras ameríndias e, por outro lado, aqueles e aquelas que encontravam caminhos de sublevação e criatividade para se afirmar enquanto sujeitos nas terras do Além-Mar.

Os quilombos representam uma das dimensões de resistência e agência dos povos negros, uma vez que podem significar, nas experiências da diáspora, uma maneira com a qual as sociabilidades das populações negras puderam se reconfigurar frente ao sistema escravocrata. Sabe-se que a expressão vem sendo usada desde a época da colônia e que se trata de um conceito próprio dos africanos bantos: “(...) Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa” (Lopes, Siqueira e Nascimento 1987: 27-28 *apud* LEITE, 2000).

O Conselho Ultramarino Português de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Indica, também, uma reação guerreira a uma situação opressiva. David Birmigham (1974) sugere que o quilombo se origina na tradição mbunda, através de organizações clânicas, e que suas linhagens chegam até o Brasil através dos portugueses.

Kabengele Munanga, ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma que o quilombo brasileiro “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados

para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. Para este autor, a matriz de inspiração adveio de um longo processo de amadurecimento ocorrido na área cultural bantu nos séculos XVI e XVII, de instituições políticas e militares transétnicas, centralizadas, formadas por homens guerreiros cujos rituais iniciáticos tinham a função de unificar diferentes linhagens (ver Munanga 1995/6: 57-63) (LEITE, 2000, p. 336).

As últimas décadas foram marcadas pela constante reivindicação do reconhecimento legal das posse das terras das populações negras rurais que, historicamente ocupam, cultivam e vivem na e da terra. Assim, embora se constate que a palavra quilombo teve diferentes conotações ao longo do tempo, atualmente demarca urgências de reparações históricas, de reconhecimento e justiça para com as comunidades negras rurais do nosso país. Neste trabalho, compreendemos quilombo enquanto uma forma de organização, criação de sociabilidades, afetividades, laços de solidariedades; espaço de luta e de manutenção de espaço conquistado e mantido através de várias gerações.

As comunidades quilombolas exigem, portanto, demandas específicas na política brasileira, de modo que suas reivindicações – que perpassam sobretudo pelo descaso do Estado no que diz respeito às suas necessidades mais básicas, como saúde, educação, transporte, alimentação – trazem à tona mais uma dimensão do racismo que estrutura as instituições e o imaginário brasileiro.

A questão das demarcações e posse das terras é um problema também de ribeirinhos, indígenas, pescadores, povos de fundo de pasto, de modo que compreende-se que estes coletivos integram os chamados “povos do campo”. Assim, diferentes frentes elaboram múltiplas estratégias de luta no enfrentamento ao Estado brasileiro que tem resistido para efetivamente realizar uma reforma agrária que possa dar conta das especificidades destes grupos que tem na terra o elemento central de suas existências e preservação de seus corpos, culturas, epistemologias.

Há tempos, os sujeitos envolvidos nas lutas sociais do campo denunciam as precariedades da educação no campo. Faltavam escolas, as que haviam tinham sérias problemas de estrutura; os/as professores/as eram insuficientes; havia problemas com a locomoção dos/as alunos/as, entre inúmeros outros

problemas. Refletindo sobre a questão da educação no seio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Caldart (2003) explica que:

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2003, p. 63).

Foi como desdobramento destas lutas que os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) tornaram-se uma realidade e passaram a ser implementados em algumas universidades brasileiras. Em 2007, a Universidade de Brasília inaugurou o referido curso no Campus de Planaltina-DF e, desde então, tem formado turmas que contemplam o acesso de populações quilombolas do estado de Goiás, entre outros coletivos do campo. Com este trabalho de pesquisa, objetivamos analisar o processo de formação dos alunos quilombolas, em especial os kalunga (Cavalcante-GO), no curso LEDOC, no que se refere às suas identidades e as questões das identidades afro-brasileiras.

Noutras palavras, interessou-nos saber se na documentação oficial que legitima o curso, no caso do projeto político pedagógico e a ementa das disciplinas, os temas ligados à história e memória dos povos quilombola; história e memória do povo kalunga; as questões ligadas ao racismo e identidade quilombola estão sendo contempladas e se estão em diálogo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03. Esta instituiu há treze anos a obrigatoriedade do ensino e aprendizagem da História e Cultura africana e afro-brasileira nos centros de educação formal do nosso país. Além da análise dos documentos, elaboramos e aplicamos questionários com questões objetivas e subjetivas, visando acessar as impressões dos/as educandos/as da LEDOC em relação ao processo de formação no curso.

Este trabalho é parte integrante de outras atividades que foram realizadas ao longo dos semestres 2015.1; 2015.2 e 2016.1. Entre eles, está a especialização “QUANDO A QUESTÃO RACIAL ENTRA EM CAMPO: O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, as questões quilombolas e a Lei 10.639/03”, realizada pelo coordenador desta pesquisa, na pós-graduação em Políticas Públicas em Gênero e Raça, promovido pela Faculdade de Educação FE/UnB e a SEPPIR. Além disso, constitui as atividades realizadas no GEAB/UniCEUB – Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, que esteve em diálogo com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações – GEPPHERG/UnB. Entre julho de 2015 e agosto de 2016, alunos/as do UniCEUB e da UnB elaboram trabalhos conjuntamente na elaboração de diagnósticos acerca do levantamento dos/as professores/as que trabalham com os temas de recorte étnico-racial em toda Universidade de Brasília. Tratou-se de uma parceria com a professora Renísia Cristina Garcia Filice, da Faculdade de Educação FE/UnB.

### **Contextualização**

Em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul, foi proclamada a Declaração e Plano de Ação de Durban que reuniu nações em função do compromisso político de eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Naquele momento que demarcava a virada de século, 2001 foi considerado o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata e proclamado como o Ano das Nações Unidas de Diálogo entre as Civilizações, enfatizando a tolerância, o respeito pela diversidade e a necessidade de buscar bases comuns entre os povos em sua diversidade, a fim de enfrentarem os desafios comuns à humanidade que ameaçam os valores partilhados, os direitos humanos universais e a luta contra o racismo e processos discriminatórios (DECLARAÇÃO, 2001).

É celebrado em mesma cerimônia a proclamação, pela Assembleia Geral, do período 2001-2010 como a Década por uma Cultura de Paz e Não-Violência

para as Crianças do Mundo, assim com a adoção, pela Assembleia Geral, da Declaração e do Plano de Ação sobre uma Cultura de Paz (DECLARAÇÃO, 2001).

Estas mobilizações em função da erradicação do preconceito e de direito aos sujeitos de direito propõem aos seus países aliados, além da busca de bases comuns para os enfrentamentos políticos e sociais dos diversos povos e suas culturas, a elaboração de políticas públicas que contemplem as diferentes necessidades destes povos no campo da saúde, educação, territórios, direitos humanos, dentre outras, para que assim houvesse manutenção justa de uma cultura mundial multifacetada em seus conceitos, valores e costumes.

Em consonância com esta proposta, sendo o Brasil um destes países aliados, e como resultados das lutas de movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado e o Movimento dos Sem Terra, dentre outros, institui-se no Brasil leis que passaram a respaldar o reconhecimento de comunidades urbanas e rurais, em suas diversas identidades e especificidades, que antes permaneciam invisibilizadas e marginalizadas socialmente.

Trazendo o foco ao objeto desta pesquisa, as comunidades remanescentes de quilombo ou comunidades quilombolas, verifica-se que as mesmas foram reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro em 1988, principalmente com a afirmação de seus direitos territoriais por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT).

Nessas comunidades quilombolas apresentam-se uma série de questões sociais, econômicas, territoriais, jurídicas e culturais que passaram a fazer parte da discussão sobre a representatividade destes quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã.

Segundo Paré (*et.al*, 2007), não basta ter conhecimento da existência dessas comunidades para que haja uma efetiva inserção destes grupo na sociedade. O autor elucida a importância das políticas públicas no campo da educação como facilitador deste entrecruzamento social:

Para que haja essa inserção é importante que a população quilombola se veja dentro da sociedade atual, que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a

formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural. (PARÉ, *et. a*2007).

Em janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10.639 que altera a LDB – lei 9394/96 - tornando obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Para cumprir esta lei o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais com base no Parecer 192 CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004.

Dentre as disposições da lei 10.639/03, está a de incluir no conteúdo programático o “estudo da cultura negra brasileira e luta dos negros no Brasil”, bem como a valorização do patrimônio histórico- cultural afro-brasileiro (MELO, 2012).

## **A Universidade de Brasília**

A Universidade de Brasília foi a primeira instituição federal do Brasil a implementar o sistema de cotas raciais. Desde então, criaram-se expectativas a respeito das necessárias transformações de temáticas e abordagens no trato das questões que dizem respeito às especificidades dos novos sujeitos que adentravam à instituição, agora por meio de uma política pública de reparação histórica das desigualdades acumuladas dos coletivos em evidência, a saber: povos negros, indígenas e indivíduos menos favorecidos.

