UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS

DINALVA DO SOCORRO SANTOS DA COSTA

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E SABERES CULTURAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA 4 DE MARÇO

CAMETÁ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS

DINALVA DO SOCORRO SANTOS DA COSTA

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E SABERES CULTURAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA 4 DE MARÇO

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará como parte do requisito necessário para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

CAMETÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa, Dinalva do Socorro Santos da
FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E SABERES CULTURAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA 4 DE MARÇO / Dinalva do Socorro Santos da Costa. — 2019.
100 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Quilombola. 2. Saberes culturais. 3. Formação de professores. 4. Movimento negro.. I. Título.

CDD 370.115

DINALVA DO SOCORRO SANTOS DA COSTA

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E SABERES CULTURAIS NA ESCOLA QUILOMBOLA 4 DE MARÇO

Dissertação de mestrado acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará como parte do requisito necessário para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Data da Defesa: 17/04/ 2019
Conceito:_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Mara Rita Duarte Oliveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB/PPGEDUC)
Orientadora

_____
Prof. Drª Benedita Celeste de Moraes
Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGEDUC)
Membro Interno

_____
Prof. Dr. Afonso Welligton de Sousa Nascimento
Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGCIT)
Membro Externo

A Deus pela vida e oportunidade de vivenciar a experiência de realizar esta pesquisa.

A minha família pelo apoio e incentivo incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A meu pai Gildo Rodrigues da Costa e à minha saudosa mãe Domingas dos Santos da Costa pelo apoio e incentivo incessante em todas as etapas da minha vida, pela educação e por todos os valores que a mim transmitiram.

Aos meus irmãos que também sempre me apoiaram em todos os meus objetivos. Neste trabalho, não poderia deixar de agradecer, em especial, ao meu amado irmão Jairo Costa por suportar com serenidade minhas inquietações e por muito ter contribuído para mais esta realização. Gratidão também à minha irmã Gilda Maria Costa, agradeço por tudo, até mesmo pelas roupas lavadas e pela alimentação feita para que eu pudesse melhor dispensar atenção para a concretização deste trabalho.

À coordenadora do espaço onde trabalho, Líliam Barbosa, e às amigas da equipe de Abordagem Social, Ana Paula e Viviane, pela compreensão, paciência e preocupação, assim como aos outros colegas de trabalho que sempre estavam preocupados com minha rotina.

À minha orientadora Mara Rita Duarte de Oliveira pelas grandes contribuições/orientações na elaboração deste trabalho, considerando valiosas compreensões. Não poderia deixar de dispensar os agradecimentos aos meus mestres e doutores da UFPA – Campus Cametá, pelas grandiosas contribuições para minha formação acadêmica e profissional.

À comunidade de remanescentes do Quilombo do Rio Genipaúba que, desde o primeiro momento em que falei sobre a então provável pesquisa, disponibilizou-se a contribuir com o que fosse necessário e dispusesse com ricas contribuições.

A todos os entrevistados, os quais, com muita presteza, contribuíram grandemente para com este trabalho.

À minha avó Antônia Rodrigues da Costa que mesmo não sabendo ler nem escrever sempre me incentivou e apoiou meus estudos.

Para todos, meus mais sinceros agradecimentos, inclusive aos que não tiveram seus nomes citados aqui, mas que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste trabalho.

“Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”.

(FREIRE, 1996, p. 16)

RESUMO

No contexto atual há de se discutir a aplicabilidade das leis que determinam a modificação do currículo escolar para inserção dos estudos sobre indígenas, afro-brasileiros e quilombolas na educação formal. Nessa perspectiva é que surge a proposta de discutir a temática em torno da questão da formação de professores que atuam em escolas quilombolas em uma das regiões mais bem povoada de remanescentes de quilombo, especificamente no Rio Genipaúba, no município de Abaetetuba, Estado do Pará. Desta forma, compreender o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam naquela localidade, analisando em que medida essa formação contribui para as mudanças das práticas docentes – principalmente no que se refere às discussões sobre questões étnico-raciais –, constitui o objetivo geral da dissertação, ao passo que os objetivos específicos são: Analisar o processo de formação continuada dos professores; Discutir de que forma os professores e professoras incorporam, em suas práticas docentes, as orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e assumem, na prática educativa em sala de aula, a valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas; Analisar de que forma os cursos de formação continuada de professores quilombolas problematizam e discutem as relações étnico-raciais a partir da legislação específica que trata do tema. O presente trabalho é um estudo de caso da realidade investigada. Como referencial teórico elementar, adotou-se Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Godoy (1995). Apresentar outros referenciais Entende-se, mediante este trabalho, que valorizar o saber e a cultura dos povos tradicionais – materializando a desmitificação da inexistência de quilombos na Amazônia, haja vista a presença da própria narrativa dos povos da comunidade lócus da pesquisa – indica a existência de quilombos e sua inserção no contexto social, o que ajuda a concluir que na escola objeto da pesquisa há formação continuada dos professores, os quais buscam uma qualificação mais direcionada para a compreensão atualizada e contemporânea da educação formal, em especial no concernente aos aspectos cultural, regional e social dos quilombolas.

Palavras-chave: Quilombola. Saberes culturais. Formação de professores. Movimento negro.

ABSTRACT

In the present context, it will be necessary to discuss the applicability of the laws that determine the modification of the school curriculum for insertion of studies on indigenous, afro-brazilians and quilombolas in formal education. In this perspective, the proposal to discuss the issue of teacher training in quilombola schools in one of the most well - populated regions of quilombo, specifically in the Rio Genipaúba, in the Municipality of Abaetetuba, State of Pará, arises. In this way, to understand the process of continuous formation of the teachers and teachers who work in that locality, analyzing to what extent this training contributes to the changes of the teaching practices, to the one that talks about the ethnic-racial questions constitutes the general objective of the dissertation, while the specific objectives are: Analyze the process of continuing teacher training; To discuss how the teachers incorporate in their teaching practices the guidelines of Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, and assume in the educational practice in the classroom in the appreciation of the cultural knowledge of the quilombola students; To analyze how the courses of continuing training of quilombola teachers problematize and discuss racial ethical relations based on the specific legislation that deals with this topic. The present work deals with a case study of the investigated reality. As theoretical reference we have Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Godoy (1995). To value the knowledge and culture of traditional peoples, materializing the demystification of the lack of quilombos in the Amazon, since the very narrative of the peoples of the community locus of the research indicates the existence of quilombos and their insertion in the social context, which helps to conclude that in the school that is the object of the research there is a continuous formation of the teachers who seek a more directed qualification for the updated and contemporary understanding of the formal education, especially with regard to the cultural, regional and social aspects of the quilombolas.

Keywords: Quilombola. Cultural knowledge. Teacher training. Black movement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Torneio beneficente da comunidade Genipaúba 20
Foto 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 04 de Março 24
Foto 3 – Título coletivo de Terra.....30
Foto 4 – Certidão de Autodefinição 31
Foto 5 – Criança iniciando na prática litúrgica a partir dos encontros de vivência.....33
Foto 6 – Família em procissão com seu santo de devoção.....34
Foto 7 – Imagem do momento da ladainha cantada.....37
Foto 8 – Momento recreativo e de devoção a São João por meio de quebra-pote, pessoas de várias idades envolvidas.....37
Foto 9 – Desfile de crianças e adolescentes no festival junino.....38
Foto 10 – Vista da Igreja do Rio Genipaúba em homenagem a São João.....39
Foto 11 – Vista da igreja da comunidade do Rio Genipaúba.....39

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
ARQUIA	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CEB	Comunidade Eclesial de Base
FCP	Fundação Cultural Palmares
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PROEX/UFPA	Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 CAPÍTULO I - A COMUNIDADE RIO GENIPAÚBA E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE MARÇO 18

2.1 Valorização da história e da cultura negra no lócus da pesquisa 19

2.2 Saberes e tradição: A escola entrelaçada na comunidade local 30

3 CAPÍTULO II – PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008.....43

3.1 Valorização do negro a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008..... 43

3.2 Currículo e Diretrizes Curriculares Advindas das nº Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 50

3.3 Formação de professores e professoras e as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 56

3.4 Formação e saberes docentes 61

3.5 Saberes docentes na sala de aula 63

4 CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 4 DE MARÇO 70

4.1 Elementos da pesquisa in loco 70

4.2 Considerações apontadas a partir das análises dos entrevistados..... 73

CONSIDERAÇÕES FINAIS 90

REFERÊNCIAS 94

APÊNDICE – Questionário utilizado para entrevistar a professora, o professor e os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março 98

ANEXO A - Currículo escolar de História utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 3º ano 99

ANEXO B - Currículo escolar de História etilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 4º ano 99

ANEXOS C - Currículo escolar de História utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 5º ano 100

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação escolar foi marcada por processos de dominação dos grupos menos favorecidos, pois as elites conservadoras dominaram hegemonicamente o contexto educacional. Desde a colonização, observa-se que a educação nunca foi direcionada para as pessoas pobres, nem para os negros escravizados, nem para os índios das mais diversas etnias ou grupos excluídos de qualquer ordem social, econômica ou política (ARRUTI, 2006).

Algumas das pessoas escravizadas já tinham em si habilidades que os senhores se apoderavam para repassar aos filhos com a finalidade de que esses fossem transformados em médicos, farmacêuticos, engenheiros, advogados; enfim, para que a prole exercesse funções consideradas como mais nobres em uma sociedade, como exemplo é possível citar a função das parteiras, o que se intensificou com a vinda da Alta Corte Portuguesa para o Brasil. Com as várias iniciativas que culminaram na assinatura da Lei Áurea, proibindo o tráfico de escravos – associada ao impulso da Grande Revolução Industrial, em sua primeira fase da globalização –, a utilização da mão de obra assalariada ganhava destaque, como bem se justifica na obra de Massimo (2013).

Em consequência, logo em seguida o Brasil passa por um regime de repressão generalizada, com violações legais de vários direitos dos quais já se preconizava nas declarações de direitos humanos, no pacto de San José da Costa Rica, na Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos, inclusive na constituição nacional.

Após a abolição do Regime Escravocrata, no Brasil, alguns movimentos vêm discutindo o desenvolvimento educacional, como foi "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1932), que lutava por educação brasileira gratuita e de qualidade com vista a uma tomada de consciência da realidade. Ainda que tenha sido elaborado em resposta a solicitação do então presidente Getúlio Vargas, representou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Mesmo com alguns avanços que se percebe na educação brasileira, principalmente, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 32, este manifesto discute a precariedade com que esses avanços vêm se apresentando. Neste sentido:

> Desde a instauração da República no Brasil (1889), sucessivos governos colocaram a educação como fator primordial para o desenvolvimento social e econômico, entendendo quer a solução dos problemas educacionais passava pela educação. A passagem do Império para a República representou, no âmbito da educação, uma nova orientação pedagógica, indicando o enfraquecimento da pedagogia jesuítica, emergindo uma proposta educacional nutrida na concepção da economia livre (SILVA, 2019, p. 03).

No período republicano, nos dizeres de Silva (2019) a ordem republicana era baseada em uma educação social, com ideias abertas e democratização o que abria espaço para o Estado Liberal, contudo, superior à educação (p. 03).

Com a Constituição de 1988, percebe-se a valorização do ensino no Brasil, haja vista que se atribuiu a responsabilização direta ao Estado brasileiro sobre a educação em geral, gratuita e de qualidade, com distribuições de competências entre os agentes federativos. Contudo, tal atribuição carecia de regulamentação, que somente ocorreu com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apenas 8 anos após a previsão constitucional (BRASIL, 1988, p. 01).

Em 2003 e 2008 surgem tentativas de reparação social educacional no Brasil por meio de uma legislação específica – pois, até então, a legislação representava a não aceitação brasileira porque negava aos seus cidadãos o conhecimento de sua origem, de sua cultura, de seu próprio reconhecimento como pessoa dotada de direito e dignidade, isto é, uma pessoa com vontades. Em 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639/2003, o que já representava grande evolução no que se refere ao reconhecimento da contribuição que os negros deram para a formação da sociedade brasileira no âmbito da história, economia, cultura, organização social e política, haja vista que esse dispositivo legal obrigava a inclusão, no currículo escolar brasileiro, da história e cultura afro-brasileira e africana. De modo semelhante, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade quando agregou os estudos sobre história e cultura indígena, além da ampliação, houve a reafirmação acerca da contribuição desses povos para a formação da nação brasileira, no currículo escolar nacional. É importante ressaltar que no ano de 2018 houve reformas no setor da educação, contudo, não apresentaram dispositivos que excluíssem a efetividade ou que anulassem a obrigatoriedade da inclusão das referidas leis tendo em vista que elas não foram a revogadas.

Assim, considerando que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira são obrigatórias no currículo escolar oficial, é crucial, não só fomentar debates relacionados à luta antirracista e às constantes demandas do povo negro e quilombola frente à sociedade e ao Estado, como também evidenciar a necessidade emergencial de políticas públicas que comportem suas demandas em um projeto político com vistas a se opor a projetos racistas dos saberes e das práticas sociais que negaram a existência de quilombos[1] na Amazônia. Diante

[1] "Se pode reinterpretar criticamente o conceito e asseverar que a situação de quilombo existe onde a autonomia existe, onde há uma produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo, embora simbolicamente tal mediação possa ser estrategicamente mantida numa reapropriação do mito do bom senhor, tal como se detecta hoje em algumas situações de aforamento" (ALMEIDA, 1999, p. 14-15).

do entendimento da urgência relacionada aos aspectos da vida do povo quilombola, foi decidido discutir a temática em torno da questão da formação de professores que atuam em escolas quilombolas, mas especificamente no Rio Genipaúba, em Abaetetuba, Estado do Pará.

No curso desta pesquisa foi considerado fundamental não apenas discutir a formação continuada dos professores, tomando como referência as orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, mas também debater sobre como a prática educativa em sala de aula que valoriza os saberes culturais dos alunos quilombolas, assim como – diante das questões já apontadas – apresentar o problema de pesquisa: como vem ocorrendo o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam na escola 4 de Março, no Rio Genipaúba, a partir da incorporação das orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar?

Desse modo, o presente estudo foi desenvolvido a partir da metodologia do estudo de caso, realizado por meio de entrevistas para coletar informações dos professores para registro e análise, com o objetivo de analisar o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam na referida escola. Através de entrevistas, foi possível constar o processo formativo e a maneira como essa formação contribui para as mudanças das práticas desses professores em sala de aula. Verificou-se também de que forma essas práticas relacionam-se com a realidade sociocultural dos alunos e alunas quilombolas. Para compreender melhor esse processo algumas reflexões foram apresentadas relativas à memória docente sendo esta apontada como um dispositivo de compreensão e reflexão, considerando que as entrevistas são proposições que enveredam o sujeito da pesquisa no caminho da autorreflexão e possibilitam a compreensão do contexto em que vivem.

Dessa forma, a pesquisa empreendida elegeu o estudo de caso por meio de pesquisa qualitativa, haja vista que é uma das formas vigente entre os pesquisadores para o estudo do homem e de suas relações sociais. Segundo Godoy (1995), através de um roteiro de entrevistas, busca-se alcançar melhores resultados mediante o registro de falas e contribuições dos sujeitos da pesquisa. Fez-se necessário, para atingir os objetivos da pesquisa, o uso da entrevista e da observação participante, pois coloca o pesquisador em contato direto com os sujeitos, o que permite o registro das conversas, dos diálogos, do cotidiano etc.

A metodologia de pesquisa buscou abordar todos os sujeitos como atores da investigação, dando a importância que cada um tem no contexto da construção da comunidade de quilombo, da escola e da comunidade escolar. Destaca-se a calorosa recepção que cada um dos entrevistados recebeu da pesquisadora deste trabalho, posto que dedicaram seu tempo para que pudesse ser viável e concreta esta obra. A entrevista foi feita com professores da escola, com alunos e líderes comunitários, todos moradores do Rio Genipaúba ou aqueles que,

em algum momento, tiveram seus filhos matriculados na escola 4 de Março. Nesse sentido, Godoy (1995):

> O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995, p. 25).

É exatamente sobre fenômenos atuais que esta pesquisa se debruça, uma vez que a compreensão da história do negro, principalmente no Brasil, é refletida na vida de cada descendente de quilombola que – em pleno século XXI – ainda luta por dignidade e cidadania em um Brasil que, desde 1888, aboliu a escravidão, mas ainda precisa lutar por seus direitos.

Destaca-se aqui que a pesquisadora – como moradora da comunidade Rio Genipaúba, desde o seu nascimento; embora, atualmente realize as atividades profissionais e acadêmicas em outros municípios – tem contato constante com a comunidade. A agente da pesquisa cursou o ensino fundamental até a antiga 4ª série na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, estabelecimento que já abrigava a barraca da comunidade, nesse período já existia a Escola Municipal 4 de Março, a qual ganhou mais importância após a municipalização dessa etapa de ensino, pois passou a existir na comunidade apenas a Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março. O restante da educação básica, fundamental até 8ª série e ensino médio foi cursada na escola estadual de ensino fundamental e médio Professor Basílio de Carvalho[2], na cidade de Abaetetuba. Todos os dias a pesquisadora e outros estudantes desse nível de escolaridade deslocavam-se para outra cidade estudar, visto que nessa localidade o ensino era somente até a 4ª série.

Após concluir o nível médio, não se sentindo preparada para prestar vestibular, em uma reunião de família com pais e irmãos, a agente da pesquisa foi questionada sobre a vontade de continuar estudando, a resposta foi afirmativa. Então, todos uniram esforço para pagar um cursinho preparatório pré-vestibular. A partir dessa oportunidade, o cursinho foi frequentado durante um ano, resultando na aprovação para o curso de Ciências Naturais com habilitação em Física. Ainda cursando graduação, foi possível que a agente substituísse o professor Benedito de Jesus na escola 4 de março, no Rio Genipaúba, sendo contratada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará por 2 (duas) vezes e, atualmente, ocupando o cargo de servidora pública do município de Belém.

No entanto, a relação com a comunidade do Rio Genipaúba é de grande proximidade por ser, a estudiosa, moradora e pós-graduanda na condição de quilombola. A ligação é

[2] Estabelecimento considerado como escola do campo pelo Decreto nº 7253 de 2010.

evidente quando todas as pessoas se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa e quando houve a necessidade recorrer às pessoas para realizar as entrevistas, pois não houve recusa. A única preocupação das pessoas era prestar as informações da melhor maneira possível.

A vivência pessoal na comunidade instigou a discussão acerca da formação de professores que atuam em escolas quilombolas, partindo não só de uma formação específica, articulada pela legislação vigente e também pelo processo formativo em que esses professores fazem e/ou fizeram parte, mas também a partir dos relatos de convivência dos povos tradicionais, em especial dos quilombolas. Desse modo, propôs-se a análise da formação continuada de professores, ou seja, observa-se em que medida a formação dos professores que atuam na educação quilombola tem realmente preparado esse professor para trabalhar com a diversidade étnico-cultural em sala de aula.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho de pesquisa é compreender o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam na escola 4 de Março, analisando em que medida essa formação contribui para as mudanças das práticas docentes em sala de aula, principalmente no que se refere a discussões das questões étnico-raciais. Já como objetivos específicos, o trabalho visou: Analisar o processo de formação continuada dos professores e professoras realizada na escola 4 de março; Discutir de que forma os professores e professoras incorporam, em suas práticas docentes, as orientações das leis 10639/03 e 11.645/08 e de que maneira assumem na prática educativa em sala de aula a valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas; Analisar de que forma os cursos de formação continuada de professores quilombolas problematizam e discutem as relações étnico-raciais a partir da legislação específica, que trata do tema.

Diante dos fatos mencionados, ressalta-se a relevância da metodologia do estudo de caso, haja vista que se coaduna com os objetivos proposto no presente trabalho, especialmente porque faz um diálogo com os elementos da pesquisa, juntamente a realidade vivida pelos sujeitos da investigação, as pessoas quilombolas, que certamente têm grandiosas contribuições para o método da pesquisa.

O fato de uma comunidade de aproximadamente 400 habitantes (segundo dados da pesquisa[3]) conseguir evoluir tanto até os dias atuais, permite a reflexão de que a educação tem frutificado positivamente nessa localidade. Contudo, não se pode ter esses dados como parâmetro geral de eficácia da aplicação da Lei, pois se trata de uma comunidade incentivada por valores religiosos, cuja dominação estatal não sofreu grandes influências a ponto de

[3] Dados fornecidos pelo agente comunitário de saúde, Ivanildo Santos Cunha, tal função permite que ele conheça todas as famílias e quantidade de habitantes (Genipaúba, 2018).

explorar a intelectualidade que lá reside. Pode-se entender, todavia, que é possível viabilizar a concretude das Leis para valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e quilombola, como vem ocorrendo na comunidade lócus da pesquisa.

Assim sendo, este trabalho está dividido em três capítulos, precedidos desta introdução que dá a noção geral da obra – explanando o objeto de trabalho, o problema de pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, a relevância, a metodologia empregada e as técnicas de pesquisas, inclusive com as principais referências que fundamentam a pesquisa, bem como uma breve demonstração das possíveis considerações desta empreitada.

No capítulo I aborda-se aspectos culturais, sociais e econômicos da Comunidade Rio Genipaúba e sua relação com a Escola Municipal de Ensino Fundamental 04 De Março. Ainda, exploram-se os aspectos essenciais do local de pesquisa, o surgimento da escola com suas várias fases e as lutas para se conseguir a construção da escola, além do entrelaçamento com a comunidade local.

No capítulo II discorre-se sobre os princípios norteadores das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, principalmente no que tange à valorização do negro a partir das referidas leis, à formação continuada e saberes docentes, aos saberes docentes na sala de aula e à aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na Escola 4 De Março. Faz-se ainda, neste capítulo, a análise da aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, dando ênfase para as normatividades e as diretrizes nacionais que devem nortear a aplicação das Leis.

No capítulo III reserva-se espaço para abordar a análise dos dados da pesquisa, mediante o diálogo sobre a formação continuada dos professores da escola 4 de março e a aplicabilidade das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Apresentam-se os relatos de professores entrevistados sobre a formação continuada e também entrevistas com os alunos.

Nas considerações, aponta-se a existência da formação continuada dos professores na Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março, lócus da pesquisa, dando ênfase aos profissionais que buscam uma qualificação mais direcionada para a compreensão atualizada e contemporânea da educação formal, em especial no concernente aos aspectos cultural, regional e social.

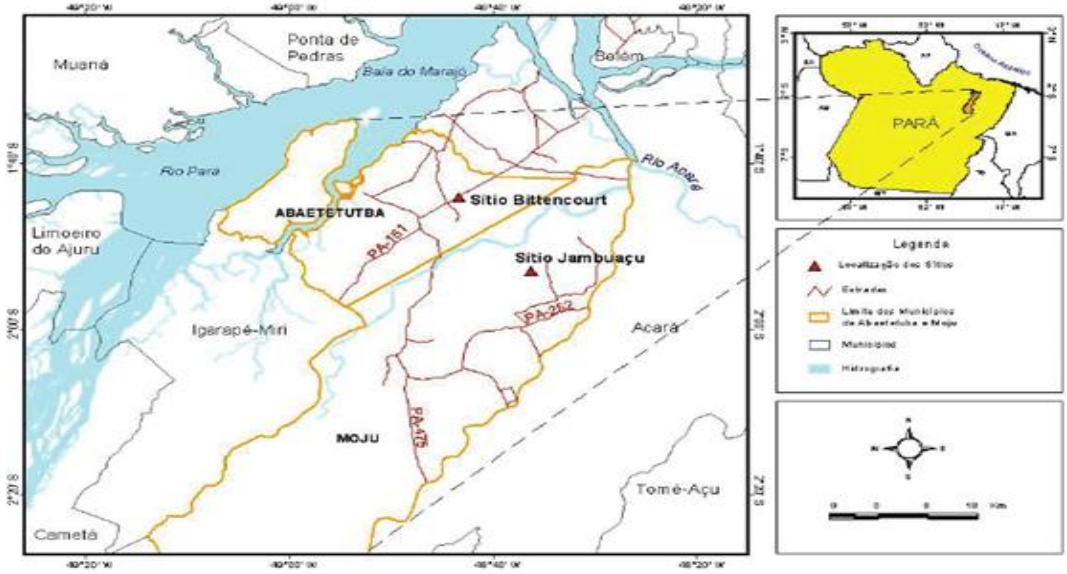
Ressalta-se que a edição das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, mesmo sem ampla modificação do currículo escolar nacional, vem sendo trabalhada pelos professores como forma de relativizar os impactos históricos que desrespeitam o ser negro e quilombola como pessoas dotadas de uma identidade ou de culturas e modos de vidas diferenciados. 2

CAPÍTULO I - A COMUNIDADE RIO GENIPAÚBA E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 04 DE MARÇO

2.1 Valorização da história e da cultura negra no lócus da pesquisa

Abaetetuba é um município do Estado do Pará/Brasil que integra a mesorregião do Nordeste Paraense, é, ainda, cidade-pólo da Região do Baixo Tocantins, a população; por conseguinte, no ano de 2014, estava estimada em 148.873 habitantes[4]. Ressalta-se que é o 7° município mais populoso do Estado do Pará. Sua localização encontra-se às margens do Rio Maratauíra, afluente do Rio Tocantins. Destaca-se que o lócus de pesquisa, a escola 4 de Março, está localizada às margens do Rio Genipaúba, ilha de Abaetetuba.

Figura 1 – mapa do município de Abaetetuba



Fonte: IBGE (2010)

O povoamento de Abaetetuba, localizado no nordeste paraense, possui em sua extensão territorial, um arquipélago contendo 72 ilhas. Conforme (SILVA et al*,* 2015), dentre as várias ilhas, situa-se a do Rio Genipaúba. Na comunidade desta localidade, inúmeras famílias habitam, mas apesar da possibilidade de acesso pela estrada, a forma mais eficaz de acesso é através dos rios, cuja distância até a sede municipal vária entre 20 minutos a 30 minutos de viagem a barco.

O local estende-se por 1610,6 km² e a densidade demográfica é de 87,6 habitantes por km². Faz divisa com os municípios de Moju, Barcarena e Igarapé-Miri. Abaetetuba situa-se a

60 km em linha reta da capital Belém. Foi desmembrado do território da capital do Estado em 1880, de acordo com a Lei 973, de 23 de março, que também constituiu o município como autônomo. Tais dados explicitam a diversidade e permite a compreensão da realidade investigada.

A região é divida em urbano e rural, possuindo uma rede hidrográfica bastante vasta, navegável em quase toda a sua extensão. O meio urbano encontra-se subdividido em 22 bairros são eles: Centro, São Lourenço, Algodoal, Santa Rosa, São Sebastião, Multirão, Aviação, Angélica, Cafezal, São João, Cristo Redentor, Francilândia, Santa Clara, São José, Castanhal, Jarumã, Bosque, Residencial Abaetetuba, Residencial Green Groover, Residencial Angélica, Residencial Angelin e Residencial Santa Clara.

Enquanto meio rural, há subdivisão entre ilhas, estradas e ramais. As ilhas são, na sua totalidade, 72 e pode-se detectar o número de 82 escolas[5] que atendem tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano). Dentre essas unidades escolares, há a Escola Fundamental 04 de Março.

O lócus da presente pesquisa é a escola 4 de Março, localizada à margem esquerda do Rio Genipaúba, comunidade de remanescentes de quilombo, próximo à Estação de Piscicultura[6] Élcio da Silva Ferreira que outrora era conhecida como Estação de Piscicultura do Baixo Tocantins e casas residenciais ribeirinhas. A CEB[7] - Comunidade Eclesial de Base surgiu por volta de 1972, segundo Raimundo Almeida dos Santos, mas conhecido como Zito Cachimbo, em memória, inicialmente desenvolvendo atividades religiosas. Posterior e gradativamente, a partir da existência da CEB, foi discutido com os moradores locais, as questões que promovem ações de solidariedade e fraternidade a partir das teorias e dogmas religiosos.

[5] Segundo dados da Coordenação do Campo Municipal (2015).

[6] Criadouro de peixes com a finalidade de soltar alevinos nos rios da região. Atualmente, a Estação encontra-se desativada por falta de recursos financeiros.

[7] Grupo de pessoas que se reúnem tendo, como principal objetivo, a evangelização a partir de textos do livro sagrado chamado bíblia. “As comunidades eclesiais de base são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural) por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros. De natureza religiosa e caráter pastoral, as Comunidade Eclesiais de Base podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão a que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural onde cem ou duzentas pessoas se reúnem em uma capela aos domingos para celebrar o culto” (BETTO, 1985).

Foto 1 – Torneio beneficente da comunidade Genipaúba

Fonte: A autora (2018).

A imagem acima demonstra que se trata de uma comunidade cuja atividade de generosidade é marca até os dias vigentes[8]. Assim, as ações solidárias são fomentadas por meio de diversos atos para arrecadação de ajuda entre os próprios moradores da comunidade a fim de assistir diversos necessitados.

Porém, antes de falar sobre a constituição da Comunidade Eclesial de Base, faz-se necessário estabelecer a diferença entre dois tipos de comunidade: a primeira modalidade é aquela em que ocorre o agrupamento de pessoas que se reúnem para fins litúrgicos, louvores, agradecimentos e pedidos à divindade católica. A segunda modalidade, por seu turno, possui uma configuração semelhante, mas que apresenta uma ampliação no seu campo de atuação, pois atinge uma área social mais ampla, passando a ser considerada, portanto, como uma unidade social, a qual possui pessoas que compartilham algo em comum, como normas, valores, identidade e lugar em que estão situadas. Há esse segundo caso às margens do Rio Genipaúba.

Essa diferença entre os tipos se faz necessária porque na localidade existem famílias que, mesmo crendo em Deus, não têm as mesmas práticas religiosas das Comunidades Eclesiais de Base, ou seja, são indivíduos que possuem orientação religiosa evangélica ou protestante. Nesse momento é crucial esclarecer que, embora haja essa diferença, a noção de

[8] Torneio beneficente que visa ajudar alguém que esteja doente na comunidade.

agrupamento comunitário independe da religião praticada, principalmente se forem consideradas as questões histórias das religiões[9].

A pesquisa realizou a coleta de relatos de muitos moradores da região, uma das pessoas que se dispôs a colaborar com esta pesquisa foi o senhor Deonato Lima dos Santos, segundo este morador – habitante da comunidade desde que nasceu –, devido à religiosidade de seus pais, toda a sua família participava da missa de "desobriga"[10]. O termo "desobriga" causou a curiosidade e o interesse na pesquisadora, a qual solicitou o esclarecimento acerca do sentido desta missa. No entanto, quando questionado, o informante não soube informar o que o nome representava, contudo, explicou que uma vez por ano acontecia na comunidade vizinha do Rio Acaraqui, que ainda não era Comunidade Eclesial de Base, diversos momentos litúrgicos semelhantes, nos quais se realizavam casamento, batizado e outros sacramentos ou atividades religiosas para as quais tivesse havido preparação – a preparação era entendida como encontros em que se buscava explicar o que significava aquele sacramento e como o cristão deveria vivenciá-lo.

A partir dessas participações, o pai de Deonato Lima dos Santos, Raimundo Almeida dos Santos, estreitou laços de amizade com o padre que rezava a missa de "desobriga". Então, ambos começaram a planejar a criação da Comunidade Eclesial de Base no Rio Acaraqui. A fim de iniciar a criação do agrupamento comunitário, o padre convidou o senhor Raimundo para participar de um encontro para catequistas, porém, ele, por ser semianalfabeto, perguntou se poderia enviar dois de seus filhos, Deonato Lima dos Santos e Davina dos Santos Silva, o que foi aceito pelo padre.

Quando retornaram do encontro que durou uma semana, os dois filhos levaram o material para iniciar a Comunidade Eclesial de Base (CEB), todavia, apesar dos interessados habitarem em Genipaúba, a CEB seria situada na comunidade do Rio Acaraqui. Diante disso – e mediante ao constante deslocamento de pessoas do Rio Genipaúba para participar das reuniões no Rio Acaraqui –, iniciou-se o questionamento acerca da formação da Comunidade Eclesial de Base no Rio Genipaúba. Sobre a crescente vontade de estabelecer a CEB em Genipaúba, Deonato afirmou:

> Nós trabalhamos lá um ano mais ou menos com o pessoal e iam daqui, sobretudo papai e toda a família para lá, para o Acaraqui, no domingo para o culto que a gente

[9] Muito embora antes da Comunidade Eclesial de Base já tenha o relato de pessoas morando na referida comunidade, a denominação de COMUNIDADE somente foi possível depois da atuação de movimentos que instituíram a Comunidade Eclesial de Base como instituição religiosa católica na localidade, haja vista que anteriormente não havia uma reunião de pessoas que se pudesse denominar comunidade.