No último Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014 – 2017) da instituição, aprovado pela Resolução nº 32/2014, do Conselho de Administração em 18 de setembro de 2014, consta a seguinte missão:

Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a **valorização de identidades e culturas com responsabilidade social.** [Grifo nosso] (BRASIL, 2014, p. 19).

Nesta perspectiva, com este pesquisa, pretendemos analisar o atual cenário da implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional 9394\96 no curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo da FUP/UnB, bem como a possível articulação entre o curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O foco, entretanto, foram as questões raciais e de enfrentamento ao racismo; e aquelas relativas às identidades quilombolas em meio às demandas dos povos do campo.

Muito embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais (CNE,2004) orientem que os conteúdos devam ser ministrados, prioritariamente, nas disciplinas de Artes, História e Literatura, os saberes oriundos de outras matrizes epistemológicas podem e devem ser incorporados nos currículos, sejam eles quais forem, bem como a necessária discussão sobre o enfrentamento ao racismo – um dos maiores problemas enfrentados em nosso país.

## **A LEDOC**

Na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, pelo menos três ideias nortearam parte expressiva das discussões: 1) o campo é um lugar em movimento social e de significados – diferente da noção de estagnação e atraso, como geralmente era/é identificado; 02) a educação do campo estava sendo elaborada naquele contexto de ressignificações específicas das lutas sociais e 03) um novo projeto de escola passava a ser gerado, por meio de outros projetos de educação, de ser humano e de sociedade que deveriam celebrar as possibilidades de os povos do campo construir seus próprios destinos e suas próprias histórias (CALDART, 2003).

O curso superior em Licenciatura em Educação do Campo, portanto, é resultado das lutas sociais dos movimentos sociais do campo que buscam consolidar a educação básica do campo a partir da ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio; da luta contra o fechamento das escolas; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores educacionais do campo; a

implementação da pedagogia da alternância, entre outros pontos apresentados por Campos e Oliveira (2012).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília - UnB teve início em 2007 e, desde então, tem contemplado educandos do Centro-Oeste entre agricultores familiares, sujeitos de acampamento e de assentamentos e quilombolas kalunga. Estes últimos localizados num território demarcado entre os estados de Goiás e Tocantins, expressivamente nas regiões próximas à Chapada dos Veadeiros. De acordo com as informações no site da universidade,

O Curso pretende formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno<sup>1</sup>.

Com o objetivo de formar educadores/as das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, para atuar na Educação Básica em escolas do campo, pretende, simultaneamente, contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação de profissionais da educação que sirva como referência para políticas públicas na área da Educação do Campo.

Ainda de acordo com as informações do site da UnB, a matriz curricular do curso é calcada numa estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias.

Como objeto de luta dos movimentos sociais, a escola, diferente da ideia de concessão pública de um estado de direito, passa a ser um elemento de conquista. Por dentro dos movimentos sociais do campo, diferentes modelos de escola são pensados, principalmente porque atreladas à luta pela terra – questão

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://fup.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=108](http://fup.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=108)>, acessado em 29 de dezembro de 2014.

estruturante da história das lutas em nosso país – estão outras demandas, como a luta por educação pública e gratuita de qualidade, saúde, transporte, etc.

Historicamente, a luta pela terra está assentada sobretudo na crítica à concentração de propriedade, uma das heranças do processo colonial brasileiro. Ao longo do século XX, entre as idas e vindas das experiências democráticas, os conflitos no campo eram também parte das pautas dos movimentos sociais que viam na concentração de terras um problema exclusivamente de classe.

O processo de reflexão destes movimentos do campo deixa ver, no entanto, que outras questões precisam estar atreladas a esta discussão, como é o caso das lutas dos sujeitos das comunidades que se reconhecem como quilombolas. Estes indivíduos trazem à tona a necessidade específica de se discutir também as questões de raça, etnia e comunidade tradicional.

### **Diásporas, quilombos, os kalunga**

Os chamados estudos “Da Diáspora” correspondem a uma demanda específica da problemática das trajetórias dos povos africanos envolvidos na migração forçada que aconteceu nos últimos séculos. Do ponto de vista da historiografia, problematizou-se uma tradição de abordagem destas experiências de forma reduzida e limitada, que compreendia a presença dos/as escravizados/as enquanto parte de um sistema econômico, do qual os/as africanos/as representavam uma força de trabalho necessária à configuração e consolidação dos sistema colonial.

Na perspectiva dos Estudos da Diáspora, no entanto, exercita-se um conjunto de descentramentos necessários para colocar na pauta central das leituras dos eventos a quebra da objetificação das narrativas relacionadas aos povos africanos. Protagonismos, resistências, processo civilizador por povos negros nas Américas, heranças, crioulizações, mestiçagens, hibridismos entre outras características desta área do conhecimento possibilitaram releituras do fenômeno da modernidade, da globalização e dos encontros/choques dos povos ao longo da estrutura do processo colonizador. Autores/as negros/as; pertencentes a classes trabalhadoras e pobres; refugiados/as; imigrantes passam a dar outros tons e interpretações, reconfigurando radicalmente as

interpretações acerca dos desdobramentos diaspóricos dos povos africanos. Ora, mas em que medida?

Uma refeição sem graça. Essa é a principal ideia da História que motivou o período denominado de “Grandes Navegações”, ao qual, os intitulados de conquistadores do Novo Mundo mataram e morreram para dar mais sabor e também mais cor a sua dieta mediterrânea, que ao invés de frutas, vegetais, azeite, cereais, laticínios e frutos do mar, agora possuía um tom vermelho sangue, sangue esse meio ameríndio e meio africano, principalmente africano, que por muito tempo deixou de ouvir tambores ritmados e passou a ouvir correntes tilintando, que até mesmo o Padre Antônio Vieira afirmou que por mais que tenha-se visto Etnas e Vesúvios, ninguém seria capaz de duvidar que aquele cenário agora na Terra das Palmeiras, se assemelharia ao inferno do credo cristão (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Conforme os cálculos de Ribeiro (2006), estima-se que aqui nesta terra de Mavutsinim (Deus indígena dos povos do Alto Xingu) tenham sido gastos (leia-se forçados a trabalhar até a sua última gota de suor e sangue) cerca de 12 milhões de africanos/as para o fazimento do Brasil, que foi o país que mais tardou a abolir a mão de obra escrava, fato esse que foi o principal motivo para a queda do Império e da Proclamação da República. Onde mesmo com a Lei do Ventre Livre (1871), por exemplo, que liberta o filho da negra escravizada, contam-se histórias que os donos das grandes fazendas pegavam as crias das escravas assim que nasciam e as deixavam nas estradas para que lá esses recém-nascidos se virassem, pois não eram mais propriedade desses senhores e sendo assim, eles não tinham a menor obrigação de ampará-los.

Podiam ter sido plantados cerca de 12 milhões de baobás – que na estratégia dos colonizadores, essa é a árvore do esquecimento, ao qual os homens negros tinham que dar nove voltas ao seu redor e as mulheres negras sete, para que se esquecessem de todas as suas memórias, inclusive as memórias que diziam respeito às suas divindades, costumes e seus próprios algozes (RODRIGUES, 2012) –, mas as memórias desses povos pretos não se apagariam, pois a ética oral da salvaguarda das memórias era sua especialidade e a lembrança das suas terras era adubo fértil para os ideais negros de terem suas terras mesmo estando num espaço que possuía o mesmo nome que a madeira vermelha que carregavam, sendo assim, o que era muito comum nos

jornais impressos até 1888 era a notícia de negros fugidos, sozinhos ou em conjunto, do mesmo senhor ou não, mas que planejavam suas fugas e quando essas eram bem sucedidas, criavam comunidades clandestinas denominadas de mocambos ou quilombos, que eram montadas em locais de difícil ou quase impossível acesso, para em nada facilitar o rastreio dos capitães-do-mato (LIBBY e PAIVA, 2005).

Com os Kalunga – os quilombolas da região de Cavalcante, pequena cidade de Goiás, não foi diferente, no período da febre do ouro entre os séculos XVII e XVIII, quando as buscas do metal dourado se estenderam até a região central do Brasil, escravizados que trabalhavam nas minas resolveram fugir, e ao fugir formaram um novo quilombo, numa região cheia de vales e de difícil acesso até hoje, rodeadas de nascentes e com todos os requisitos para ser autossuficiente. O contato com os povos indígenas se deu logo, pois no território que agora moravam os Kalunga, já viviam diversos povos indígenas de diferentes nações como os Acroá, Avá-Canoeiro, Capepuxi, Kaiapó, Karajá, Xacriabá e Xavante, ao qual os pretos e os povos indígenas com o tempo formaram uma rede de escambo entre eles e assim, de forma sustentável, mantiveram as terras e as relações entre eles mesmos, essas relações foram tão significativas que os rituais religiosos dos Kalunga tem vertentes africanas, indígenas e cristãs, sendo que essa última faz referência, inclusive ao modelo monárquico de adesão católica (MEC; SEF, 2001).

A problematização desta pesquisa se inicia exatamente na luta pela terra e de um lugar de fala, onde desde o período colonial brasileiro, quando em 1534, Dom João III decidira dividir o vasto território brasileiro da Coroa de Portugal em 15 pedaços, distribuídos para 12 donatários, o que chamamos de capitânicas hereditárias, e a partir dessa divisão já se consegue perceber que o problema com as questões agrárias desta Terra Brasilis é evidente desde o seu dito “descobrimento”, quando um território de proporções continentais é repartido – em muitas linhas retas – para menos de 20 pessoas. Os dramas relacionados às formas com as quais as famílias e grupos de privilegiados brancos deste país conseguem ainda hoje manter seus patrimônios em detrimento da perseguição e genocídios primeiro dos povos indígenas e, em seguida, dos outros povos do campo, lançam desafios para a nossa geração para que possamos enfrentar

com novas armas suas estratégias de permanência e de legitimidades das desigualdades.

## **Dialogando com os Trabalhos de conclusão de curso dos kalunga na LEDOC**

Analisando a comunidade Kalunga no que tange a agência dentro das suas relações, podemos perceber o que os próprios quilombolas dizem a respeito da sua identidade, como Vilma Costa (2013), quilombola kalunga que se formou em 2013 nos afirma que o que eles sabem da comunidade é que ela já é ocupada por eles desde o século XVIII, mas só tiveram sua comunidade reconhecida em 1991, quando houve de fato o tombamento tanto em nível estadual como em nível nacional o que facilitou estudos e criação de políticas públicas para com essas pelos menos 20 localidades.

Souza ainda discute a respeito da história oral, ferramenta fundamental para o desenvolvimento do povo Kalunga e sua permanência até hoje em um território deles por direito, pois agora estando mais distantes do silenciamento, é mais comum que se desvendem e problematizem suas identidades e saberes, assim como a comunicação (com os ditos “civilizados”) se torna chave para o processo de construção de conceitos e significações sociais que também são direitos dos Kalunga. Mas o autor ainda apresenta algumas concepções negativas quanto ao processo de saída do isolamento, pois na atualidade, os Kalunga tem sim tecnologias diferentes que facilitam o cotidiano no campo, as cercas antes de pedra ou de varas dão lugar às cercas de arame farpado, as sementes são compradas fora, e é ai onde a crítica começa, pois ao se utilizar outras tecnologias, de fato se vai perdendo formas com as quais o povo Kalunga elaboraram ao longo do tempo a segurança e a soberania alimentar. No campo, aprenderam a usar os próprios recursos, respeitando os ideais do bom trato com a natureza. Sendo assim, explica Costa, ao saírem em busca de outras sementes para o plantio não se tem mais a certeza da proveniência desse material e não se sabe do seu percentual orgânico e também essa busca ocasiona a mudança da dieta dos Kalunga, que acrescenta outros alimentos, também sem saber de sua procedência, o que a longo prazo pode ser o caminho para o desenvolvimento de novas patologias e também a acumulação de lixo,

pois sendo o território Kalunga de difícil acesso, ai já não se faz presenta a coleta seletiva do lixo e este vai começando a mudar a paisagem, culturas, modos de vida antes aparentemente mais autônomos.

Costa (2013) explica ainda que os Kalunga, também pelo difícil acesso aos territórios vizinhos, tem guardado em suas memórias dos tempos chuvosos que algumas localidades ficavam ilhadas por quase dez dias e que tinham que comer dendê e leite de coco para não morrerem de fome, pois com a chuva, o nível dos rios subia e a água entrava nas baixas de arroz maduro, fazendo com que os peixes comessem tudo e deixassem apenas o talo para os *kalungueiros*, sendo o caso até de uma senhora morrer engasgada com um caroço de coco macaúba, por não ter como levar até a unidade hospitalar mais próxima. Com todas essas dificuldades, os Kalunga também teriam aprendido com os indígenas a maneira de construir as roças e técnicas de caça e pesca que auxiliaram no enriquecimento da dieta e na permanência em uma comunidade autossuficiente para todos os seus moradores.

Sobre a formação educacional do povo Kalunga, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB tem papel fundamental na vida dos quilombolas, pois enquanto era extremamente difícil achar um/a educador/a na comunidade que tivesse o ensino médio, atualmente esses formadores são graduados e tem sua formação fundada em uma vivência de academia e comunidade (COSTA, 2013), ficando os/as estudantes uma parte do semestre na faculdade e outra na comunidade (pedagogia da alternância), e os/as educandos/as com filhos/as pequenos, podem leva-los/as para a universidade até a idade escolar, e na idade escolar eles tem que ficar na comunidade para assim, serem educados/as pelos próprios formados no curso da LEDOC.

Costa aborda ainda sobre a questão da eletricidade que, segundo aponta, em 2013, tinha chegado a apenas 5% da comunidade, mas é importante ressaltar a mudança que existe a partir do momento que a eletricidade entra em cena, pois tudo começa a mudar na rotina da comunidade quilombola, que com a chegada da eletricidade irá dormir mais tarde pois com a iluminação noturno os hábitos começam a se distanciar dos hábitos considerados tradicionais. Os meios de entretenimento mudam, a televisão ou até mesmo o rádio substituem as conversas que narram as notícias fresquinhas ou mais distantes em ordem cronológica e com a inserção da mídias audiovisuais, novos padrões e modas

vão sendo impregnados no cotidiano quilombola e geram um pensamento social de consumo arraigado em disparidade social, incentivando assim as ações que precisam de atenção.

É importante pontuar que não queremos com isso dizer que tais comunidades precisam legitimar uma lógica de estagnação e isolamento cultural com os sinais que podemos chamar de “urbanos” ou “modernos”. Mas, vale a pena chamar a atenção destas mudanças que criam impactos expressivos nas formas com as quais estes sujeitos passam a reinterpretar suas práticas e relações com o mundo.

Segundo Ludimila Aguiar (2014), kalunga graduada na LEDOC em 2014, a identidade quilombola não é apenas uma identidade de negros fugidos de uma senzala e refugiados em um lugar protegido dos escravocratas, mas é uma identidade de pertença de uma terra que faz parte da suas ancestralidades, e um fundamento essencial é incentivar a conscientização identitária principalmente para que os quilombolas lutem pelo seu reconhecimento jurídico dessas comunidades.

Aguiar continua falando sobre a educação recebida na comunidade quilombola, que com a chegada do curso de LEDOC ganhou em muita qualidade, pois é uma abordagem diferenciada que abrange níveis de ensino desde a educação infantil, até o médio. Tendo um programa especial, a didática na comunidade norteia (ou suleia) em um viés que trabalha com diferentes saberes, principalmente os saberes da terra, pois como a maioria dos adultos é ágrafa, então as crianças precisam receber uma educação que contemple também a sua história e cultura, inserindo essas crianças dentro da sociedade e fazendo com que elas também tenham um sentido de pertença onde habita.

A importância da formação dos educadores do campo se reflete no trabalho que esses compreendem na comunidade, quando utilizam de artifícios didáticos para quebrar a barreira de entre camponeses e escola, principalmente pelo fato da escola do campo ser um local de construção de um conhecimento coletivo com temas transversais, mas os/as educadores/as precisam de uma educação continuada para conseguirem uma contribuição adequada no que se refere a inserção do conteúdo curricular formal, deixando assim, subsídios para uma aprendizagem que age em consonância com o cotidiano do povo Kalunga. As aulas ministradas no campo, de acordo com a autora, fortalecem ainda mais

o respeito dos/as educandos/as com o ambiente que os pertence criando um pensamento crítico pertinente às questões ecológicas, fazendo com que a classe discente se preocupe mais em discutir as questões ambientais também em casa e fora dela (AGUIAR, 2014).

As questões relacionadas às identidades quilombolas, identidades kalunga, suas expectativas com os curso da LEDOC, críticas e desejos de melhorias serão melhor abordados na análise dos dados obtidos nesta pesquisa, apresentados ao final deste texto em “Resultados e discussões”.

### **Racismo e luta pela terra**

Historicamente, a luta pela terra está assentada sobretudo na crítica à concentração de propriedade, uma das heranças do processo colonial brasileiro. Ao longo do século XX, entre as idas e vindas das experiências democráticas, os conflitos no campo eram também parte das pautas dos movimentos sociais que viam na concentração de terras um problema exclusivamente de classe. O processo de reflexão destes movimentos do campo deixa ver, no entanto, que outras questões precisam estar atreladas a esta discussão, como é o caso das lutas dos ribeirinhos, dos povos dos “fundos de pasto” ou sujeitos das comunidades que se reconhecem como quilombolas. Como já foi sinalizado aqui, estes coletivos trazem à tona a necessidade específica de se discutir também as questões de raça, etnia e comunidade tradicional.