[10] Momento litúrgico em que um conjunto de atividades é desenvolvido, tais como os sacramentos que se subdividem em: batismo, primeira eucaristia, casamentos e outras organizações previamente definidas pelas lideranças da comunidade.

> fazia a celebração, aí começou a ideia que tinha, porque que nós ia daqui para o Acaraqui e não tinha comunidade aqui? E a gente começou a trabalhar aqui.
> (DEONATO LIMA DOS SANTOS, 2018)

Por volta de 1971, cultos começaram a ser celebrados na casa do senhor Raimundo Almeida dos Santos. Acerca dessas celebrações, o morador Deonato dos Santos relatou que:

> [as celebrações em Genipaúba eram] o plano B na nossa tarefa porque o plano A era lá no Acaraqui, então, tinha um outro horário [e] outro dia de culto que era para não coincidir com o de lá, até porque eram as mesmas pessoas que trabalhavam
> (DEONATO LIMA DOS SANTOS, 2018)

Enquanto isso, foi formada a equipe na comunidade do "Acaraqui", com pessoas de lá e, desse modo, a comunidade do Rio Genipaúba passou a celebrar os cultos dominicais, assim, foi criada a equipe de celebração, mas tal grupo ainda não era "oficial" e os cursos para formação continuaram. Os cursos aconteciam no chamado centro catequético, o qual posteriormente virou secretariado – local onde eram fornecidos os materiais para o desenvolvimento das atividades religiosas.

Apesar da constante movimentação de grupos entre as duas localidades, houve problemas com o surgimento da Comunidade Eclesial de Base no Rio Genipaúba porque a Igreja – ou os padres que trabalhavam na época – condenava a forma como as famílias da comunidade manifestavam sua religiosidade. Tais fatos ocorreram no ano de 1972, momento em que ocorreram muitas mudanças acerca das práticas religiosas na localidade. A respeito da manifestação religiosa criticada, o entrevistado explica:

> Porque aqui o povo antes era muito chegado a santo, o povo era muito fiel, nós tínhamos vários padroeiros, aqui no Rio que não era Comunidade, mas tinha os santos que festejavam
> (DEONATO LIMA DOS SANTOS, 2018).

Diante da explicação acima, ocorreu o seguinte questionamento: Por que isso não era correto segundo a Igreja? Conforme o senhor Deonato Santos, a Igreja entendia que não poderia haver louvores a vários santos, pois deveria prevalecer o que a Igreja Católica pregava e não o que a comunidade já vivia, tal fato gerou conflito. Segundo o entrevistado, muitas pessoas morreram e não participaram da Comunidade Eclesial de Base devido à questão ideológica e religiosa:

> Eu tenho certeza que se não tivesse esse impasse ou se nós tivéssemos sido orientados a adaptar, quer dizer, trazer para dentro da comunidade, nós tínhamos tido muito sucesso com a nossa comunidade, sabe?
> (DEONATO LIMA DOS SANTOS, 2018)

Assim, em consequência da polêmica, os moradores tiveram que escolher um único santo para representar toda a comunidade. Contudo, esses agentes tiveram dificuldade durante a escolha, visto que cada família tinha seu santo de devoção. Foi então que surgiu a proposta do senhor Raimundo Almeida dos Santos, o qual sugeriu que fosse escolhido o Sagrado Coração de Jesus, pois, segundo Raimundo, Ele era o maioral[11]. Atualmente, todo segundo final de semana de novembro é celebrada a festividade de Sagrado Coração de Jesus, que já conta com a participação de toda a comunidade não evangélica.

Os relatos anteriores sugerem que a data de criação da Comunidade foi no início da década de 70, mas para que houvesse a confirmação, outro informante foi entrevistado, a saber, o morador Gildo Rodrigues da Costa. Durante a entrevista, o senhor Gildo foi perguntado sobre algum evento de cunho pessoal que tenha ocorrido no período da organização da Comunidade para, a partir de então, lembrar o ano de inauguração da mesma, esta pergunta foi realizada para que o habitante ratificasse a data de fundação. Ele contou que no ano de 1971 viajou para o município de Breves a trabalho, junto com ele, levou material de estudo religioso e de louvor para aprender mais sobre as questões litúrgicas e religiosas, em geral, que estavam sendo realizadas na Comunidade:

> Em 1972 eu fui para Breves pra trabalhar pra lá. Quando eu fui daqui eu já levei caderno com cantos, né? Ou seja, livro de cantos, levei bíblia. Já levei material que eu comprei aqui deles que vendiam para arrecadar fundo para ajudar a comunidade, dado pela prelazia. Eu fui para lá para Breves, já levei esse material. Quando eu vim de lá, já no ano 73, a comunidade estava bem avançada e já se começou a fazer a festa do padroeiro na comunidade porque ela já estava instituída como comunidade, agora não sei te dizer se foi no período de junho, julho ou agosto ou setembro de 73, foi nesse período aí, né? De 73, que ela foi fundada e então o que me leva a crer que seja nesse período foi porque eu já levei material daqui, mas ela ainda não era instituída Comunidade Eclesial de Base
>
> (GILDO RODRIGUES DA COSTA, 2018).

A partir de 1973, a comunidade passou a ser constituída por estrutura, elementos e organização própria, porém, ainda vinculada à Igreja Católica. Na atualidade (2018), o agrupamento comunitário é constituído de coordenador, secretário, tesoureiro – chamado ecônomo – que constitui a coordenação geral. No entanto, há também Pastoral da Criança, Pastoral do Dízimo; Pastoral Social; Pastoral Juvenil; Catequese com crianças; Catequese com adolescentes, jovens e adultos – participam desta catequese: adolescentes, jovens e adultos que, por alguma razão ainda, não têm algum dos sacramentos –; Grupo de Vivência – no qual ocorre troca de experiências para iniciação à vida cristã e distribuição de tarefas a

[11]Aquele de maior autoridade, cujo poder seria maior.

serem desenvolvidas nas celebrações; Leitura Orante – estudo bíblico e estão também implementando a figura do Introdutor (Introdutores são pessoas responsáveis por mobilizar quem ainda não recebeu algum sacramento a fim de convencer adolescentes, jovens e adultos a participarem da catequese e, a posteriori, receberem o sacramento que ainda não receberam). Nesse contexto, a coordenação geral juntamente aos coordenadores dos grupos e pastorais auxiliam para dirimir as diretrizes necessárias para a comunidade. Quando necessário, todas as pessoas são convidadas para que também possam opinar. Quanto as celebrações, inclusive os cultos, são celebrados por diversas pessoas da própria comunidade, de crianças a adultos.

É relevante destacar que uma das características da comunidade é a prática de ações de cooperação mútua, as quais são direcionadas aos integrantes da referida comunidade e de comunidades vizinhas – principalmente quando há doenças ou qualquer eventualidade que exponha a altos riscos a integridade física e mental de seus membros. Geralmente, as ações são: coleta em dinheiro ou produtos alimentícios não perecíveis, torneios de futebol, venda de bingos, sopa, chopes de frutas e de outros produtos que possam gerar alguma renda. Todos os objetos utilizados nessas ações são doados por pessoas da própria comunidade.

A escola lócus da pesquisa, com estrutura própria, foi inaugurada em 1996 e leva o nome 04 de março por coincidir com a data de sua criação.

Foto 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental 04 de Março

Fonte: A autora (2018).

A construção da escola contou não só com a colaboração de várias lideranças da comunidade, mas também com a ajuda dos pais de alunos e demais membros da comunidade

que depositavam, na escola, a esperança das crianças conseguirem seguir os estudos e alcançarem o nível superior, isto é, a qualificação profissional. Adiante, será possível conhecer melhor os percursos históricos que resultaram na construção da referida escola, mas, é necessário entender que, atualmente (2018), a comunidade possui alunos formados em várias áreas, como licenciatura plena em matemática, licenciatura em ciências naturais com habilitação em física, pedagogia e direito, Educação. Além disso, a comunidade conta ainda com pessoas estudando graduação nas áreas de educação do campo, letras, matemática, geografia, educação física, direito, ciências sociais, engenharia civil dentre outras. Nota-se, por conseguinte, que vários estudantes que frequentaram a escola lócus de pesquisa, conseguiram dar continuidade aos estudos e alcançaram nível elevado de qualificação, inclusive, alguns já foram aprovados em concursos públicos. Todo esse desenrolar permite inferir que a educação na escola local da pesquisa pode estar no caminho certo de ensino de qualidade.

A escola 4 de março, lócus da pesquisa, nem sempre possuiu prédio próprio, haja vista que outros locais serviram como sede, tais como espaços da Igreja, casas de moradores e locais de festas dançantes. Apesar da dificuldade locativa, a comunidade escolar e local sempre nutriu a vontade de que as crianças pudessem receber uma educação que lhes proporcionasse o conhecimento e o ensino direcionados para a religiosidade e para a qualificação profissional. Atualmente, a escola é administrada pela prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, mas anteriormente as lideranças comunitárias gerenciavam a educação na localidade, fornecendo documentos e material escolar.

A pesquisa mostra que vários momentos marcam não somente o surgimento da comunidade local, mas também suas crenças, culturas, hábitos, valores e tradições, bem como a estruturação da escola e a modernização dos espaços que a constituem. Exibe ainda como os vários povos ao arredor da comunidade do Rio Genipaúba enveredaram esforços para que a identidade dos quilombolas fosse uma marca com registro formal. Comprovação disso foi o reconhecimento, em 2002, da localidade como terra de quilombo junto ao Instituto de Terras do Pará (ITERPA). Percebe-se, ainda, a presença e a grande contribuição da Igreja Católica para a formação da comunidade – em especial para a constituição da Comunidade Eclesial de Base em 1972 e para o desenvolvimento de celebrações, já que a crença manteve a identidade de um povo, a devoção pela terra e a conquista de um espaço reconhecidamente quilombola.

A Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi instituída a partir da chegada do então padre, hoje bispo, Dom Adolfo Zon Pereira. De tempo em tempo – esse tempo não é pré-definido, nem regular –, ocorre mudança

de pároco da Paróquia das ilhas de Abaetetuba, assim como em todas as paróquias. Com a saída do pároco padre José Borghesi, ingressou o pároco o padre Adolfo Pereira, este tinha uma visão e atuação social muito forte, juntamente à questão religiosa, pois por onde passava fazia questão de conhecer a história das pessoas e o seu estilo de vida, a organização social, o trabalho dentre outras características[12].

Nessas pesquisas/entrevistas em que pretendia saber mais sobre o povo, o padre fazia mapeamento e rabiscos das informações que colhia, segundo o entrevistado Deonato Lima dos Santos. Foi a partir da análise dessas informações que o então padre Adolfo percebeu que, em algumas comunidades, havia indícios de que pessoas que viveram nelas eram negras e que haviam sido escravizadas. Em certo momento, o religioso ficou sabendo que haveria um seminário/encontro em Belém para falar sobre "os pretos", mencionou o entrevistado Deonato Lima dos Santos. Diante dessa oportunidade, padre Adolfo convidou duas pessoas que já atuavam na luta em favor da igualdade racial, Romildes, mais conhecido como Ró, e outro senhor conhecido como Tuna para participarem desse seminário representando todas as comunidades que foram identificadas como local de remanescente quilombola.

Quando os representantes voltaram do seminário, vieram com a proposta da criação de uma associação que representasse os descendentes de quilombolas e que, posteriormente, teria legitimidade para solicitar o título coletivo da terra. Porém, as pessoas não conheciam essa forma de documento de terra, por essa razão, houve muita resistência até que os moradores aceitassem que fosse solicitada a emissão do título coletivo.

Enquanto não aceitaram, várias reuniões foram realizadas explicando que esse título garantiria que a terra permaneceria com seus donos, evitando, assim, que fazendeiros, latifundiários e/ou outros se apropriem indevidamente dela. Sendo que ela, a terra, não poderá ser disponibilizada ao bel-prazer de seus donos, o que causou mais estranhamento porque poderia ser somente doada ou cedida para alguém que fizesse parte de uma das comunidades que constituiriam a associação objeto da discussão. Sobre a criação da associação, o entrevistado Gercino Vilhena da Costa, morador da comunidade do rio Genipaúba e primeiro presidente/sócio-fundador, relatou que:

> Teve uma reunião pra saber se nós aceitava, se não aí o pessoal ficam assim indeciso se aceito ou não, aí a gente fez a última assembleia que foi a autodefinição da comunidade para se tornar comunidade quilombola. Já que o Estado só aceita a

[12] Na comunidade do Rio Genipaúba, vários aspectos estruturais chegaram de forma incipiente e tardia, dentre elas, a escola e a intervenção da Igreja Católica. Quando já havia movimento de reestruturação da Igreja Católica por meio de diversos ideários de padres, a intervenção na localidade era de constituir uma comunidade independente, portanto, não havia previsão de constituição de nova imagem para a Igreja Católica.

> autodefinição da comunidade. Aí a gente fez a fundação da associação. Foi no Centro Médico Nossa Senhora da Conceição, em Abaeté, bem no lado da Paróquia das ilhas. Eu me lembro que estavam 30 pessoas só. Vindo das comunidades, né? Que na época ninguém queria porque quando se falava em título coletivo e que não ia mais poder vender a terra, então, ali eles fincavam o pé e diziam: olha, eu não sei o que é isso aqui. Aí depois que nós pegamos, encaminhamos os documentos que nós começamos a trabalhar a política pública e que nós recebemos o título, aí foi que foram saber como era o caso, aí foi que eles vieram chegando
>
> (GERCINO VILHENA DA COSTA, 2018).

É possível observar que os moradores temiam aceitar o título de terra de quilombo – e, consequentemente, a titularidade coletiva –, pois acreditavam que perderiam as suas posses e terras. Após a aceitação, a Associação foi criada em 2002 e recebeu o nome de Associação das Comunidades de Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA). Após o assentimento dos moradores, foi requerido o título coletivo, o qual foi entregue às comunidades que fazem parte da ARQUIA, incluindo o Rio Genipaúba, em 05 de maio de 2002, tendo sido emitido pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA).

Ratificando a informação do entrevistado Gercino, foi identificado que o órgão emissor do título coletivo para a ARQUIA fora o ITERPA, para comprovar esta informação, a entrevistadora foi até a sede do órgão na Avenida Augusto Montenegro, Belém do Pará, a fim de buscar mais informações sobre a titularidade daquelas terras. O órgão informou que não fazia nenhuma pesquisa para conceder a titularidade, bastava que três de seus membros apresentassem formalmente o desejo de adquirir o título a ser concedido.

A respeito da concessão da titularidade, os entrevistados do Instituto informaram que os traços físicos dos moradores da comunidade, a forma de vida em um passado não muito distante e o fato de os bisavôs terem sido escravos durante a abolição da escravatura, são sinais de que as pessoas que vivem nas comunidades abrangidas têm direito à titulação de descendentes de quilombolas.

Desse modo, ressalta-se que a cultura e as formas de sobrevivência marcam a comunidade como remanescente de quilombo, prova disso (além das evidências expressas pelo Instituto) é a ladainha cantada, a qual ainda apresenta, como traço histórico, referências ao plantio de açaí, cupuaçu, maniva; ao cultivo da mandioca macaxeira, milho, arroz; à produção do carvão; e à caça. Portanto, todos esses hábitos e cultura demonstram as características de quilombo que marcam a comunidade do Rio Genipaúba.