As perspectivas de análises interseccionais permitem ampliar ainda mais a dimensão das trajetórias de lutas acima apresentadas quando, por exemplo, atentamo-nos às dimensões de gênero e classe. Nesta trilha, as interpretações sobre o mundo social tornam-se mais complexas diante das percepções dos entrecruzamentos de demandas, personagens, contextos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu a existência de comunidades quilombolas no País, através do art. 68. Apenas em 20 de novembro de 2003, entretanto, é que foi regulamentado o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. No texto do documento, assinala-se que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins desse decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 23), chama-se atenção para o fato que as experiências quilombolas não se restringem num dado passado da escravidão: “é fundamental entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de “nação” no alvorecer do século XX, etc.”. Nas palavras do documento:

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea. (BRASIL, 2012, p. 23).

Destaca-se ainda que ao longo do nosso país, encontramos inúmeras vilas, povoados e comunidades negras que não se restringem apenas às proximidades das grandes cidades, nas consideradas importantes áreas de agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX. Os núcleos de convivência histórica de povos negros estão também em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas.

As formações históricas dessas [comunidades negras] são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de terras de preto (BRASIL, 2012, p. 23).

Embora via de regra os quilombos estejam localizados em espaços rurais, há também quilombos urbanos que devem ser considerados. Nesta pesquisa, entretanto, interessa-nos sobretudo como que os coletivos negros rurais são pensados ou se pensam enquanto parte do campesinato nacional, integrantes da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do campo. Vejamos:

de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2012, p. 2).

Se muitas comunidades quilombolas têm suas trajetórias demarcadas nos contextos rurais, fazem parte, portanto da ampla configuração dos povos do campo, em nosso país. “O campo nesse sentido ‘é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana’ (Parecer CNE/CEB nº 36/2001)” (BRASIL, 2012, p. 19).

Por dentro desta concepção, espera-se que tal configuração implique na formulação de políticas públicas para a categoria “povos do campo”, de modo que a Educação Escolar Quilombola seja implementada respeitando as suas particularidades e articulação com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. No entender das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola,

Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nesses a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas

conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo (BRASIL, 2012, p. 21)

Como já fora aqui assinalado, os povos do campo há muito tempo reivindicaram do estado tratamento diferenciado em relação às formas pelas quais os serviços e as políticas públicas eram pensadas e aplicadas. Constatase que além da ausência ou da precariedade dos serviços públicos há uma certa padronização de elaboração de serviços baseados nas realidades urbanas, de tal forma que os modelos de cidade configuram-se como o grande ideal do povos do campo. Nesta trilha, atualizam-se as dicotomias clássicas fundadas do chamado mundo moderno, calcadas nos distanciamentos entre progresso X atraso; campo X cidade; tradição X modernidade; desenvolvimento X retrocesso. Isto é, o próprio Estado afirma-se enquanto criador e legitimador de territorialidades com privilégios, por um lado e, por outro, acúmulos de desigualdades, como é o caso do mundo para além dos perímetros urbanos.

É por dentro destas reflexões que são amadurecidas as críticas em relação às formas com quais a educação no campo fora pensada ao longo da história da escolarização pública em nosso país. Os coletivos do campo passam a reivindicar um olhar específico para com as realidades rurais.

### **Resultados/ discussões**

Nesta parte do relatório, apresentamos dados relativos às análises do Projeto Pedagógico da LEDOC/UnB; do ementário do curso e da aplicação do questionários aos/às educandos/as do referido curso.

Questões (modelo em anexo):

1- No decorrer do seu curso na LEDOC, houve/há discussões sobre temáticas raciais?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     ) não

2- Em que medida o curso da Ledoc contribuiu para sua afirmação política como quilombola?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     )  
(     ) não contribuiu

3- No curso da Ledoc houve/há discussões sobre relação entre raça e gênero?

(     ) muito                    (     ) pouco                    (     ) muito pouco  
(     ) não

4- No curso da Ledoc, houve/há utilização de autores/as que tratam sobre a história da sua comunidade?

(     ) muito                    (     ) pouco                    (     ) muito pouco  
(     ) não

5- No decorrer do curso, você leu algum trabalho de pesquisa realizado por algum membro de sua comunidade?

(     ) sim                    (     ) não

6- Quando você se formar na Ledoc, pretende ser educador/a em sua comunidade?

(     ) sim                    (     ) não                    (     ) talvez

7. O que pretende fazer depois que terminar o curso da Ledoc/UnB?

8. Na sua opinião, de que maneira as pessoas formadas na Ledoc podem intervir nas suas comunidades quando retornarem como educadores/as? [Caso você pretenda retornar para sua comunidade como educador/a, por favor, responder na primeira pessoa].

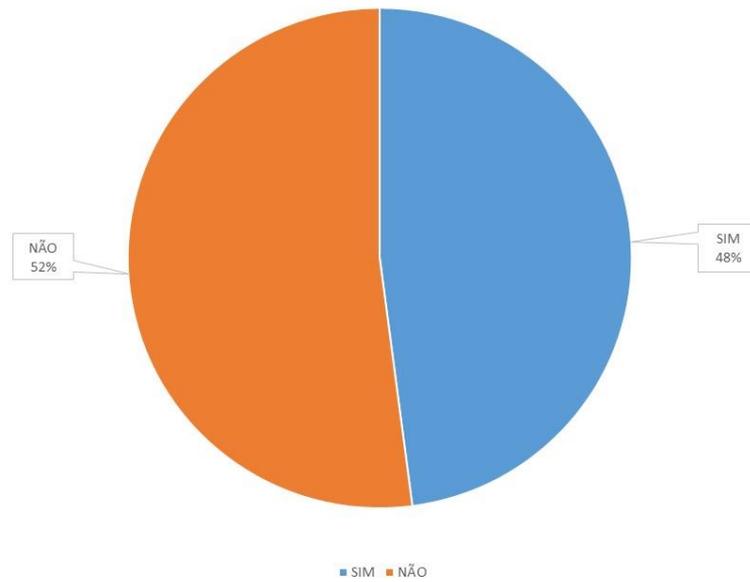
9. Como você avalia a educação que teve e quais as principais diferenças que você acha que um/a profissional formado/a na Ledoc pode realizar na sua comunidade quilombola? [Caso você pretenda retornar para sua comunidade como educador/a, por favor, responder na primeira pessoa].

10. De uma maneira geral, qual a sua opinião a respeito da luta dos povos quilombolas em meio às luta dos movimentos sociais dos povos do campo em nosso país?

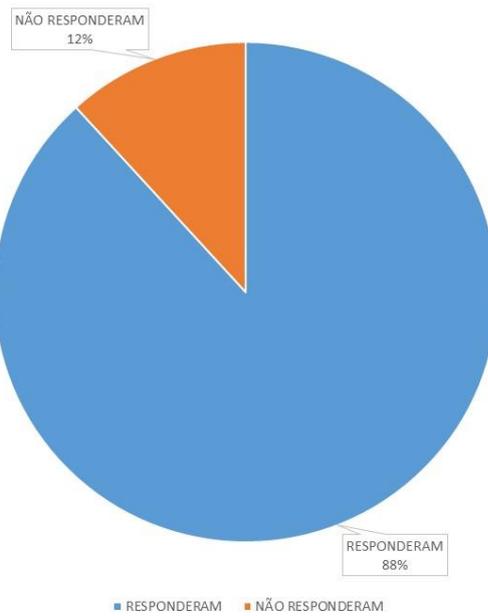
11. De acordo com seus conhecimentos sobre as contribuições das civilizações indígenas, negras e europeias para a formação da identidade nacional, como você percebe a sua própria identidade?

12. No que se refere às suas identidades, sua trajetória e as questões raciais, quais aspectos você acha que podem ser aprimorados no curso da Ledoc?