Quanto à renda da maioria das famílias, a pesquisa demonstrou que provém do trabalho no cultivo da roça, do açaí e da criação de pequenos animais, tais como: galinha, pato e porco. Quase todas elas recebem recursos do Programa Bolsa Família do Governo Federal, algumas são aposentadas e alguns integrantes trabalham fora da comunidade empregados

como ajudantes de pedreiros, pedreiros, carpinteiros ou operadores de máquinas pesadas, além da atuação no serviço público. Mais de 50% das famílias da comunidade dispõe de recursos, tais como: televisão, celular, aparelho de DVD, geladeira, máquina de lavar roupas e outros equipamentos eletrônicos – a aquisição desses aparatos elétricos iniciou após a vida do programa governamental Luz Para Todos. Além da escola, a comunidade conta com a seção eleitoral nº 244 da zona 007 que, em dia de eleição, funciona na referida escola. Tanto a seção quanto a escola são frutos de lutas da comunidade. Para a seção eleitoral ser "criada", o senhor Gildo Rodrigues da Costa, com permissão dos moradores e da justiça eleitoral, fez um levantamento do quantitativo de eleitores residentes na comunidade. Após todo o processo, houve uma intensa campanha para que os eleitores fizessem a transferências de suas seções para aquela que seria a da comunidade. Desde então, a seção eleitoral vem sendo utilizada pelos eleitores da comunidade e de localidades próximas.

Já a construção da escola foi um processo mais demorado e desgastante para vários membros da comunidade. Foram várias reuniões com o então prefeito, Francisco Maués Carvalho, conhecido como Chico Narrina. Houve várias esperas, muita promessa, muita negativa e anos de insistência até a comunidade receber a notícia de que a escola seria construída. Antes, as aulas aconteciam na casa do senhor Benedito Belmiro da Costa, mais conhecido como Louro ou Crispim, depois, funcionou em um espaço de madeira "construído" pelo vereador Miguel Azevedo e, em seguida, em um barracão de festa do senhor Santinho da Costa.

A notícia da possível construção da escola animou a comunidade. Porém, foi solicitado apoio e, como todos estavam ansiosos pela construção da escola, aceitaram oferecer alguns serviços como cozinhar e carregar materiais, foram realizados. O terreno foi doado pelo senhor Egídio Carneiro da Silva, além disso, foi dele também o barco que transportou os materiais de construção da cidade até a comunidade. As senhoras Rosa dos Santos Silva e Marilza dos Santos Silva, destacaram-se, visto que foram as pessoas que mais doaram mão de obra no serviço de cozinha, preparando os alimentos para os trabalhadores. Outras pessoas da comunidade contribuíram sobremaneira para a construção da escola 4 Março doando suas mãos de obra.

Durante a construção, eram realizados mutirões de grupos para diversas atividades. Os dirigentes da comunidade, juntamente a pais de alunos e professores, destacaram-se no que se refere à mobilização junto aos órgãos governamentais, participando de várias reuniões para fazer levantamentos de dados de pessoas e de recursos existências. A inauguração foi para o

público em geral e contou com autoridades da prefeitura e com representantes da escola e da comunidade.

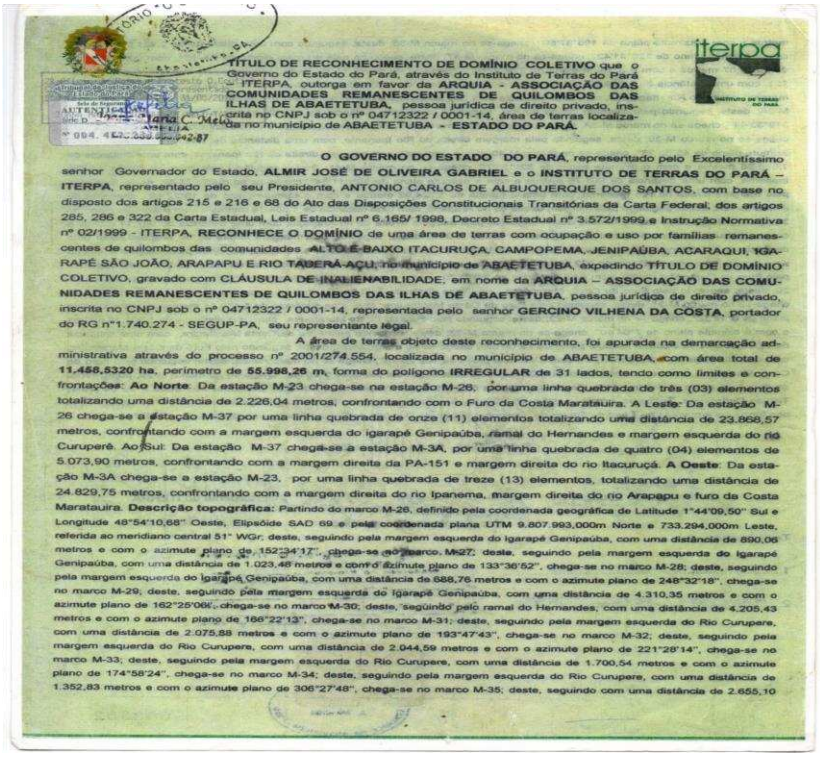
Esse resgate histórico da origem da comunidade e da escola 4 de Março até hoje (2018) é determinante para a comunidade do Rio Genipaúba, a qual tem nessas conquistas histórias de lutas e de representação social, a exibição de interesses locais sobre educação, a qual nunca se distanciou da religião.

2.2 Saberes e tradição: A escola entrelaçada na comunidade local

A conquista dos povos quilombola e indígena advém das "pressões das entidades negras no sentido de fazer com que o Estado brasileiro reconheça a contribuição da população negra que, mesmo escravizada, resistiu e perpetuou sua cultura" (COSTA; SILVA, 2014, p. 03). Foi o que ocorreu com a edição das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais reconheceram não somente o direito de ter acesso ao conhecimento da cultura, mas, sobretudo de poder entender os fatos pretéritos de acordo com a realidade contemporânea e não como bem define as autoridades dominantes. Isso demostra que o fim da escravatura não representou o término das mazelas sociais, nem proporcionou a igualdade tão difundida pelo Estado Democrático. Tanto que a abolição legal da escravatura marca de 1888 e a edição das leis de inclusão do ensino da história afro-brasileira, africana e quilombola ocorreu somente em 2003 e 2008.

Tal realidade é descrita por Jaroskevicz quando explica que mesmo diante da abolição da escravatura, os povos negros "continuaram na marginalidade, sem direito à terra, trabalho digno, educação, saúde ou habitação, constituindo a parcela mais empobrecida da população brasileira até hoje" (JAROSKEVICZ ,2007, p. 02). Assim, com amparo nos relatos dos entrevistados no lócus de pesquisa, percebe-se que as terras reconhecidas como tal aos remanescentes de quilombo apenas ocorre em 2002, consoante se verifica do título coletivo de terra.

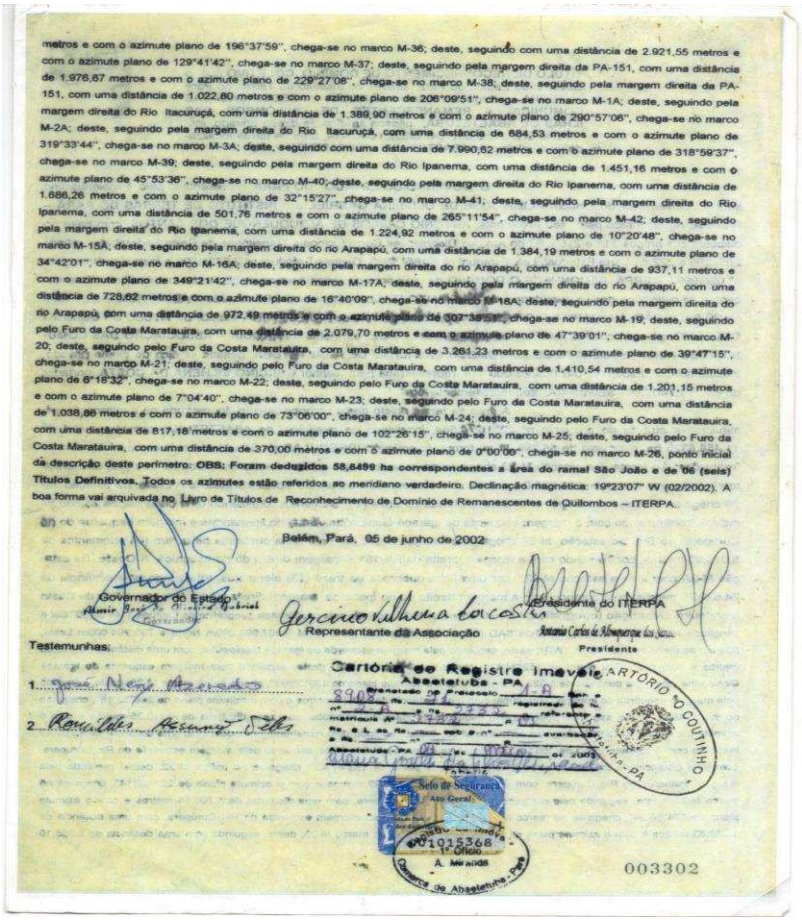
Foto 3 – Título coletivo de terra



TÍTULO DE RECONHECIMENTO DE DOMÍNIO COLETIVO que o Governo do Estado do Pará, através do Instituto de Terras do Pará – ITERPA, outorga em favor da **ARQUIA - ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DAS ILHAS DE ABAETETUBA**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob o nº 04712322 / 0001-14, área de terras localizada no município de **ABAETETUBA - ESTADO DO PARÁ.**

O GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, representado pelo Excelentíssimo senhor Governador do Estado, **ALMIR JOSÉ DE OLIVEIRA GABRIEL** e o **INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ – ITERPA**, representado pelo seu Presidente, ANTONIO CARLOS DE ALBUQUERQUE DOS SANTOS, com base no disposto dos artigos 215 e 216 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Federal, dos artigos 285, 286 e 322 da Carta Estadual, Leis Estadual nº 6.165/ 1998, Decreto Estadual nº 3.572/1999 e Instrução Normativa nº 02/1999 - ITERPA, **RECONHECE O DOMÍNIO** de uma área de terras com ocupação e uso por famílias remanescentes de quilombos das comunidades **ALTO E BAIXO ITACURUÇA, CAMPOPEMA, JENIPAÚBA, ACARAQUI, IGARAPÉ SÃO JOÃO, ARAPAPU E RIO TABERA AÇU**, no município de **ABAETETUBA**, expedindo **TÍTULO DE DOMÍNIO COLETIVO**, gravado com **CLÁUSULA DE INALIENABILIDADE**, em nome da **ARQUIA – ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DAS ILHAS DE ABAETETUBA**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob o nº 04712322 / 0001-14, representada pelo senhor **GERCINO VILHENA DA COSTA**, portador do RG nº1.740.274 - SEGUP-PA, seu representante legal.

A área de terras objeto deste reconhecimento, foi apurada na demarcação administrativa através do processo nº 2001/274.554, localizada no município de ABAETETUBA, com área total de **11.455,5320 ha**, perímetro de **55.996,26 m**, forma do polígono **IRREGULAR** de 31 lados, tendo como limites e confrontações: **Ao Norte**: Da estação M-23 chega-se na estação M-26, por uma linha quebrada de três (03) elementos totalizando uma distância de 2.226,04 metros, confrontando com o Furo da Costa Maratauira. **A Leste**: Da estação M-26 chega-se a estação M-37 por uma linha quebrada de onze (11) elementos totalizando uma distância de 23.868,57 metros, confrontando com a margem esquerda do igarapé Genipaúba, ramal do Hernandes e margem esquerda do rio Curuperé. **Ao Sul**: Da estação M-37 chega-se a estação M-3A, por uma linha quebrada de quatro (04) elementos de 5.073,90 metros, confrontando com a margem direita da PA-151 e margem direita do rio Itacuruçá. **A Oeste**: Da estação M-3A chega-se a estação M-23, por uma linha quebrada de treze (13) elementos, totalizando uma distância de 24.829,75 metros, confrontando com a margem direita do rio Ipanema, margem direita do rio Arapapu e furo da Costa Maratauira. **Descrição topográfica**: Partindo do marco M-26, definido pela coordenada geográfica de Latitude 1°44'09,50" Sul e Longitude 48°54'10,68" Oeste, Elipsóide SAD 69 e pela coordenada plana UTM 9.807.993,000m Norte e 733.294,000m Leste, referida ao meridiano central 51° WGr; deste, seguindo pela margem esquerda do Igarapé Genipaúba, com uma distância de 890,06 metros e com o azimute plano de 152°34'17", chega-se ao marco M-27; deste, seguindo pela margem esquerda do Igarapé Genipaúba, com uma distância de 1.023,48 metros e com o azimute plano de 133°36'52", chega-se no marco M-28; deste, seguindo pela margem esquerda do Igarapé Genipaúba, com uma distância de 688,76 metros e com o azimute plano de 248°32'18", chega-se no marco M-29; deste, seguindo pela margem esquerda do Igarapé Genipaúba, com uma distância de 4.310,35 metros e com o azimute plano de 162°25'06", chega-se no marco M-30; deste, seguindo pelo ramal do Hernandes, com uma distância de 4.205,43 metros e com o azimute plano de 166°22'13", chega-se no marco M-31; deste, seguindo pela margem esquerda do Rio Curupere, com uma distância de 2.075,88 metros e com o azimute plano de 193°47'43", chega-se no marco M-32; deste, seguindo pela margem esquerda do Rio Curupere, com uma distância de 2.044,59 metros e com o azimute plano de 221°26'14", chega-se no marco M-33; deste, seguindo pela margem esquerda do Rio Curupere, com uma distância de 1.700,54 metros e com o azimute plano de 174°58'24", chega-se no marco M-34; deste, seguindo pela margem esquerda do Rio Curupere, com uma distância de 1.352,83 metros e com o azimute plano de 306°27'48", chega-se no marco M-35; deste, seguindo com uma distância de 2.655,10



metros e com o azimute plano de 196°37'59", chega-se no marco M-36; deste, seguindo com uma distância de 2.921,55 metros e com o azimute plano de 129°41'42", chega-se no marco M-37; deste, seguindo pela margem direita da PA-151, com uma distância de 1.976,87 metros e com o azimute plano de 229°27'08", chega-se no marco M-38; deste, seguindo pela margem direita da PA-151, com uma distância de 1.022,80 metros e com o azimute plano de 206°09'51", chega-se no marco M-1A; deste, seguindo pela margem direita do Rio Itacuruçá, com uma distância de 1.389,90 metros e com o azimute plano de 290°57'06", chega-se no marco M-2A; deste, seguindo pela margem direita do Rio Itacuruçá, com uma distância de 684,53 metros e com o azimute plano de 319°33'44", chega-se no marco M-3A; deste, seguindo com uma distância de 7.990,62 metros e com o azimute plano de 318°59'37", chega-se no marco M-39; deste, seguindo pela margem direita do Rio Ipanema, com uma distância de 1.451,16 metros e com o azimute plano de 45°53'36", chega-se no marco M-40; deste, seguindo pela margem direita do Rio Ipanema, com uma distância de 1.686,26 metros e com o azimute plano de 32°15'27", chega-se no marco M-41; deste, seguindo pela margem direita do Rio Ipanema, com uma distância de 501,76 metros e com o azimute plano de 265°11'54", chega-se no marco M-42; deste, seguindo pela margem direita do Rio Ipanema, com uma distância de 1.224,92 metros e com o azimute plano de 10°20'48", chega-se no marco M-15A; deste, seguindo pela margem direita do rio Arapapú, com uma distância de 1.384,19 metros e com o azimute plano de 34°42'01", chega-se no marco M-16A; deste, seguindo pela margem direita do rio Arapapú, com uma distância de 937,11 metros e com o azimute plano de 349°21'42", chega-se no marco M-17A; deste, seguindo pela margem direita do rio Arapapú, com uma distância de 728,62 metros e com o azimute plano de 16°40'09", chega-se no marco M-18A; deste, seguindo pela margem direita do rio Arapapú, com uma distância de 972,49 metros e com o azimute plano de 307°39'51", chega-se no marco M-19; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 2.079,70 metros e com o azimute plano de 47°39'01", chega-se no marco M-20; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 3.261,23 metros e com o azimute plano de 39°47'15", chega-se no marco M-21; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 1.410,54 metros e com o azimute plano de 8°18'32", chega-se no marco M-22; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 1.201,15 metros e com o azimute plano de 7°04'40", chega-se no marco M-23; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 1.038,86 metros e com o azimute plano de 73°06'00", chega-se no marco M-24; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 817,18 metros e com o azimute plano de 102°26'15", chega-se no marco M-25; deste, seguindo pelo Furo da Costa Maratauira, com uma distância de 370,00 metros e com o azimute plano de 0°00'00", chega-se no marco M-26, ponto inicial da descrição deste perímetro. **OBS: Foram deduzidos 58,8499 ha correspondentes a área do ramal São João e de 06 (seis) Títulos Definitivos.** Todos os azimutes estão referidos ao meridiano verdadeiro. Declinação magnética: 19°23'07" W (02/2002). A boa forma vai arquivada no Livro de Títulos de Reconhecimento de Domínio de Remanescentes de Quilombos – ITERPA.