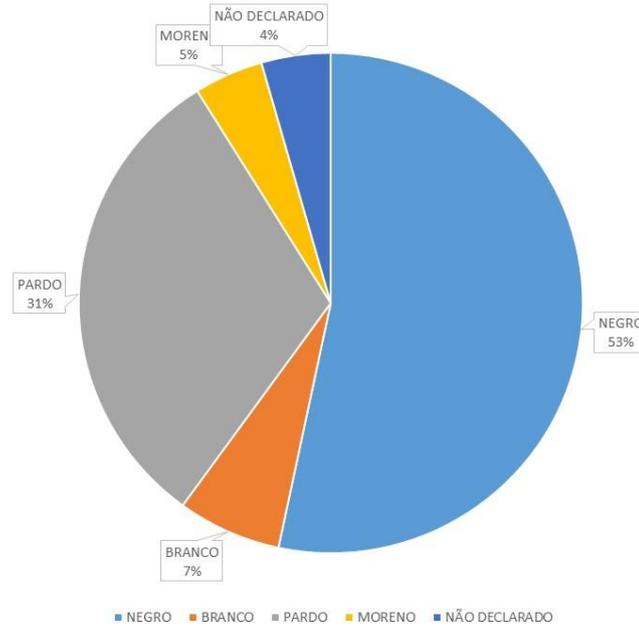
### EMENTAS QUE TRATAM DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



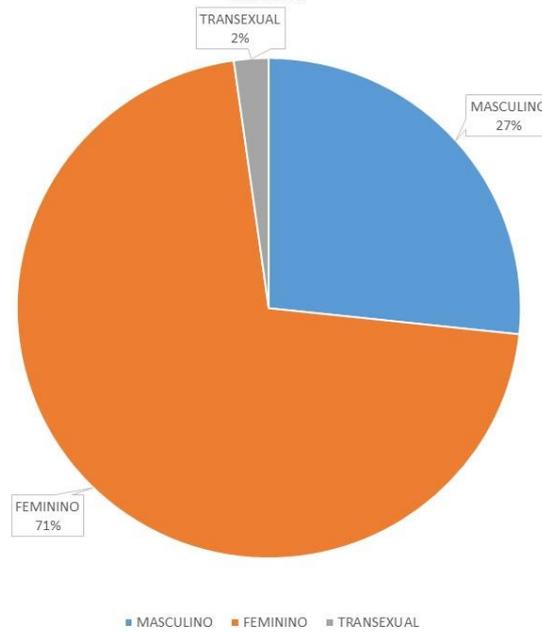
### PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO



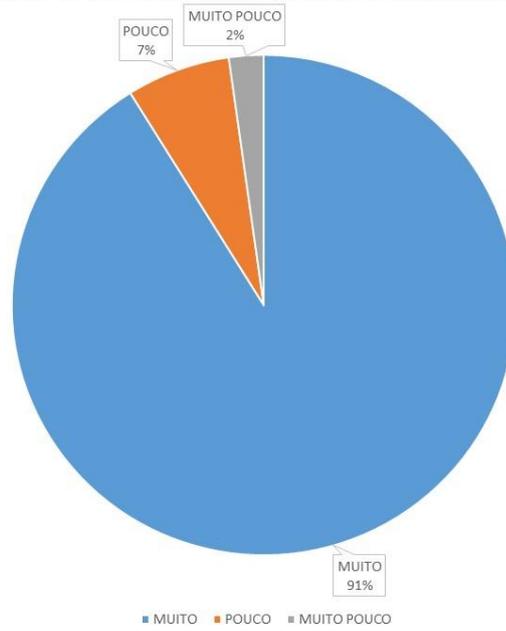
### AUTODENOMINAÇÃO RACIAL



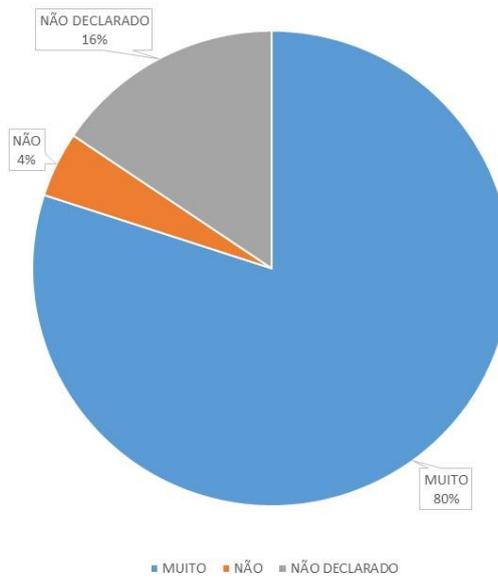
### GÊNERO



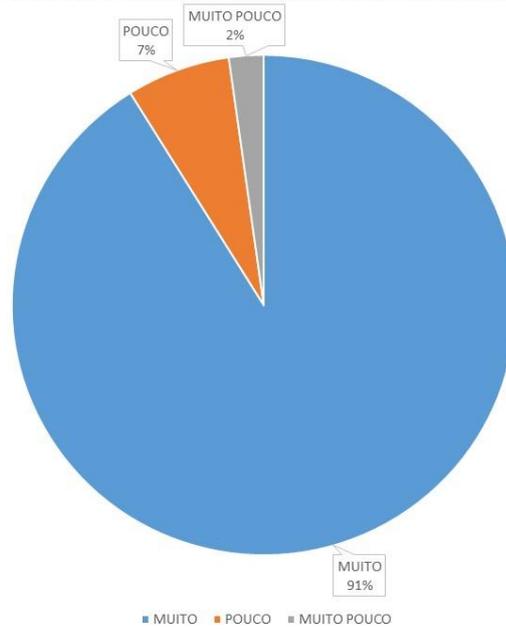
**QUESTÃO 01: No decorrer do seu curso na LEdoC, houve/há discussões sobre temáticas raciais?**



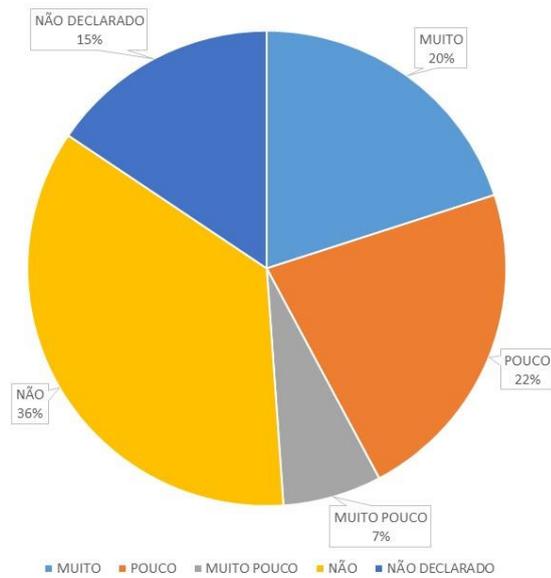
**QUESTÃO 02: Em que medida o curso da LEdoC contribuiu para sua afirmação política como quilombola?**



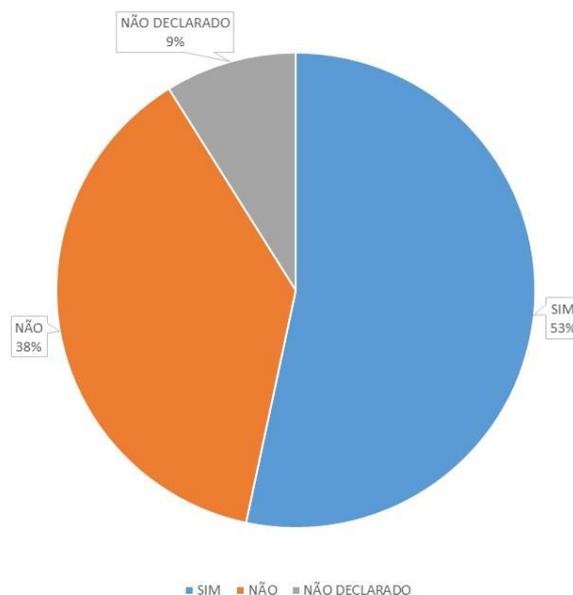
**QUESTÃO 03: No curso da LEdoC houve/há discussões sobre relação entre raça e gênero?**



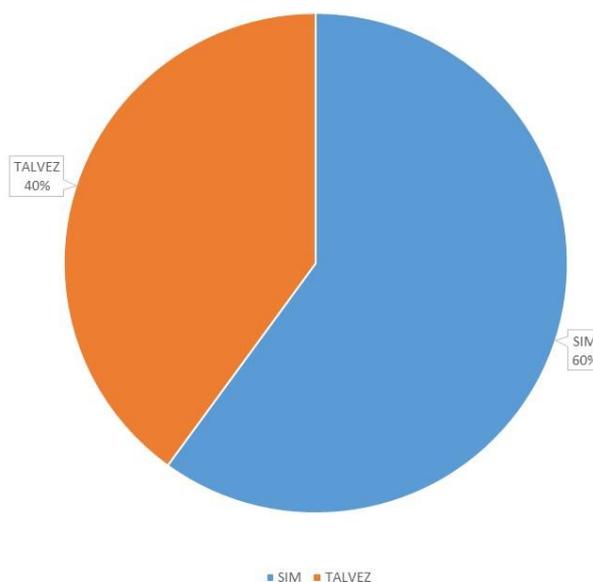
**QUESTÃO 04: No curso da LEdoC, houve/há utilização de autores/as que tratam sobre a história da sua comunidade?**



**QUESTÃO 05: No decorrer do curso, você leu algum trabalho de pesquisa realizado por algum membro de sua comunidade?**



**QUESTÃO 06: Quando você se formar na LEdoC, pretende ser educador/a em sua comunidade?**



## Das questões subjetivas

### Questão 07

Quando questionados/as sobre as intenções profissionais depois da graduação na LEdoC, 44 dos 45 discentes responderam à questão, demonstrando que em sua relação com o curso há uma forte expectativa pessoal de torna-lo proveitoso em suas comunidades; 25 dos/as entrevistados/as mostraram-se desejosos de lecionar; outros enfatizaram a importância de dar continuidade aos seus estudos para se desenvolverem ainda mais nos

conhecimentos específicos despertados no curso. 11 observaram ser esta formação a possibilidade de ingressarem em concursos públicos.