Belém, Pará, 05 de junho de 2002

Governador do Estado

Presidente do ITERPA

Representante da Associação

Testemunhas:

1.

2.

Cartório de Registro Imobiliário

Abaetetuba - PA

003302

Fonte: A autora (2018)

A imagem é do título coletivo da terra concedido pelo Estado do Pará, o qual foi obtido por intermédio do ITERPA a partir reivindicação dos moradores quilombolas e a ARQUIA – o documento garante às comunidades a proteção das terras e do povo quilombola que nelas já reside.

Posteriormente, em 2014 foi necessário proceder à retificação do título para corrigir erros materiais, bem como incluir algumas comunidades que haviam ficado de fora da descrição do título, conforme se observa da retificação do referido título:

Foto 4 – Certidão de autodefinição

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

Retificação

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do Processo administrativo desta Fundação nº 01420.008228/2012-10. **CERTIFICOU** que as ***COMUNIDADES DE ALTO E BAIXO, CAMPOPEMA, JENIPAÚBA, ACARAQUI, IGARAPÉ SÃO JOÃO, ARAPAPU e RIO TAUARÉ-AÇÚ,*** localizada no município de Abaetetuba/PA. Registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 014, Registro nº 1.677, fl.094, Publicada no Diário Oficial da União em 03/09/2012, devidamente assinada à época pelo Presidente da Fundação Cultural Palmares, Eloi Ferreira de Araújo, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, ***SE AUTODEFINEU COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.***

Retificamos que os nomes das Comunidades são ***ALTO E BAIXO ITACURUÇÁ, CAMPOPEMA, JENIPAÚBA, ACARAQUI, IGARAPÉ SÃO JOÃO (MÉDIO ITACURUÇÁ), ARAPAPU e RIO TAUARÉ-AÇÚ, ARAPAPUZINHO E RIO IPANEMA.***

O referido é verdade e dou fé.

Edilson da Conceição C. C. da Costa
CPF: 141.890.202-06
22/02/2016

Brasília/DF, 06 de maio de 2014.

Alexandro Reis
Diretor

CNPJ:04.712.322/0001-14
ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTE DE QUILOMBO DAS ILHAS DE ABAETETUBA - ARQUIA
Rua Garibaldi Parente, 275B - São Lourenço
CEP: 68.440-000 - Abaetetuba-PA

SGAN Quadra 601 Norte - Lote L – Ed. ATP – Brasília/DF
CEP: 70830-010 Fone: (61) 3424 0101 site: www.palmares.gov.br

Fonte: A autora (2018)

Contudo, esta retificação ainda não contemplou todos os equívocos materiais nela contidos. Isso porque, no título originário, o nome Genipaúba está grafado com "J", quando na verdade é escrito com "G", o que a princípio poderia gerar estranheza. Na retificação esse equívoco permanece e até o presente momento ainda não foi solucionado.

Muitas mudanças ocorreram na forma de organização dessa instituição até os dias atuais (2018), em especial no que concerne aos entrevistados da escola 4 de Março. Uma delas é a "Vigília Pascal"[13]. Esse momento acontecia na Igreja de São José na cidade de

[13] Reunião de comunidades a fim de celebrar a ressurreição de Jesus Cristo.

Abaetetuba. Porém, em 1995, as comunidades que ficavam territorialmente mais próximas umas das outras se reuniam para celebrar a vigília no chamado polo. A comunidade do Rio Genipaúba lócus da pesquisa, ficou encarregado de realizar a vigília conjuntamente as comunidades Nossa Senhora do Bom Remédio, localizada no Rio Abaeté e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da localidade Baixo Rio Acaraqui. Como ocorria todo ano esse encontro, os membros dessas três comunidades resolveram estreitar ainda mais os laços e passaram a se encontrar no terceiro domingo de cada mês em uma das comunidades para prestar homenagem em agradecimentos, pedidos e louvores a Deus, através do Culto Dominical[14].

À vista disso, estabeleceu-se o acordo de que cada uma das comunidades vizinhas realizaria o culto todo domingo em suas respectivas comunidades e que em um domingo predefinido – o terceiro domingo de cada mês –, quem pudesse, levaria produtos não perecíveis para compor uma cesta básica com o fito de entregar durante a celebração do culto. Por fim, a comunidade anfitriã identificava uma família mais necessitada da própria comunidade e doava os produtos arrecadados. Após a celebração do culto, havia sorteio de bingo e o dinheiro arrecadado era usado para uma confraternização natalina que ocorria em dezembro em data pré-estabelecida nas reuniões de avaliação e programação das atividades que ocorreriam pelas comunidades durante o ano.

Em reunião na paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz, situada na região das ilhas de Abaetetuba, com representantes das comunidades de todas as ilhas de Abaetetuba, da qual a comunidade Sagrado Coração de Jesus é integrante, mais uma mudança foi estabelecida: esses encontros não poderiam mais acontecer porque, de dois em dois meses, a comunidade ficaria sem celebração dominical, o que prejudicava a participação das pessoas que não podiam se locomover até outra comunidade, assim, esses encontros tiveram que cessar.

Outra mudança ocorrida tem relação com a festividade do padroeiro da comunidade lócus da pesquisa, Sagrado Coração de Jesus. O festejo passou por várias reformulações, tais como a mudança da comemoração de agosto para novembro. Além disso, o evento durava três dias – sexta, sábado e domingo – hoje ocorre em dois dias, sábado e domingo, e em um destes dias celebra-se a Santa Missa, presidida pelo pároco da Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz, a qual a comunidade pertence. Em relação à festividade, o senhor Gildo diz:

> Eram dias de grande festa. Era uma das poucas oportunidades que comprávamos roupas novas. Trabalhávamos o ano inteiro pra festejar esse momento. Hoje as pessoas já não dão tanta importância para as atividades religiosas, mas as que

[14] Culto Eucarístico - Liturgia Católica Apostólica Romana – criada como ato de fé, é considerado dia de descanso e adoração a Deus.

> participam ajudam nos trabalhos comunitários que antes eram quase sempre feitos pela família do coordenador. Hoje várias equipes são formadas e cada uma é responsável por uma atividade, até a liturgia. Conta com grupos de vivência em que os mais experientes ajudam os novos a ingressarem na vida colaborativa dos trabalhos comunitários e de evangelização.
>
> (GILDO COSTA, 2018).

A foto, a seguir, dará essa noção da atividade comunitária de formação, desde a infância:

Foto 5 – Criança iniciando na prática litúrgica a partir dos encontros de vivência

Fonte: A autora (2018)

A importância de se lembrar da origem e da trajetória da comunidade onde situa o lócus da pesquisa deve-se ao fato de que nessas histórias estão localizados os momentos e os fatos informados para a educação de povos quilombolas, assim como o registro de suas culturas e tradições. Desta forma, a composição e a origem da comunidade apresentaram papel fundamental no surgimento das leis em voga e em sua aplicação prática.

Assim, a forma de organização dos festejos na localidade do Rio Genipaúba é parecida com os de São João. Várias pessoas juntavam-se para serem responsáveis por determinada noite de festejo. Atualmente, a comunidade promove bingos e rifas, torneios de futebol e vendas durante o torneio com objetivo de arrecadar dinheiro para organizar a festa que hoje acontece no segundo final de semana de novembro, apesar de não mais promover venda de bebida alcoólica, há ainda a continuidade do leilão e de vendas de comida típica. Em alguns festejos há presença de brinquedos como a “barquinha” – a qual é apreciada pelas crianças devido ao seu grande poder atrativo e de distração, mas que é considerada um incômodo para os pais, pois as crianças querem o tempo todo brincar de balançar.

Faz pouco tempo que, segundo Deonato Lima dos Santos, devido à Igreja não se importar ou por apoiar esse tipo de religiosidade, as equipes de organização comunitária estão querendo trazer de volta, isto é, promover o retorno, para a vivência das pessoas da comunidade, da prática de devoção a mais de um santo, prática que havia sido afastada da manifestação religiosa das famílias a partir da criação da Comunidade. O exemplo claro dessa volta é do evento denominado de Santas Missões, o qual foi festejado pela primeira vez na comunidade em maio de 2018, momento em que cada família levou em procissão a imagem de seus santos de devoção para a Igreja Católica onde ocorre uma grande celebração de homenagem a todos os santos que têm moradores daquela comunidade como devotos. Houve, ainda, mudança na coordenação da comunidade para 2018 e nos próximos anos ela, a coordenação, já prometeu que dará continuidade no incentivo a esse momento que foi considerado bonito e marcante pelos membros da comunidade – para eles, além de renovar a crença na Igreja, tem muito a contribuir para a evangelização do povo.

Foto 6 – Família em procissão com seu santo de devoção[15]**.**

Fonte: A autora (2018)

Durante as entrevistas foi possível perceber que as pessoas são muito bem definidas e aceitam – como destacaram Donato Lima dos Santos, Benedito de Jesus e Cezarina Lima dos Santos – com orgulho sua origem quilombola. Deonato e Cezarina expressam orgulho quando contam histórias passadas por seus pais sobre os seus antepassados.

Deonato, ao ser perguntado se na ocasião se considera quilombola, responde: “sim, sim, inclusive tenho orgulho, né, de ser quilombola”. O informante acrescenta ainda que os pais contavam acerca das origens deles e de seus antepassados, por essa razão, afirma não ter dúvida de que é quilombola. Em uma geração não muito distante, o pai ou o avô do senhor

[15] Neste caso, a de São Raimundo da família Reis.

Raimundo Almeida dos Santos, pai de Deonato, foi escravizado, pois tinha um senhor que era seu dono.

Cezarina, por sua vez, afirmou que seu pai dizia que o avô dela era filho de "ventre livre", o que significava, segundo a história, que a partir da data da Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, todos os filhos nascidos de mulher escrava não seriam escravos como outrora. A Lei promulgada em 28 de setembro de 1971, foi assinada pela princesa Isabel.

Já o senhor Benedito afirma ter orgulho de a comunidade ser reconhecida com remanescente de quilombo por causa da histórica resistência do povo preto que era escravo e da resistência que enfrenta em função do preconceito e discriminação que ainda ocorre no Brasil.

A identificação relacionada ao entendimento do contexto histórico é percebida também nas crianças, visto que elas entendem melhor e aceitam sua origem quilombola devido à crescente discussão sobre a temática, prova disso foi o relato do aluno Fábio Silva dos Santos que diz ter ouvido falar sobre saberes culturais quilombolas e suas origens na escola, o que lhe dá certeza de que é quilombola. Porém, os mais velhos a reconhecem por causa das histórias que foram passadas de geração a geração, enquanto que os mais jovens estão tendo a oportunidade de conhecer a sua própria história por meio de atividades em sala de aula que buscam valorizar saberes culturais quilombolas e nas discussões que ocorrem na comunidade.

Outra manifestação cultural ainda presente na Comunidade, mas com formato diferente de antes da instituição da Comunidade Eclesial de Base, é a homenagem aos santos. Conforme explano anteriormente, cada família tinha um santo de devoção ao qual uma vez por ano eram prestadas grandes homenagens. Dessarte, as famílias programavam-se o ano todo para, em uma ou duas semanas, prestarem as referidas homenagens. O dono do aludido santo e algumas famílias e/ou pessoas, eram responsáveis pelas noites de reza, havia os que colaboravam com o dono da festa com valores em dinheiro, estes eram chamados de mordomos e os que eram responsáveis por uma ou mais noites, eram os noitários.

Durante o evento, todas as pessoas da comunidade mobilizavam-se para participar das homenagens aos santos independentemente de quem fosse o mordomo. Quando terminavam as homenagens de um ano, o mordomo já iniciava a programação para o ano seguinte. Segundo o morador da comunidade, Gildo Rodrigues da Costa, o mordomo chamado Juvêncio, um dia depois da festa já comprava um capado[16] para criar e servir para as pessoas

[16] Segundo o entrevistado Gildo Rodrigues da Costa, trata-se de porco castrado, animal, criado segundo os costumes locais com a finalidade de ser abatido para consumo nos momentos de adoração aos santos.

durante os festejos, de Santo Antônio, seu santo de devoção, do ano seguinte. Antes e depois das celebrações, principalmente as crianças do sexo feminino, mas também do sexo masculino em menor quantidade, divertiam-se com vários tipos de brincadeiras como gato e rato, roda-roda, passará, nós somos quatro, escravos de Jó, dentre outras. Enquanto isso, os adultos jogavam baralho e dominó, conversavam e jogavam rifa – esta última um jogo com cartas de baralho cujo objetivo era arrecadar valores para custear a festa ou para comprar utensílios para utilização durante os dias de homenagens.

Após a instituição da Comunidade Eclesial de Base, esse movimento enfraqueceu e hoje é bem simbólico, no entanto, quando em 2017 a comunidade festejou pela primeira vez as Santas Missões Populares, cada família foi para a igreja da Comunidade em procissão com seu santo de devoção como pode ser visto na foto 6.

A Comunidade Eclesial de Base ainda seguiu realizando essas práticas por algum tempo, porém, até os dias atuais houve muitas alterações e somente uma família ainda festeja em homenagem a seu santo de devoção, a saber, a família Gabriel – a referida família homenageia São Raimundo. A instituição da Comunidade Eclesial de Base alterou a forma de organização das questões religiosas, apresentando significativa modificação nos costumes e nas tradições. Uma delas é a homenagem a um único padroeiro, Sagrado Coração de Jesus, que foi doado pela prelazia de Abaetetuba, atualmente chamada Diocese. O novo santo passou a representar todas as famílias da comunidade, embora suas devoções pessoais ainda persistam.

Outro Santo igualmente venerado de forma secundária é o São João Batista, o qual foi doado à comunidade pela família Lima. Nos dias atuais (2018), a comunidade homenageia o Santo durante uma semana, no mês de junho. A festividade possui características das homenagens antigas agregada a atividades típicas do mês junino. Para essa homenagem, várias famílias reúnem-se na condição de noitários. Durante o evento acontece sorteio de bingos com a finalidade de arrecadar valores para as atividades de manutenção e evangelização comunitárias. Mesmo que não haja brincadeiras como antes, outras tradições continuam como a Ladainha Antiga ou Ladainha Cantada, a qual foi resgatada a alguns anos e permanece sendo cantada em diversos momentos, persistindo na contemporaneidade.

Foto 7 – Imagem do momento da ladainha cantada

Fonte: A autora (2018)

O final da festa de São João Batista geralmente é em um domingo, nesse dia, ocorre a apresentação de quadrilhas, dança de misses, quebra-pote, pau-de-sebo, dentre outras atrações. Ainda há brincadeiras como a corrida na saca, o engole fio e a corrida com ovo. Nesses momentos, as pessoas aproveitam para conversar e saber o que se passa umas com as outras.

Foto 8 – Momento recreativo e de devoção a São João por meio de quebra-pote, pessoas de várias idades envolvidas

Fonte: A autora (2018)

Foto 9 – Desfile de crianças e adolescentes no festival junino

Fonte: A autora (2018)

Um dos “pontos altos” da festa de São João Batista é o mastro, um símbolo de cultura e tradição: o referido símbolo é produzido a partir do caule de uma árvore de aproximadamente 5 ou 6 metros de altura, com diâmetro de aproximadamente 15 centímetros, o qual é esteado na vertical com a bandeira do santo em seu topo. As famílias acrescentam a imagem do santo homenageado a de outros que possam, no momento, ter acesso. Além disso, colocam velas, estas são acendidas enquanto as pessoas desenvolvem uma oração, a qual dura o tempo de três voltas ao redor do mastro. Ao final, as velas são colocadas próximas ao mastro, como pode ser identificado na foto 10, a seguir. É importante saber, que segundo a tradição, o ritual do mastro é feito às 18 horas do segundo dia de festa.

Enquanto no rol das brincadeiras, destaca - se o pau de sebo, um símbolo dos festejos juninos, nela também o caule de uma árvore de aproximadamente 5 ou 6 metros de altura, com diâmetro de aproximadamente 15 centímetros é completamente lambuzado de gordura de bovino para que fique bem liso. Após esse momento, vários voluntários prontificam-se a subir na arte de madeira para apanhar o prêmio que fica no topo do pau de sebo. Usam-se todos os artifícios possíveis para alcançar o objetivo, tais como: peconha, cordas, roupas usadas, meias, enfim, tudo para participar de um entretenimento que é mesclado com momentos religiosos, pois o evento ocorre durante as festividades de São João.

Foto 10 – Vista da igreja do Rio Genipaúba em homenagem a São João

Fonte: A autora (2018)

Foto 11 – Vista da igreja da comunidade do Rio Genipaúba após hasteamento do mastro [17]

Fonte: A autora (2018)

[17] Em frente o mastro de São João.

A Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) foi instituída a partir da chegada do então padre, hoje bispo, Dom Adolfo Zon Pereira. De tempo em tempo – esse tempo não é pré-definido, nem regular –, ocorre mudança de pároco da Paróquia das ilhas de Abaetetuba, assim como em todas as paróquias. Com a saída do pároco padre José Borghesi, ingressou o pároco o padre Adolfo Pereira, este tinha uma visão e atuação social muito forte, juntamente à questão religiosa, pois por onde passava fazia questão de conhecer a história das pessoas e o seu estilo de vida, a organização social, o trabalho dentre outras características[18].

Nessas pesquisas/entrevistas em que pretendia saber mais sobre o povo, o padre fazia mapeamento e rabiscos das informações que colhia, segundo o entrevistado Deonato Lima dos Santos. Foi a partir da análise dessas informações que o então padre Adolfo percebeu que, em algumas comunidades, havia indícios de que pessoas que viveram nelas eram negras e que haviam sido escravizadas. Em certo momento, o religioso ficou sabendo que haveria um seminário/encontro em Belém para falar sobre "os pretos", mencionou o entrevistado Deonato Lima dos Santos. Diante dessa oportunidade, padre Adolfo convidou duas pessoas que já atuavam na luta em favor da igualdade racial, Romildes, mais conhecido como Ró, e outro senhor conhecido como Tuna para participarem desse seminário representando todas as comunidades que foram identificadas como local de remanescente quilombola.

Quando os representantes voltaram do seminário, vieram com a proposta da criação de uma associação que representasse os descendentes de quilombolas e que, posteriormente, teria legitimidade para solicitar o título coletivo da terra. Porém, as pessoas não conheciam essa forma de documento de terra, por essa razão, houve muita resistência até que os moradores aceitassem que fosse solicitada a emissão do título coletivo.

Enquanto não aceitaram, várias reuniões foram realizadas explicando que esse título garantiria que a terra permaneceria com seus donos, evitando, assim, que fazendeiros, latifundiários e/ou outros se apropriem indevidamente dela. Sendo que ela, a terra, não poderá ser disponibilizada ao bel-prazer de seus donos, o que causou mais estranhamento porque poderia ser somente doada ou cedida para alguém que fizesse parte de uma das comunidades que constituiriam a associação objeto da discussão.

Os moradores, portanto, temiam aceitar o título de terra de quilombo – e, consequentemente, a titularidade coletiva –, pois acreditavam que perderiam as suas posses e

[18] Na comunidade do Rio Genipaúba, vários aspectos estruturais chegaram de forma incipiente e tardia, dentre elas, a escola e a intervenção da Igreja Católica. Quando já havia movimento de reestruturação da Igreja Católica por meio de diversos ideários de padres, a intervenção na localidade era de constituir uma comunidade independente, portanto, não havia previsão de constituição de nova imagem para a Igreja Católica.

terras. Após a aceitação, a Associação foi criada em 2002 e recebeu o nome de Associação das Comunidades de Remanescentes de Quilombo das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA). Após o assentimento dos moradores, foi requerido o título coletivo, o qual foi entregue às comunidades que fazem parte da ARQUIA, incluindo o Rio Genipaúba, em 05 de maio de 2002, tendo sido emitido pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA).

CAPÍTULO II – PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008

3.1 Valorização do negro a partir das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008

Diante dos debates relacionados à luta antirracista e às constantes demandas do povo negro e quilombola[19] frente à sociedade e ao Estado e a partir da emergência de políticas públicas que comportem suas demandas em um projeto político – com vistas a se opor a projetos racistas dos saberes e das práticas sociais que negaram a existência de quilombos na Amazônia –, é que foi decidido discutir a temática em torno da questão da formação de professores que atuam em escolas quilombolas, mas especificamente no Rio Genipaúba, no município de Abaetetuba, Pará.

Assim, a definição do tema se dá pela experiência que a pesquisadora possui – enquanto mulher, quilombola e educadora –, vivência esta que exige uma maior participação nos debates das questões étnico-raciais na comunidade e maior preocupação com a formação dos professores, principalmente a partir da existência das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Ressalta-se que essa legislação de inclusão propicia estudo das culturas e tradições, bem como incentiva entrevistas para identificar os povos tradicionais – com destaque para a comunidade quilombola. A partir dos estudos dessas Leis e da pesquisa levantada pode-se entender não só a existência do povo tradicional e sua origem, mas também o percurso histórico e sua contemporaneidade.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais – com a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – e também estabelece a política de educação diferenciada para territórios quilombolas a partir de um conjunto de temas, os quais devem ser estudados na educação formal. Assim, a legislação traz, para o ambiente educacional, a proposta de repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas por intermédio de uma reflexão crítica da História e da Cultura afro-brasileira e africana – as quais deverão compor o currículo oficial dos diferentes níveis de ensino no Brasil. Por conseguinte, há a exigência de que os professores tenham formação específica para trabalharem essa temática em suas salas de aula, tal fato é expresso na Lei nº 10.369 de 09 de janeiro de 2003, em seu Artigo 26-A, quando institui que: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL,

[19]Os quilombos são formas de resistência que chegaram ao século XXI, estão presentes nos territórios onde houve escravização dos povos africanos e seus descendentes.

2017, p. 01). Diante disso, entende-se a importância da formação, pois – caso não haja – poderá ocorrer inviabilidade do que pretende a referida lei, tornando-a ineficaz, provocando o não cumprimento ou o cumprimento parcial.

No processo de discussão da pesquisa foi possível a compreensão das principais modificações da cultura e dos saberes culturais ocorridos nas últimas décadas. Durante a análise das mudanças, verificou-se que a escola tem função primordial para a construção da identidade quilombola, fato que ocorria, anteriormente, apenas com histórias que passavam de geração a geração. A transmissão, portanto, permite a discussão sobre questões relevantes ou não à população afro-brasileira, mas que demarcam e definem a importância do povo negro e quilombola na formação da História, na economia, nas culturas e em outros aspectos da sociedade brasileira. Desse modo, há necessidade de que a docência esteja sempre acompanhada de uma formação que dê continuidade à aquisição, à transmissão e à construção do saber e do conhecimento[20].

Nesse sentido, tem-se a legislação que serve ao propósito de formalizar o princípio constitucional da legalidade previsto no Artigo 37 – o qual estabelece que é necessário seguir padrões formais e regulamentares advindos dos órgãos competentes, como é o caso de se incluir no currículo escolar o ensino sobre os povos quilombola e indígena.

Destarte, o presente estudo tem a finalidade de entender a inserção dessas leis no currículo escolar e na formação de professores para que seja entendido pelo educador não somente as novas percepções que surgem com as leis, mas também as mudanças práticas docentes, assim como compreender o perfil profissional atuante na incorporação dos novos saberes trazidos pelas leis pró-ensino aos povos tradicionais.

Vale ressaltar que a lei de inserção do ensino da cultura afro-brasileira, indígena, quilombola e africana no currículo escolar brasileiro é fruto das constantes reivindicações e lutas dos povos quilombolas e indígenas. Notadamente, a efetivação e a aplicabilidade dessa Lei poderão ser dificultadas se os eventos reivindicatórios cessarem. Tal situação poderá ocorrer caso não haja políticas de integração e reconhecimentos desses povos e de suas culturas pelo governo, pois apenas o documento legislativo, pelo seu texto, não garantirá a efetivação dos direitos como, por exemplo, garantias de liberdades dos povos tradicionais.

---

[20] "Azzi (2000), por exemplo, mostra que o saber é uma fase do desenvolvimento do conhecimento, em que a pessoa está organizando unidades preliminares de conhecimento, que, por enquanto, atendem às necessidades práticas imediatas, mas não alcança ainda a organização metódica do conhecimento em si. Neste sentido, a diferença básica entre o saber e o conhecimento, para Azzi (2000), é que o primeiro é construído pelo próprio indivíduo, ao passo que o segundo é elaborado por pesquisadores e teóricos". Por outro lado, Gauthier et al (1998) consideram saber e conhecimento como sinônimos, afirmando que o "ensino exige saberes, ou conhecimentos" (LANGHI apud AZZI, 2009; GAUTHIER et al, 1998).

Dessa forma, é notório que os movimentos de reivindicação social realizados por esses povos ainda têm a responsabilidade de atuação no sentido de garantir a real execução da lei, através de ações fiscalizatórias, a fim de que, a cada dia, a população tradicional seja reconhecida em sua maneira de viver, na cultura, na religião, na cor e em qualquer outra característica que possa defini-los como pessoas que possuem direitos.

A Lei nº 10.639/03 busca a valorização da cultura afro-brasileira e é mais uma forma de resistência, haja vista que promove o estudo sobre esse grupo social, o que provoca, por consequência, a ampliação da manifestação cultural e o entendimento da origem desses povos. No entanto, para que haja a efetividade dessas manifestações legais, faz-se necessária a participação efetiva do Estado em consonância com a inserção social no processo de reconhecimento do estudo e das práticas que levam à valorização do negro, indígena e quilombola.

Nesse sentido, percebe-se a importância da formação continuada do professor-educador, não só de negros e dos que atuam em áreas quilombola, mas de todos os profissionais da área da educação. Além da Lei 10.639, a Lei nº 11.645, de 08 de março de 2008 destaca a inclusão da educação indígena brasileira e a cultura afro-brasileira na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

Gomes (2007) afirma que esta formação continuada deve dar seguimento às mudanças legislativas que valorizam a diversidade, as artes e a cultura. Segundo a autora, é crucial entender os valores estabelecidos pelas novas formas de se pensar o currículo escolar, com ênfase ao direito à cultura, à arte e à diversidade de comunicação.

> Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos (GOMES, 2007, p. 13).

A Lei 11.645/08 que estendeu a inclusão ao ensino da cultura dos povos indígenas amplia a participação do negro, do índio e do quilombola, ampliando, consequentemente, o disposto na Lei 10.639/03. Dessa forma, a cultura desses grupos étnicos não só resgata a contribuição na formação da sociedade nacional, mas reconhecidamente, caracteriza a

formação da população brasileira dando uma nova coloração a identidade nacional (GOMES, 2007).

A realidade regional e nacional aponta para a necessidade de mudança nos currículos educacionais, mudanças nas práticas docentes e pedagógicas no interior da escola e fora dela, além disso, é precioso que haja a valorização e a incorporação dos saberes tradicionais[21] no currículo oficial, assim como a construção de novas práticas educativas condizentes com a diversidade étnico-racial da população brasileira, em especial, do povo quilombola. A formação continuada ganha destaque, neste caso, quando há necessidade de se aperfeiçoar o conhecimento para levar aos alunos em salas de aulas e alterar por completo a realidade escolar (CUNHA, 2017).

Gomes (2007) continua refletindo sobre a questão curricular e levanta preocupações relevantes em torno da educação básica, relacionadas à metodologia, à administração dentre outros fatores metodológicos e pedagógicos que refletem na formação continuada do professor. Ainda, de acordo com Gomes (2007), a questão de se discutir a estrutura curricular ganha um dos maiores destaques, pois entende que os "projetos político-pedagógicos" devem estar sobre constantes reflexões e aperfeiçoamento. No entanto, as modificações legislativas em âmbito educacional não têm aceitação uniforme.

Com efeito, no lócus de pesquisa percebeu-se pequena divergência entre os professores entrevistados no concernente ao entendimento de haver ou não a formação continuada. Um dos entrevistados relata que ocorre a formação e que por diversas vezes já foi convidado para palestras e cursos direcionados para este alinhamento, com suporte nas leis em análise. Já outro professor entrevistado, como se observa na tabulação de dados, entende que "não há formação continuada de professores". Para este entrevistado, a Lei está longe de ter aplicabilidade prática. Com esses entendimentos, percebe-se que as leis não são vistas de maneira uniforme, até porque os professores demonstraram percepção distinta sobre as leis.

Neste ponto, Pereira (2011) explica que as várias mudanças de leis em meio educacional são provindas de acordos e interesses de classes e que, por essa razão, nem sempre refletem, exatamente, o conjunto de necessidades de implementações na educação brasileira. Segundo o referido autor, esses conflitos de interesses põem em "cheque" a efetividade da norma, por não ser na prática executável da forma proposta, o que resulta em decepções em sua realidade.

[21][...] saberes tradicionais e saberes científicos não são semelhantes, são diferentes, e mais diferentes do que se imagina. Diferentes no sentido forte, ou seja, não apenas por seus resultados. [...] os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar (CUNHA, 2007; 78).

> Como produções culturais e circunstanciais, as leis são resultado, geralmente, de diferentes interesses em confronto presentes num complexo mosaico de forças e de tensões. Da mesma maneira que sua produção, é resultante de negociações e disputas, a recepção das mesmas também se realiza em cenários sociais em que não faltam diversos interesses, opiniões e interpretações (PEREIRA, 2011, p. 148).

É importante notar que as leis em destaque surgem como um instrumento de reivindicação do movimento negro e indígena para que a diversidade cultural não fique restrita apenas ao reconhecimento do outro como diferente, mas para assegurar que a escola seja cada vez mais um espaço da diversidade[22] étnico-cultural na busca pela superação da discriminação e preconceito que têm marcado as relações sociais no contexto da sociedade brasileira desde o período de sua colonização.

Em certo ponto, é fundamental concordar com o entendimento de Pereira (2011), no sentido de que a forma política de que se revestem as leis, compromete sua efetividade quando não refletem a necessidade do setor educacional. Assim, as leis são mais reflexo dos interesses políticos do que interesses sociais, em especial quando não se trabalha para tornar a lei eminentemente eficaz. Nesse sentido, a temática proposta articula não apenas os aspectos formais da legislação na formação de professores, mas assume a preocupação com a formação continuada e com uma educação mais humanizada.

Há de se reconhecer que há nos cursos de formação inicial e continuada a construção de um novo projeto de educação quilombola, nascida pela experiência do movimento negro, germinado no solo em que pisam as populações do campo, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias. Porém, a efetivação desse projeto de formação, ainda representa um desafio para as educadoras e educadores quilombolas, uma vez que ainda se tem que romper com as barreiras do preconceito e da ideia de que o negro e o quilombola são pessoas desprovidas de valor.

Desse modo, a temática discutida destaca o debate em torno de um educador comprometido com a educação em comunidades quilombolas que, para ensinar cultura afro-brasileira e indígena, precisa conhecer e valorizar a ancestralidade desses povos e suas culturas, pois só assim será capaz de provocar nos alunos a consciência de que esses povos são sujeitos da história brasileira tanto quanto os descendentes dos colonizadores europeus, conforme entendimento de Ferreira e Castilho (2014).

---

[22] É a variedade de formas de existência e organização de grupos sociais relativos à crença religiosa, à linguagem, às manifestações culturais, à forma de desenvolvimento econômico e à organização para o trabalho.

A educação quilombola não apresenta uma identidade em movimento, cuja característica principal é a constituição do modo de vida campesina, do trabalho e da relação com a terra, pois "é importante registrar aqui que sempre houve movimentos isolados do próprio negro buscando a sua escolarização no sentido de apropriação da leitura e da escrita" (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 15). É pertinente esclarecer que os povos negros organizaram-se em grupos distintos em busca de direitos, contudo, esta ação não provocou a fragmentação de sua identidade – que é una e em constante processo de valorização.