Os/as discentes entrevistadas/os demonstraram em suas respostas grande preocupação em retornar as suas comunidades e compartilhar com todos, de alguma forma, o benefício do conhecimento desenvolvido no seio universitário.

*“Quando terminar o curso, pretendo trabalhar a minha comunidade em alguma atividade ligada a educação, seja dentro ou fora da escola, com oficinas, etc.”.*

*“Ao terminar o curso do LEDOC o que pretendo fazer é trabalhar minha comunidade, para poder ajudar com as necessidades do nosso povo ”.*

*“ Pretendo fazer pós-graduação e logo em seguida me inserir na sala de aula como educadora”.*

### **Questão 08**

Quanto à possibilidade de intervenção como educadores em suas comunidades, dos 45 entrevistados, 40 responderam à questão.

Afirmaram ter tido uma experiência emancipatória na construção do saber no curso LEDOC e como educadores/as estão comprometidos/as em trabalhar num processo “libertador” para com a educação dos filhos/as das suas comunidades. Elucidaram quanto à capacidade de descobertas e abertura intelectual por meio das experiências relacionadas aos seus próprios povos, seus direitos, identidades e lugar social.

Demonstraram, em suas respostas, o quanto o conhecimento de si, de suas próprias histórias, de suas ancestralidades e costumes são importantes de constituírem o processo de formação; abordadas e preservadas em relação às suas comunidades de origem e se veem na condição de facilitadores desta tarefa.

*“Pretendo retornar como educador, apto a ensinar e aprender, ou seja, trocar conhecimentos, fazendo diferente dos tradicionais costumes de hoje e da época que eu estudava. Quero trocar o conhecimento emanando amor, respeito e educação. ”*

*“Passar adiante tudo que se aprende aqui faria melhor e maior diferença na comunidade. Todos precisamos e poucos conseguem chegar até aqui por questão dos estudos, pois nem todos são alfabetizados ou tem ensino médio ”.*

*“ Pretendo trabalhar na alfabetização dos idosos. Isso faria bem à comunidade ”.*

### **Questão 9**

Dos 45 entrevistados, 36 responderam quanto sua educação de base e as diferenças entre as capacidades de formação que podem ser oferecidas por um formado pelo LEDOC.

As/os estudantes indicaram a importância do conhecimento construído em conjunto, numa relação de proximidade com os/as futuros/as alunos/as e com sua vivências e realidades cotidianas. Afirmaram a deficiência em um ensino que tivesse real utilidade ou que se fizesse interessante de acordo com seus costumes em suas comunidades e seu papel social.

Observaram que uma educação local tem poder transformador e emancipatório, funcionando como objeto de manutenção de suas tradições,

ancestralidade, costumes, identidade e não alienação ao sistema capitalista. Esta deve si tratar das relações étnico-raciais, de gênero e culturais de cada povo, os valendo assim de seus direitos.

*“ Fui educada no ensino bancário, totalmente desligado da minha realidade, acredito que um educador capacitado na Educação do Campo, mesmo trabalhando como formiguinha contra o sistema, contribuirá muito significativamente para nossa educação ”.*

*“ Quando você é educado para avaliar e questionar conflitos raciais e de gênero, você desenvolve a capacidade de revolucionar problemas relacionados à estas questões. Estaremos mais preparados para lidar e ensinar sobre nossa miscigenação ”.*

*“ Quando eu estudei o ensino era bancário, onde só o professor fala e os alunos obedecem. No LEDOC o ensino é voltado para nossa realidade onde tenho mais interesse aprender”.*

### **Questão 10**

Quando questionados quanto à luta dos povos quilombolas em meio às lutas dos movimentos sociais dos povos do campo em nosso país, dos 45 entrevistados, 37 responderam quanto a grande importância dessas lutas e que é uma luta de todos que acabam sendo menos favorecidos de direitos por terra e da preservação de suas culturas locais.

Afirmaram ser o processo de luta pela terra algo bem mais organizado que a tempos atrás. Hoje instituições representativas dessas comunidades como a Coordenação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas tomam a frente nestas lutas que, segundo os discentes, são capazes de transformar a realidade e resolver as questões de desigualdade social

Para os estudantes, o coletivo dá força a luta pelos direitos de suas comunidades. Observaram a necessidade de seus líderes de comunidade estarem a frente dessas ferramentas de mudança.

*“ Essas lutas são algo de extrema importância, é preciso que os povos tradicionais, de comunidade quilombola, os negros, sejam ouvidos e reconhecidos na sociedade e respeitados como pessoas ”.*

*“Os povos do campo devem se unir para que essa luta justa tenha mais representatividade junto a esses latifundiários que roubaram a terra ”.*

*“Quanto mais os movimentos se integrarem mais força vão adquirir e mais conquistas serão alcançadas “.*

*“Uma luta de grande importância que não pode parar. Luta para permanecer onde queremos, de que forma queremos e como achamos que merecemos ”.*

### **Questão 11**

Partindo de seus conhecimentos sobre as contribuições das civilizações indígenas, negras e europeias para a formação de identidade nacional, os estudantes foram questionados quanto à percepção de sua própria identidade. Dos 45 entrevistados, 36 responderam ao questionamento.

Em suas respostas demonstraram estar mais ligados aos aspectos fenotípicos para se definirem como identidade, considerando-se, em maior parte, miscigenados, mas ligados há uma série de costumes indígenas e da cultura negra.

Muitos se declararam descendentes de povos indígenas e negros. Mesmo de religiosidade cristã, alguns sentem que não são contemplados em suas experiências cotidianas pela cultura europeia.

*“Como descendente de índio, dependo da terra. Sou quilombola remanescente, minha identidade é a vida no campo, o trabalho, a luta pelos nossos direitos ”.*

*“ Identifico-me com a cultura negra ”.*

*“O meu cotidiano, os meus costumes e da minha família vem das civilizações indígenas e negras”.*

## **Questão 12**

Questionados quanto a necessidade de aprimoramento no LEDOC, diante de suas trajetórias, identidade e as questões étnico-raciais, 25 de 45 estudantes responderam à pesquisa.

Em grande parte demonstraram, além de muita satisfação com o curso, bastante afeto pelo corpo docente, pela estrutura e aprovação mecanismo de alternância proposto pelo curso, que possibilita os discentes estarem em pleno contato com suas comunidades.

Afirmaram terem sido prejudicados no processo de ingresso na universidade por causa do ENEM, sendo este também um método de ingresso mais atual. Os entrevistados elucidaram quanto a impossibilidade de muitos chegarem ali sem ao menos terem tido oportunidade de fazer o ENEM e isso acaba os prejudicando.

*“ Todos os aspectos do curso contribuem para se pensar as questões raciais ”.*

*“No resgate de suas culturas e memórias, pois, ajuda na criação do espaço de memória da minha comunidade”.*

*“Não ter processo do ENEM e sim por vestibular pois assim o curso torna-se mais acessível aos quilombolas, indígenas e camponeses ”.*

No que se refere às análise das ementas, houve uma reflexão em torno das questões colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03. Elegemos alguns temas específicos abordados nestes dois documentos. Foram eles: **questões étnico-raciais; questões raciais; história e cultura da África; História e cultura afro-brasileira; Diáspora; luta do campo da população negra; luta quilombola; quilombos urbanos; educação escolar quilombola; educação para as relações étnico-raciais; questões de gênero; História das mulheres; História indígena; Mulheres negras; Homossexualidade e transexualidade; diversidade sexual; ensino religioso; intolerância religiosa; questões de multiculturalismo e diversidade; promoção de materiais didáticos quilombolas; se faz uso de bibliografia sobre história dos quilombos;**

**história do povo kalunga; história oral; memória; conhecimentos tradicionais; identidade; identidade negra; movimento negro.**

Questionamos também: “Caso as ementas não apresentem dados sobre os quilombos e os quilombolas, será que tratam de outros coletivos sociais do campo”? Portanto, foram observados ainda se tratam de: **agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos ou outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.**

Uma vez realizado este levantamento, selecionamos as disciplinas que abordam os referidos temas e as articulamos com algumas orientações do texto das Diretrizes:

- A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- O estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- A realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
- Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial.

Das 121 ementas das disciplinas analisadas no ementário do curso Ledoc/UnB, 64 delas não tratam dos temas aqui eleitos, mas 57 sim. Destas, 9

parecem tratar os assuntos de maneira considerada genérica e **48** (ver anexo) são específicas quanto às exigências desta pesquisa. A seguir, apresentarei os títulos das disciplinas e uma básica análise do texto disponível. Neste procedimento, optei por não realizar maiores discussões e desdobramentos, para não correr o risco de fugir das abordagens objetivamente delineadas do curto parágrafo comum às ementas.