Na terra remanescente de quilombos e indígenas encontram-se homens e mulheres carregados de saberes, sonhos, memória e de uma profunda diversidade cultural, que inevitavelmente, marcam a escola e as formas de ensinar e aprender. Esses saberes são transmitidos pelas histórias contadas, em que o professor tem função essencial na transcendência desses conhecimentos, sempre vivenciando dia a dia cada forma de se viver em comunidade (PEREIRA, 2011).

Um primeiro elemento importante a ser considerado na educação quilombola é o princípio da diversidade, ou seja, considerar que – embora haja elementos comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação educativa– os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à cultura e à religião que os particularizam. Segundo Oliveira (2007), a ancestralidade é outro elemento importante que deve ser considerado no processo educativo. O referido autor explica sobre o assunto de ancestralidade da seguinte forma:

> A ancestralidade converte-se no princípio máximo da educação. Educar o olhar é Educação. No caso da cosmovisão africana, educa-se para a sabedoria, para a filosofia da terra, para a ética do encantamento. Educar é conhecer a partir das referências culturais que estão no horizonte da minha história (ancestralidade). Olhar é um treino de sensibilidade. Aguça-se a sensibilidade para perceber o encanto que tece as coisas. Sensibilizado, o Outro deixa de ser apenas um conceito, e me interpela para uma ação de justiça e me convida a uma conduta ética. Sensibilizado posso fazer da vida uma obra de arte, uma construção estética. Edifico uma moral e uma ética baseada na criatividade e na tradição. (OLIVEIRA, 2007, p. 259).

Nas relações étnico-raciais, Tavares (2011) traz o entendimento sobre a Lei 10.639/2003. O estudioso entende que se trata de um elemento que busca romper com preconceitos das relações entre o ser humano, a partir do momento em que traz o fundamento da cidadania para o reconhecimento dos quilombolas:

> A educação voltada para as relações étnico-raciais requer que sejam pensados alguns elementos para dialogar com a implementação da Lei 10.639/03, tais como: a) Romper com as relações preconceituosas entre professor/aluno; b) Possibilitar que o afro-brasileiro encontre referências positivas em outros negros; c) Enfatizar o negro e as suas contribuições para a formação da cidadania brasileira; e) O papel dos

> negros e negras na definição e na defesa do território: os quilombos (TAVARES, 2011, p.12).

As propostas apresentadas por Tavares (2011) contribuem para a realização de uma educação étnico-racial a partir da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que apontam a necessidade de mudança concreta dos currículos escolares trabalhados nas escolas quilombolas e também das práticas docentes e pedagógicas. Daí se vislumbrar a constante atualização do professor para que esteja em perfeita sintonia com os saberes locais e sua inter-relação com o homem do campo.

Entretanto, deve-se destacar que a organização do currículo das escolas quilombolas, ainda tem ocorrido de forma vertical e fragmentada, sem a articulação dos saberes científicos (escolares) e dos saberes tradicionais produzidos pelos sujeitos que vivem em áreas quilombolas, o que compromete com a inviabilidade, se não amparada em fontes narrativas orais dos povos tradicionais. Assim, compreende-se que é preciso entender o currículo da escola quilombola como constituído de um projeto de formação dinâmico, vivo e articulado à vida dos sujeitos do campo e comprometido com a valorização dos saberes tradicionais (TAVARES, 2011).

Nesse contexto educacional atual, deve-se colocar a questão da formação docente como reflexão fundamental para as mudanças na escola e para o sucesso escolar dos alunos quilombolas. Ao dizer isso, afirma-se que outras questões são trazidas pelas mãos dessa temática, entre elas o processo de ensino e aprendizagem, as metodologias educativas, a práxis educativa, o diálogo e autonomia docente – como categorias agregadas ao debate da formação docente – e, principalmente, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois se acredita que ela precisa ser colocada sempre como elemento de análise.

Assim, ao iniciar o debate em torno da formação docente e do seu papel na reprodução e na produção de outras práticas sociais desenvolvidas na escola quilombola, precisa-se compreender esses processos formativos em que estão envolvidos os professores. Consoante Freire (1996), essa análise se faz necessária para se entender as várias etapas da formação. Dessa forma, nota-se que, nesse contexto educacional, o professor deve estar se capacitando para desenvolver uma prática efetiva, que permita aos alunos o desempenho das suas competências e habilidades, além de não descuidar do aspecto importante da sociabilidade afetiva.

Concordando com Freire (1996), é impossível ser educador sem se comprometer apaixonadamente com o ato de educar para além das formalidades e da burocracia do sistema de ensino, é necessário, muitas vezes, transgredi-las para chegar mais próximo do aluno e

ajudá-lo a "apreender", aprender e compreender o mundo que o cerca. O ensinar requer apaixonar-se pela arte de transcender o conhecimento (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996), a educação quilombola exige a reflexão do professor sobre sua prática e sobre como direcioná-la conforme a realidade em que atua para que haja maior efetividade da legislação posta. Em vista disso, é essencial voltar a atenção aos interesses e às necessidades dos alunos; valorizando as manifestações culturais, a formação identitária e, principalmente, a diversidade cultural do povo que no "quilombo" reside. Logo, pode-se afirmar que tanto a formação inicial quanto a continuada interferem diretamente na atuação docente do professor na escola, com isso, cada vez mais é necessário o investimento de políticas de formação inicial e continuada, para que se possa ter um conjunto de professores com uma formação teórica sólida, cultural e política, isto é, todos os aspectos necessários para uma educação emancipadora (FREIRE, 1996).

Após muito tempo de invisibilidade[23], o professor ressurge como protagonista do processo de ensino[24], aparentemente se tem uma problemática a ser equacionada quando há referência à prática e aos saberes dos docentes, "parece banal, mas o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses saberes aos outros" (TARDIF, 2002, p. 3), os professores possuem saberes e mantêm uma relação com os mesmos, saberes estes que nascem de diversas fontes os quais sedimentam a prática docente, no entanto, a analogia a qual afirma que os professores possuem esses saberes são variáveis. Para Tardif (2002), ainda é importante compreender que "a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências, ela é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (TARDIF, 2002, p. 32), pois tal prática apresenta concepções decorrentes da reflexão sobre a prática do sujeito educador de forma mais abrangente, no entanto, convergem para o arcabouço ideológico das ciências da educação.

3.2 Currículo e Diretrizes Curriculares Advindas das nº Leis 10.639/03 e nº 11.645/08

A formação de professores de forma contínua deve ser o ponto fulcral entre a busca pela valorização e a viabilização da inclusão do ensino da África, afro-brasileiro e quilombola no contexto atual. Muito se fala em pós-modernidade e de novas formas de não só descobrir

[23]Período em que o professor não se reconhecia nem era reconhecido como professor

[24] Para mais detalhes sobre formação de professores: C.f FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010. NÓVOA, António (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

conhecimentos, como também de novas formas para se resolver situações difíceis da sociedade. A exemplo disso, há o resgate de uma história nunca antes contada, realizada por intermédio de uma prática diferente daquelas feitas anteriormente por professoras e professores, os quais se embrenhavam somente em saberes escondidos por trás dos mitos europeus. Tal fato tornava difícil, quando não impossível, a concretização dessa conquista ímpar na história do povo brasileiro. Nesse ínterim, lembra-se, oportunamente, de que "a Educação se constitui como uma das principais ferramentas de ação no processo de transformação social de um povo" (COSTA; SILVA, 2014, p. 04).

Os referidos autores explicam, ainda, que estas leis são respostas aos movimentos negros que reivindicavam o reconhecimento pela cultura e a superação do déficit da população negra no ambiente escolar, lutas estas por inclusão social, em outras palavras, é "uma reparação da dívida social e histórica com a população negra brasileira" (p. 04). Portanto, a formação dos docentes serve ao propósito de compreender o universo de ensino com base na cultura negada e hoje reconhecida legalmente para socializar em sala de aula experiências dos fatos vividos pelo povo negro. Neste sentido, a educação somente se faz:

> Mediante a esse processo educativo de valorização das suas raízes e ancestralidades culturais e religiosas, justificando-se metodologicamente embasada na Lei 10.639/03, traçando caminhos de enfrentamento para o racismo, e a negação da identidade (COSTA; SILVA, 2014, p. 09).

As orientações propostas pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são de cunho coletivo, mas que – de um ponto de vista mais detalhado – afeta o ser humano individualmente. Assim, descobrir sua história faz da pessoa conhecedora de sua própria origem, de sua própria vivência, aprendendo que o indivíduo negro não somente é um produto social, mas é a própria sociedade. Quando o ser humano passa a conhecer sua história, sua cultura é valorizada, desta vez não só em sala de aula, mas fora dela, na sociedade. Assim, "esses temas são reconhecidos como Elementos Articuladores, que por sua vez visam mudar a forma que os conteúdos vêm sendo abordados, tentando integrar de forma mais reflexiva e contextualizada" (ALMEIDA; ANTUNES, 2014, p. 06). Portanto, as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 propõem uma reestruturação no currículo escolar, com a valorização da cultura e dos saberes do povo negro, em especial o povo do campo.

Essa reestruturação curricular escolar encontra empecilhos nos estabelecimentos de ensino devido à dificuldade de difusão do conteúdo proposto por parte dos discentes. Almeida e Antunes (2014) realizaram uma pesquisa sobre o ensino das culturas africanas e indígenas abordando os desafios nas escolas, focando nas professoras e professores, a fim de discutir a

importância da articulação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino escolar. As autoras chegaram à conclusão, a partir dos relatos dos seus entrevistados, que "sobre a obrigatoriedade do ensino das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, todos também concordaram que é muito importante e que também trabalham a implementação nas suas aulas, porém muitas vezes não conseguem fazer a articulação como deveria ser" (ALMEIDA; ANTUNES, 2014, p. 11-12).

A reflexão sobre os conteúdos propostos pelas referidas Leis ganha destaque porque o reconhecimento cultura de povos tão marginalizados é inédito no âmbito brasileiro, em especial no ambiente escolar, onde a precariedade sempre dá espaço para a manipulação e alienação do povo por parte das autoridades dominantes. Essa dificuldade de articulação do conhecimento proposto reflete o ensino que os próprios discentes tiveram em suas formações acadêmicas. Reforça ainda a ideia de que os educandos, antes da edição das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, passavam por um processo de alienação formal, sendo compelidos a aceitar o conteúdo até então dominante em sala de aula. Com estas leis, percebe-se a necessidade de uma reestruturação do contexto de ensino e aprendizagem, mas, encontra o desafio de como formar os antigos discentes a ministrarem um conteúdo do qual não tiveram contato nem no contexto acadêmico de graduação, nem mesmo no contexto social (ALMEIDA; ANTUNES, 2014).

Esta tarefa deve ficar a cargo da formação continuada, por meio de políticas públicas de incentivo à qualificação profissional – enveredadas pelo Ministério da Educação em parceria com os setores regionais e locais em todas as unidades da federação. Deve ser uma ação conjunta com cursos de formação dos docentes em diversas áreas do conhecimento, posto que os assuntos em voga nas Leis não dizem respeito apenas ao cenário da História, mas, sobretudo em áreas como Matemática, Física, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Biologia etc. Enfim, o conteúdo, outrora ocultado, reflete em todas as formas de conhecimento, delas não se desprezando a Filosofia e a religião que – em parceria com a ciência – formam um todo necessário na vida do ser humano. Desta forma, a negação desses conhecimentos na vida da pessoa em âmbito escolar reflete, em caráter global, na existência do negro na construção da História, na construção da nação, na construção da humanidade.

Para Costa e Silva (2014, p. 03), "com a promulgação da nova Constituição Brasileira (1988) na qual o Estado brasileiro busca em seus artigos legitimar a democracia, mediante asseguração do direito a cidadania e a dignidade humana do povo negro", há a institucionalização da educação como parâmetro de cidadania, elencando o âmbito educacional como direito subjetivo e fundamental para presentes e futuras gerações. A

democracia se faz, assim, por meio dos instrumentos de viabilidade dos direitos elementares à vida e à cidadania, como é o caso da educação formal, que materializa não a vontade do Estado, mas da nação. Daí a necessidade da continuidade da formação, como forma de sempre se compreender o universo escolar e social do conhecimento por meio das professoras e professores, formadores estes de mentes e personalidades críticas e revolucionárias da ciência para o desenvolvimento tecnológico e social.

A aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na escola 4 de Março, lócus da pesquisa, mostra-se deficitária, pois necessita de ampla formação dos professores para que essa nova conquista chegue aos alunos e alunas. O caráter deficitário será melhor abordado no capítulo sobre "Formação continuada dos professores da Escola 4 de Março". É à luz dessas dificuldades que surge o objeto da pesquisa, cuja relevância afeta a comunidade científica e o povo local, por serem os destinatários imediatos das diretrizes preconizadas pelas referidas Leis. Desta forma, a formação de professores em nível de graduação, por si só, não garante o conhecimento necessário para a real efetividade da norma em destaque, sendo imprescindível a complementação da formação na modalidade continuada, ou ainda, constante.

Paulo Freire (1996) faz a reflexão a respeito do ensino e da pesquisa como forma de dizer que o docente não consegue, sem a pesquisa constante, constatar os fatos e a história para transmitir o ensinamento concreto aos discentes. Em suas falas, Freire (1996) discorre que a pesquisa e a formação servem para compreender o novo compartilhar as descobertas:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Tem-se que a continuidade da formação docente irá dar esse suporte para que o professor possa entender o sentido e alcance esperados pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, quando de sua efetividade se busca disseminar a história não sofrida, mas vivida dos povos marginalizados com a ocultação dos seus valores, de suas crenças, de sua gênese. Neste sentido:

> 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. 15).

Paulo Freire defende a necessidade de se incluir o estudo da cultura afro-brasileira no currículo escolar, defendendo que a discussão com os alunos é essencial para a compreensão do universo desses assuntos. Ainda, para o referido autor "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (1996, p. 15), saberes estes que somente passam a ser conhecidos quando oportunizada a compreensão por meio das práticas educativas. Práticas estas que, para Freire (1996), precisa de formação constante dos docentes, pois, o instante fulcral de se discutir criticamente o saber é na relação com a prática. Segundo o autor, a prática com a teoria, quando é permeada por reflexão crítica, leva ao entendimento do primeiro de forma concreta:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p. 18).

Desta maneira, a edição das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 busca aproximar a teoria das práticas vividas pelo docente, dando ênfase à reflexão crítica do discente a partir do momento em que ele compreende a sua realidade, o que conduzirá o docente ao entendimento de que a reflexão teórica será convalescida na prática, assim como defende Freire (1996). O estudioso diz que o processo formativo perpassa da reflexão para a praxe, ou seja, o professor formador precisa vivenciar a prática e refletir sobre ela, pois a teoria sem prática não funciona como instrumento de ensino. Diz ainda que os professores constroem o conhecimento de algo que já existe, mas, na maioria das vezes, o professor formador valoriza a teoria e despreza a prática. Nesse caso, então, o conhecimento fica comprometido, visto que depois da graduação o professor, quando se depara com a realidade, percebe um distanciamento entre a realidade cotidiana e as teorias acadêmicas.

Freire (1996) discorre também sobre a identidade cultural para a formação continuada, frisando a prática educativa como instrumento fundamental e que deve ser progressivo. O desrespeito deste seguimento, segundo o autor, é que se torna problema, em especial quando se ignora a necessidade da prática educativa progressista:

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 19).

Com a publicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, os dizeres de Freire (1996) ganham destaque ainda maior, no sentido de que os professores passarão a ter maior contato com a prática em relação à teoria, o que materializará a primeira, desde que o docente esteja em constante formação e em discussão sobre o assunto. Assim, a identidade cultural passará a ser conhecido pelo educador, possibilitando maior contato do educando com sua realidade para fortalecer a identidade individual. Através da reflexão crítica, o professor permitirá mudar o seu pensamento, prática e método, em outras palavras, a formação continuada lhe dará a condição político-cultural que envolverá a sociedade e a escola.