Percebe-se que as disciplinas de **Teoria pedagógica de I à IV** apresentam o pensamento educacional que embasa a educação no campo assim como a questão do trabalho no e com o campo perpassando por lutas sociais com viés Marxista sobre a visibilidade das minorias no processo de formação da sociedade; Em **Desenvolvimento humano e aprendizagem II** a figura da pessoa mais velha é estudada também como fator cultural e não apenas se limita ao desenvolvimento cognitivo psicológico da pessoa idosa; **Economia política I e II** aborda os interesses de mercado do campo assim como as interferências religiosas no que diz respeito ao mercado de fetiches gerando a discussão de ser ou não alienação; em **Questão Agrária** fica explícito o trabalho com os movimentos sociais agrários e também a repercussão de divisão de territórios desde o período pré-colonial; As disciplinas de **Realidade Brasileira I e II** trabalham com a formação social do Brasil e do povo brasileiro desde as matrizes étnicas e culturais; **Filosofia III e V** apresentam em sua ementa o trabalho com a produção de conhecimento para além da ciência, o que gera margem para o chamado senso comum e a questão da memória ancestral; **Política Educacional de I à III** foca nas produções de políticas públicas com ênfase na educação quilombola, nos fundos internacionais e nas diretrizes educacionais voltadas para a produção de educação nas escolas do campo; Em **Fundamentos da Linguística** pode haver o estudo da língua herdada e o trabalho com palavras do vocabulário quilombola; **Estudos Literários de I à IV** trabalha com a perspectiva do marco cultural do enaltecimento das ditas minorias que agora se fazem presentes nas representações artísticas e problematiza esse aparecimento em diversas formas de expressão artística; **Arte e Sociedade IV** que trabalha com música, apresenta diversos estilos musicais como o samba, moda de viola, maracatu, repente e outros que fazem parte de contextos inicialmente periféricos em relação as ditas formas “clássicas”; bem como com

as representações artístico-musicais problematizando as dimensões estéticas, sociais e políticas dessas manifestações musicais; **Metodologias culturais de trabalho em educação II e III** que trabalha com artes plásticas, música e teatro, podemos analisar as formas musicais consideradas tradicionais que são acompanhadas por danças também consideradas tradicionais e busca analisar as canções como forma de conhecimento social assim como meios de produção de artes plásticas com materiais biodegradáveis e atividades que oferecem subsídios para análise de intervenções e outras formas artísticas de oposição aos padrões engessados do que é e pode ser arte; Em **Saúde, sexualidade e reprodução** são estudados a quebra dos tabus de temas como reprodução, modos de reprodução dos seres vivos e sexo. Determinação do sexo. Características sexuais primárias e secundárias. Ação dos hormônios na maturação sexual, fertilização e desenvolvimento do feto. Riscos da gravidez precoce e tardia. Construção do papel de gênero nas sociedades e identidade de gênero. Doenças sexualmente transmissíveis. Alimentação durante a gravidez, amamentação e infância. Cultura e alimentação; **Os sujeitos e a esfera da produção: principais conceitos** aborda o ideal de homens e mulheres, de igual maneira, serem sujeitos da manutenção do meio; **O papel do campo no atual contexto do capitalismo mundial** discute o aprofundamento e debate das principais forças em disputa no campo, em especial o agronegócio e a agricultura familiar; Em **A sociedade brasileira: um olhar a partir do campo** a disciplina discorre sobre as oligarquias rurais e os modelos de desenvolvimento implantados no Brasil desde o pré-colonialismo, o campo como espaço de disputas desde o princípio da nação brasileira até os dias atuais e como a mídia mostra esses movimentos e como esses últimos configuram o imaginário popular e auxiliam na formação da sociedade brasileira; Em **A produção/reprodução social da cultura** os estudos são sobre a produção de bens simbólicos enfatizando os processos de construção de representações, valores e conceitos na sociedade. Incluindo a discussão do papel dos homens e mulheres na produção/reprodução da cultura. Visa-se discutir a construção de uma identidade nacional brasileira pelas classes dominantes adequando a manutenção da dominação econômica e social, bem como o papel dos movimentos sociais na elaboração de uma contra hegemonia; Em **Cultura e ideologia** o trabalho é feito a partir do entendimento das bases ideológicas dos movimentos sociais; Na

disciplina **Representações do campo na sociedade brasileira** o trato é com a evolução do conceito de campo e camponês perpassando pelos tópicos da formação social do campesinato no Brasil e a identidade do campo criticando o falso antagonismo com a cidade e analisando a crítica das representações do campo e do camponês nos meios de comunicação e produtos culturais; A **Elaboração e análise de viabilidade de projetos para agricultura familiar** tem um viés de trabalho na questão política, no que diz respeito não só ao campo técnico de métodos de trato com a terra, mas projetos que podem beneficiar toda uma sociedade quilombola como financiamentos e órgãos que podem auxiliar essas comunidades; **Desenvolvimento Rural** ou agrícola trata da interdisciplinaridade nas questões de desenvolvimento como a noção de desenvolvimento sustentável e os aspectos históricos da agricultura no Brasil como a agricultura familiar e os diferentes instrumentos de intervenção do Estado nacional para o desenvolvimento rural em sua infraestrutura, política agrária, incentivos, subvenções e proteção de mercado. A evolução do pensamento no Brasil sobre o papel da agricultura familiar. A evolução das políticas públicas e suas consequências sobre a Agricultura familiar. As instituições de apoio à agricultura, de pesquisa, de formação e de desenvolvimento no Brasil e as suas relações com a agricultura familiar e as organizações de produtores; A **Gestão de Processos Educativos Escolares** prepara para atuação na educação dos sujeitos da Educação Básica (especialmente anos finais do ensino fundamental e ensino médio), para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização escolar e do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Trabalho articulado com o Núcleo de Atividades Integradoras, em especial com a área de Práticas Pedagógicas, tendo a escola do campo como objeto de estudo como também em **Escola e Educação do Campo I e II** que trabalha com o mesmo viés, aprimorando principalmente as discussões de políticas públicas; Já na disciplina **Sujeitos do Campo** os estudos são sócio-histórico-antropológicos sobre os diferentes sujeitos do campo, com ênfase na compreensão do sujeito camponês e da sua inserção formadora na dinâmica social do campo; **Práticas pedagógicas de I à VIII** prepara os alunos para as práticas pedagógicas nas escolas do campo, oferecendo subsídios teórico-metodológicos sobre a organização do trabalho pedagógico que deve ser usado nos estágios, uso de multimeios e outras ferramentas e materiais didáticos, oficinas que utilizam de

diferentes linguagens, vivências práticas no âmbito de gestão de processo, estudo e construções de pesquisas nas comunidades e a preparação para o conhecimento do espaço escolar, entre outros. Já os estágios são diferenciados como por exemplo **Estágio Curricular Supervisionado I**, que é na comunidade e a crítica da realidade educacional na relação com os conhecimentos didáticos metodológicos é realizada com as comunidades do campo, onde as práticas pedagógicas serão postas em prática também. O **Estágio supervisionado II** está relacionado com o EJA e a prática tem principal contato com o cotidiano escolar e seus sujeitos, saberes, espaços e tempos também trabalhando com as práticas pedagógicas, discutindo a identidade dos sujeitos da escola como sua classe social, gênero, sexualidade e etnia. Como o adulto aprende e convive com sua cultura o educador deve aprimorar a lida com as pessoas das comunidades e entender melhor a comunidade também a partir dos/as educandos/as. O **Estágio Supervisionado III** é um estágio de gestão e docência na área de habilitação e gestão de processos educativos na escola. Gestão educacional, formas de implementação e operacionalização de uma gestão democrática e emancipadora. Prática pedagógica em sala de aula. Construção de planejamentos (objetivos, metodologias, avaliações, etc). O educador também deve propor reflexões sobre a escola como lugar de concepção, realização e avaliação do projeto político pedagógico e realizar atividades de observação, investigação, pesquisa, análise e síntese da cultura escolar. O **Estágio Supervisionado IV** também é um estágio de gestão e docência de processos educativos escolares. A escola deve ser vista como espaço de trabalho coletivo de reflexão e ação cotidianas. Além da análise do projeto político pedagógico das escolas do campo, como em todos os outros estágios, o educador também deve fazer relatórios a partir dos trabalhos executados com o meio escolar do campo.

### **O Projeto Político Pedagógico da LEDOC**

O principal foco da luta pela Educação do Campo tem sido por políticas públicas que garantam o direito à educação no campo, onde as pessoas tenham o direito de receber a educação no lugar onde vivem, e à educação do campo, onde os membros de/em suas comunidades tenham direito a uma educação

pensada desde o seu lugar e com sua participação, ligada às suas culturas e as suas necessidades humanas e sociais específicas.

A implementação de um Curso de Graduação – Licenciatura em Educação do Campo atende à demanda formulada pelo Ministério da Educação, por meio do Edital nº 9, de 23 de abril de 2009. Em mesma data a Universidade de Brasília já se antecipava ao estar em processo seletivo para sua 3<sup>o</sup> turma, sendo que sua primeira turma foi iniciada em 2007 e a 2<sup>o</sup> em 2008.

A base fundamental para que se compreenda a proposta da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido como território de produção de vida, de relações sócias, entre o homem e a natureza e entre o rural e o urbano.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação – Licenciatura em Educação do Campo é bastante abrangente ao se propor a cancelar as necessidades das várias possibilidades de povos do campo como os das diferentes comunidades camponesas, os pequenos agricultores, os sem-terra, os atingidos por barragens, os ribeirinhos, pescadores e quilombolas. Trata-se de um documento orientador geral das especificidades destas comunidades, não pormenorizando assim suas questões particulares e enftretamentos, como as questões étnico-raciais e sociais presentes nas comunidades objeto desta pesquisa.

### **Considerações parciais**

Como fora explicado na Introdução deste relatório, esta pesquisa foi elaborada de maneira articulada com outras pesquisas que tinham como foco a análise do curso da LEDOC. A contribuição central deste trabalho foi o levantamento dos dados referentes às impressões dos/as educandos/as quilombolas, em especial os kalunga, em relação ao curso que estão fazendo.

Notamos que, de uma maneira geral, os/as estudantes parecem sentir-se contemplados com a maioria das demandas colocadas pelos povos do campo, a saber: a luta pela terra; soberania alimentar; reforma agrária, movimentos sociais do campos, etc. No que diz respeito às temáticas específicas sobre enfrentamento ao racismo, as articulações de tais dimensões com as questões

de gênero (mulher negra, em especial) e aplicação da Lei 10.639/03, observamos que o Curso da LEDOC também parece contemplar de forma expressiva os compromissos na configuração de uma sociedade mais justa e igualitária no que diz respeito às questões de gênero, raça e classe.

O número expressivo de educandos/as que pretendem retornar às suas comunidades para serem professores/as é também revelador de um projeto que parece estar dando certo no quesito fundamental: a construção de uma força local de um projeto de educação comunitário calcado no protagonismo de integrantes da própria localidade, realizando um desejo antigo de muitos/as pedagogo/as. Defende-se há tempos a importância de uma integração maior e mais orgânica entre a escola, o/a professor/a e comunidade. Esta equação torna-se mais interessante quando se trata de um conjunto de práticas que articula movimentos sociais; perspectivas pedagógicas específicos; um projeto de sociedade em marcha e pessoas dos mais diversos lugares geográficos e políticos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ludmilla dos Santos. **Introdução dos saberes culturais como novas ferramentas de ensino na escola da comunidade Kalunga do Engenho II**. Monografia do curso LEDOC, UnB. 2014.

ARAÚJO, L. (et. al.) (orgs). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. MÓDULOS 1, 2, 3, 4, 5, 6**. Brasília: Secretaria de Políticas para mulheres, 2010, p. 73-86.

ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na era Vargas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ARROYOS, M. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, MEC/SEF 1997/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer do CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2017**. Universidade de Brasília, 2014.

CALDART, Roseli. A escola e o campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CASTILHO, Suely; FERREIRA, Augusta. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. In: **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. E. 03. Agosto 2014. P 12-25.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo – SP: Editora Ática, 2004.

COSTA, Vilmar Souza. **A Luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga**. Monografia apresentada no curso LEDOC, UnB; 2013.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**, ONU, 1948

DECLARAÇÃO, DE DURBAN E. PLANO DE. AÇÃO. In: **III Conferência Mundial de Combate Ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001.

MELO, Vinicius Thiago. A capoeira na escola e na Educação Física. **Motrivivência**, n. 37, p. 190-199, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/24460>>. Acesso em: 04 jun. 2016

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de campo**, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira. **A cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2011.

GARCIA, Renísia Cristina & SANTOS, Deborah Silva. Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB: antecedentes históricos. **Cadernos de Educação**. Ano XV. Número 23 - julho a dezembro de 2010. Pp. 209- 248.

\_\_\_\_\_. Por uma visão histórico-dialética da cultura brasileira: algumas reflexões sobre raça, movimento negro e políticas educacionais. In: NASCIMENTO, C. G. (org.). **Versos e Reversos da Educação: das políticas às pedagogias alternativas**. Goiânia: PUC-Goiás, 2010. p. 89-110.

GUIMARÃES F. Selva . **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas,SP: Papyrus, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Cadernos PENESB 4. Niterói: EdUFF, 2002.

NASCIMENTO, Elisa L. **Coleção Sankofa**. TOMO III Rio de Janeiro, 2008.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cad. Cedes, Campinas**, v. 27, n. 72, p. 215-32, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n.16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. In: **Revista História Hoje. Dossiê Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira**, nº 1 • Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

MORAES, Antonio Carlos Flores de. Direitos Humanos à Boa Gestão Pública. **Revista Interdisciplinar de Direito da Faculdade de Direito de Valença**, n.1, p. 151-166, 2010.

MOTA, Ulisses. **Ensino e aprendizado de História da África e da Cultura Afrobrasileira no DF: Desafios, limites e possibilidades de aplicação da lei**

**10.639/03.** Monografia apresentada ao curso de história do UniCEUB, aprovada em março de 2014.

**Sites consultados:**

[http://fup.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=108](http://fup.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=108)

Vídeo: A questão racial: da ditadura à democracia  
<https://www.youtube.com/watch?v=UHCQpM2IK14>

[http://almanaque.folha.uol.com.br/cotidiano\\_04out1992.htm](http://almanaque.folha.uol.com.br/cotidiano_04out1992.htm)

<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=96>

## **Anexos**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

**“A luta pela terra e pelo reconhecimento social: os Kalunga no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a implementação da Lei 10.639/2003”**

**Centro Universitário de Brasília - UNICEUB**

**Pesquisador(a) responsável: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus**

**Pesquisadores assistentes [alunos de graduação]: José Alves da Silva Filho e Tiago Alves Ferreira**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

**Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo específico deste estudo é A luta pela terra e pelo reconhecimento social: os Kalunga no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (Ledoc/UnB) e a implementação da Lei 10.639/2003.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser aluno/a do curso da Ledoc.

**Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder um questionário.
- O procedimento é responder o questionário.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada hoje mesmo, em sua sala de aula, com consentimento da professora Joelma Rodrigues da Silva.

**Riscos e benefícios**

- Este estudo possui riscos mínimos, pois implicará em resultado de diagnóstico a respeito da forma como a Ledoc está ou não implementando a Lei 10.639/03, que institui obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você nos ajudar a compreender a forma pela qual a Ledoc está ou não participando do processo de educar pra as relações étnico-raciais, além de contribuir para maior conhecimento sobre o perfil dos/as educadores/as que este curso está formando.

#### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

#### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os dados e instrumentos utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade de Leandro Santos Bulhões de Jesus, Tiago Alves Ferreira e José Alves da Silva Filho, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/Uniceub, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_,  
após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Participante

---

Leandro Santos Bulhões de Jesus, celular (61) 982906227/ telefone institucional 61  
3966.1511

---

Tiago Alves Ferreira (61) 982003009/ José Alves da Silva Filho (61) 91201194

**Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: SCLRN 709 Bloco C Entrada 55 Apto 101

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte/ Brasília. Cep 70750-913

Telefones p/contato: 61 982906227

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

**“A luta pela terra e pelo reconhecimento social: os Kalunga no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília e a implementação da Lei 10.639/2003”**

**Pesquisador(a) responsável: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus**

**Pesquisadores assistentes [alunos de graduação]: José Alves da Silva Filho e Tiago Alves Ferreira**

Questionário

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Semestre em curso: \_\_\_\_\_

Cor/etnia: \_\_\_\_\_

Comunidade quilombola: \_\_\_\_\_

1- No decorrer do seu curso na LEDOC, houve/há discussões sobre temáticas raciais?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     ) não

2- Em que medida o curso da Ledoc contribuiu para sua afirmação política como quilombola?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     ) não contribuiu

3- No curso da Ledoc houve/há discussões sobre relação entre raça e gênero?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     ) não

4- No curso da Ledoc, houve/há utilização de autores/as que tratam sobre a história da sua comunidade?

(     ) muito     (     ) pouco     (     ) muito pouco     (     ) não

5- No decorrer do curso, você leu algum trabalho de pesquisa realizado por algum membro de sua comunidade?

(     ) sim     (     ) não

6- Quando você se formar na Ledoc, pretende ser educador/a em sua comunidade?

(     ) sim     (     ) não     (     ) talvez

7. O que pretende fazer depois que terminar o curso da Ledoc/UnB?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Na sua opinião, de que maneira as pessoas formadas na Ledoc podem intervir nas suas comunidades quando retornarem como educadores/as? [Caso você pretenda retornar para sua comunidade como educador/a, por favor, responder na primeira pessoa].

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Como você avalia a educação que teve e quais as principais diferenças que você acha que um/a profissional formado/a na Ledoc pode realizar na sua comunidade quilombola? [Caso você pretenda retornar para sua comunidade como educador/a, por favor, responder na primeira pessoa].

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