Entretanto, não basta possuir diretrizes curriculares norteadoras, se o currículo praticado concretamente na sala de aula, não é resinificado de acordo com os sujeitos de direito, nesse caso, os alunos quilombolas.

Nesse sentido, cabe destacar a importância do currículo na escola quilombola. O currículo escolar oficial é um plano pedagógico utilizado pelos professores para se orientarem de forma sistemática em relação aquilo que irão ensinar a seus alunos. No momento em que se enquadra na escola quilombola, este mesmo deve ser pensado para os próprios alunos e seus saberes culturais, pois é necessário entender que os alunos quilombolas, ou que estudam em uma escola quilombola, possuem culturas e vivências diferentes.

Desse modo, ao fazer referência à escola quilombola, é pertinente destacar o papel do currículo e a sua relação com a valorização das tradições e dos saberes culturais da comunidade local

> Os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos, valores, instrumentos da cultura produzidos em contextos e práticas sociais e culturais. Daí a preocupação em recuperar, nos currículos, a estreita relação entre conhecimento e cultura (BRASIL 2006).

Por isso é necessário que o professor seja sensível ao trabalhar o currículo, articulando-o aos saberes tradicionais de forma que o aluno compreenda seu espaço, sua cultura, a dinâmica de sua comunidade, pois a prática docente é uma atividade que deve exercitar o olhar crítico, aliando a teoria e a prática para um melhor desenvolvimento em sala de aula. Nesse quadro, o professor, voltado para o ensino, e a escola quilombola devem estar atentos a essa ressignificação do currículo.

Nesse processo, o currículo precisa se constituir em um campo de insurgência e transgressões epistemológicas, possibilitando a comunicação dos saberes, locais e globais como estratégias para ampliar a concepção de mundo desses sujeitos acerca do contexto em que vivem na tessitura do cotidiano, isto é, no entrelaçamento de fatos, ideias, entre outros, para que assim possam melhorar a apreensão do seu mundo a partir das suas próprias vivências e de outras referências, outras realidades, criando novas maneiras e formas de atuar sobre ele (MOREIRA, 1992).

Ainda para Moreira (1992), os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, na verdade "são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas, produção em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas" (MOREIRA, 1997, p. 9). O autor deixa em destaque, em suas palavras, que o currículo precisa ser organizado de acordo com a realidade dos sujeitos. Silva (1999), dá suas contribuições afirmando que o currículo é um espaço em que se concentra e desdobra as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e político, é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

O currículo apresenta um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social em que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais, isto é, um dispositivo de grande efeito em processo de construção da identidade do estudante.

Diante deste contexto, pode-se destacar que o currículo não é um veículo que transforma algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que se produz e se reproduz a cultura.

Para os professores, da Escola Municipal 04 de Março, é fundamental apropriarem-se do currículo formal oficial e do conhecimento das diretrizes curriculares para escolas quilombolas, para que possam "ressignificar" diariamente o currículo escolar a fim de valorizar os saberes tradicionais e a cultura local.

3.3 Formação de professores e professoras e as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008

Durante as investigações e entrevistas na escola 4 de Março foi possível identificar indícios do processo de formação continuada e de educação para a diversidade. É fundamental reafirmar, neste momento, que o contexto da educação continuada é o objeto desta pesquisa e,

por conseguinte, este direcionamento foi exercido nos primeiros contatos da pesquisadora com professores e professoras da escola, enquanto pesquisadora.

A percepção ocorrida no contato inicial permite afirmar que as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estão sendo cumpridas de forma paulatina. Apesar das dificuldades de aplicar estes dispositivos legais – que preveem a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, assim como o entendimento sobre a sua manifestação e origem –, há um esforço para a concretização. Prova disso é quando se conhece o processo para a atualização dos professores, haja vista que a formação se dá ora por iniciativa própria de cada professor, ora por iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Alguns documentos disponibilizados pelos próprios professores indicam que no final de março e início de abril de 2005, um deles participou do curso "Valorização da História e Cultura Negra" promovido por diversas instituições, dentre elas, a SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará. Acerca da atualização do profissional entrevistado, é importante apresentar a informação exposta, o referido diz que nasceu em uma ilha, mas que apesar de ter mudado para a cidade sua atividade profissional sempre foi nas ilhas, por isso acredita ser importante discutir as questões étnico-raciais.

Em setembro de 2010, outro professor participou da "Formação continuada para professores de comunidades quilombolas em educação para as relações étnico-raciais", organizada também pela SEDUC. Este profissional tem origem na comunidade lócus da pesquisa. Em uma de suas falas, expressou um discurso sobre problemas educacionais, denominado por ele de "desafios". Esse termo é interessante, pois, parece transformar algo longe e difícil de resolver em algo próximo e de possível solução. Esse pensamento foi preocupação de Freire (1996) quando discorreu que:

> É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 19).

Para o autor, "ensinar exige alegria e esperança" (FREIRE, 1996, p. 19), o mesmo discurso foi externado por um dos entrevistados no lócus de pesquisa. Essa esperança que sempre surge com as crianças e no âmbito escolar, estende-se para toda a comunidade educacional e não somente ao docente. Freire ainda coloca que "meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo 'pré-dado', mas um desafio" (FREIRE, 1996, p. 30).

Para Almeida e Antunes (2014, p. 09) “A obrigatoriedade do ensino das leis 10.639/03 e 11.645/08, ainda é muito recente e causa certa insegurança aos professores, que precisam rever sua práxis para atender a esses novos desafios”. Estes autores também demonstram preocupação com a esperança externada pela expressão “desafios”, tanto que o título da obra é “Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE”, posto que, nesse sentido, “a referida Lei provoca no corpo docente escolar um desafio” (COSTA; SILVA, 2014, p. 04). Desta forma, o ensinar deve ser encarado como uma esperança, com a crença de que o discente por se entender como humano terá o momento de repensar seus atos e o professor será a figura mediadora entre o educando e esse novo comportamento. Esse desafio é o que estará carregado de esperança, permeado de humanidade.

A razão de ser da humanidade se incorpora às práticas educativas. Não é demais repetir que a educação não é privilégio do negro, do pobre, nem da maioria, é um direito público subjetivo que está previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mas com o advento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 essa realidade ganha destaque de superação. A isso se dá o nome de superação dos desafios justificando que a professora e o professor estão cumprindo com o papel fundamental no contexto da educação brasileira. Assim:

> Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 33).

Historicamente a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1990, traz fatos revolucionários para o cenário brasileiro. Nesse período, viviam-se momentos de grandes instabilidades nacionais, o Brasil buscava iniciar sua posição na política internacional e, para isso, tinha que firmar compromissos com a comunidade internacional de desenvolvimento de diversos setores nacionais, o que incluía a educação. Daí o surgimento da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, cunhada sobre leis internacionais, como é o caso de políticas do FMI[25], para conseguir o desenvolvimento tecnológico, político e social. A partir desse momento, a educação passou a ser regulamentada como direito de todos e dever do Estado, a regulamentação e diretrizes gerais da educação foram introduzidas pela Constituição Federal de 1988. Mas com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 esses desafios são pontos marcantes:

[25] Fundo Monetário Internacional.

> Este referencial sugere e faz emergir novas e complexas demandas para professores. A inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as fronteiras raciais e étnicas vão sendo produzidas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, principalmente em um país onde o mito da democracia racial é tão forte (SILVA; FERREIRA, 2005, p. 347-348,).

A educação se constitui direito fundamental de todos e dever de um Estado democrático, cuja finalidade maior deveria ser romper a tradição de preconceitos e discriminação com os povos negros e marginalizados, pois, anteriormente a este contexto, a educação pertencia ao privilégio da minoria e dominante. Esta tradição tem a tendência de ser rompida com a efetividade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que garante a democratização da educação no Brasil, que alcançará não só uma quantidade maior de estudantes, mas, sobretudo promoverá a descoberta da história milenarmente escondida, do negro marginalizado, escravizado, do quilombola negado na Amazônia, mas que na escola 4 de Março, lócus da pesquisa, passou a ser reconhecido desde 2002, com o reconhecimento das áreas de remanescentes de quilombo.

Diante disso, constata-se que a profissão do docente não é fácil, haja vista que o professor tem o desafio de compreender esse novo conhecimento, com bastante qualificação para compartilhar com os aprendizes de uma localidade desprovida há décadas de reconhecimento. Os profissionais da escola 4 de Março têm participado de cursos com temas afins às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como “Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense” promovido pela SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em parceria com a PROEX/UFPA – Pró Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará e “Preservar a natureza é preservar a vida no campo” realizado pela UFPA. Isso tudo demonstra que a escola lócus da pesquisa tem profissionais compromissados com o saber dos povos tradicionais, em especial com os povos africanos e afro-brasileiros.

Sabe-se que a natureza possui grande relação com os povos nativos e tradicionais, pois identificam a cultura e a dinâmica desses povos. Segundo Diegues (2007), 60% das comunidades tradicionais estão localizadas na Amazônia. De acordo com (LOPES, 2013):

> Esses sujeitos têm à sua disposição normas jurídicas ambientais, que dão suporte a um sistema regulamentar que ampara a atual concepção de que o bem ambiental cultural compõe o patrimônio ambiental nacional e, consequentemente, garante aos povos e comunidades tradicionais o acesso a territórios tradicionais (LOPES, 2013, p. 161).

Assim, não há como estudar os povos tradicionais sem os localizar em um contexto existencial e contemporâneo. Isso porque o estudo do conhecimento formal não pode ser um entrave entre os saberes tradicionais e científicos, devendo existir uma correlação e não distinção de ambos. Dessa forma, funciona como a questão das narrativas e memórias de um fenômeno individual que consoante Pollak (1992) seria coletivo e social:

> A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 02).

Acrescenta o autor que esses fenômenos são mutáveis, ou seja, passíveis de mudanças e que dependem naturalmente de fatores imutáveis. Sustenta que os elementos e "acontecimentos vividos pessoalmente" (POLLAK, 1992, p. 02) são os elementos cognitivos da memória, seja individual como coletiva. Essa perspectiva deve ser seguida pelo professor, cuja narrativa chegará a uma conclusão de enriquecimento de suas memórias.

Seguindo essas premissas e de que há mudança comportamental nos modos de ensinar e aprender, Gomes (2007) explica que o currículo escolar deve comportar ampliação em sua duração e ensino, tanto no espaço quanto no tempo, o que inclui principalmente a formação na docência:

> A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar? (GOMES, 2007, p. 09).

O autor ainda faz referência ao ponto de observação da cultura e do ensino e aprendizagem, afirmando que "do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças" (GOMES, 2007, p. 17). Por outro lado, Ferreira e Silva (2005) fazem um estudo quanto às Leis nº 9.394/96 e 10.639/03 para entender a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo base escolar. Os autores elencam que as próprias leis já trazem um rol de parâmetros de atualização dos professores, exigindo a formação contínua dos compromissados com o ensino formal no Brasil:

> A Lei 10639/03 que altera Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer Nº 1/04 do CNE que estabelece as

> Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, vem exigindo modalidades de atualização continuada para educadores, tanto para repertório informativo específico como para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação (FERREIRA; SILVA, 2005, p. 384).

Assim, o presente estudo traz a grande importância de se compreender a formação continuada de professores, com enfoque aos conhecimentos dos povos das comunidades tradicionais, em especial da comunidade quilombola do Rio Genipaúba, no município de Abaetetuba. Além disso, enfatiza a cultura e a tradição, a partir das entrevistas e do estudo de campo das realidades vividas pelos docentes e discentes dessa localidade, com o estudo dos impactos advindos das Leis nº 9.394/96 e 10.639/03.

3.4 Formação e saberes docentes

Os saberes docentes são constituídos com o tempo, sendo que o trabalho do professor sofre alterações temporais, isto é, o profissional tem uma identidade suscetível a modificações, a qual é estigmatizada pelo exercício do cotidiano. Para Tardif (2002), "Em suma, com o passar do tempo, ela vai-se tornando - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros - um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc." (p. 57). Logo, o autor defende que o corpo docente exerce uma função social porque são produtores e constituidores de saberes, dentre os vários saberes que os professores colocam em ação cotidianamente. Tardif (2002) acrescenta que os conhecimentos profissionais que competem ao professor, configuram competências e habilidades docentes. Os saberes concernentes à prática pedagógica são: profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Os saberes profissionais são provenientes dos cursos de formação (escolas, faculdades, experiência da educação), o disciplinar corresponde aos saberes integralizado às disciplinas (matemática, português, ciência entre outras), já os saberes curriculares são os programas escolares que já vêm elaborados por instância superior, sendo eles: os conteúdos programáticos e os métodos de ensino. Enquanto esses saberes devem ser aprendidos pelo corpo docente, os saberes experienciais são constituídos e validados na prática no exercício da profissão. Nesse sentido, Nóvoa (1992) pontua que:

> A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 21).

Concordando com Nóvoa (1992), compreende-se que não é suficiente apenas oferta de cursos de formação continuada, é necessário que o processo de formação possibilite ao

professor refletir sobre sua prática docente, sua realidade, compreender-se enquanto sujeito histórico e reconhecer que seus alunos são sujeitos socioculturais. Sem esquecer que todas essas tarefas devem ter enfoque no conhecimento que se deve possuir sobre os povos tradicionais, assim como preconizados pelas leis de inserção dos ensinos afro-brasileiras, indígena, quilombola e africano.

Dessa forma, nota-se que, nesse contexto educacional quilombola, o professor deve se capacitar para desenvolver uma prática efetiva, que permita aos alunos o conhecimento das suas competências e habilidades, além de não descuidar do aspecto importante da sociabilidade afetiva.

Discutir a questão de formação continuada de professores, em especial daqueles que atuam na transmissão e construção do conhecimento dos povos tradicionais, requer aperfeiçoamento constante. A formação continuada, a abordagem e a vivência do professor com os saberes empíricos, em consonância com o saber científico, deve lhe proporcionar uma magnitude de informações que precisam estar sincronizados com a realidade dos povos locais. Daí a necessidade de fomentar a formação continuada advinda da proposta das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, isto é, uma base do tamanho da necessidade e da altura do reconhecimento da existência dos povos quilombolas (TARDIF, 2002).

Nóvoa (1992) indaga não apenas sobre a atuação do professor, formador em seus percursos, mas também acerca da organização, do domínio do conhecimento, da competência, da análise, da opção profissional, da vocação, da paixão pelo ser mediador e da repercussão funcional. Contemporaneamente, o estudo e atualizações sobre os povos das comunidades tradicionais ganham grande relevo considerando a nova roupagem atribuída aos povos que secularizaram um histórico de mazelas e preconceitos. Dessa forma, assim como a história é dinâmica, o professor deve se manter sempre atento às novas tendências e conhecimentos para levar aos discentes a melhor e mais preciosa informação de que o saber não se constrói com ciência, mas se adquire com prática e a experiência, sendo aquela um instrumento em busca do conhecer.

A desvalorização profissional está associada, dentre outros fatores, à má formação ou a não atualização do professor para atuar no magistério e está relacionada principalmente a um processo histórico que desvalorizava a profissão docente, vendo a docência como missão, vocação e sacerdócio e nunca como profissão. Assim, quanto mais se qualifica o professor, mais se tem agregada a noção de importância no contexto social e proporciona, assim, ao discente melhor aprendizagem e conhecimento. No percurso desta pesquisa, é fundamental discutir a formação continuada dos professores, tomando como referência as orientações das

Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e assumindo, na prática educativa em sala de aula, a valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas. Tal tarefa parte das questões já apontadas por Freire (1996), que impacta diretamente na valorização do docente. Neste sentido:

> A valorização dos profissionais da educação é um tema cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. As condições às quais são submetidos os profissionais da educação nas distintas redes públicas de ensino no país têm sido objeto de preocupação da sociedade. Os baixos salários, a falta de perspectiva na carreira, a carga de trabalho e problemas de infraestrutura que afetam diretamente a prática docente são apontados como fatores preocupantes por pesquisas acadêmicas, pelos sindicatos, pela imprensa e pela sociedade em geral. Existe certo consenso de que a profissão docente, referindo-se aos profissionais que atuam na educação básica, sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país, dependendo da rede em que são contratados, da etapa de ensino em que atuam e até mesmo da formação que receberam (OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Oliveira (2013) destaca três aspectos que impactam mais diretamente no sistema de desvalorização do professor: 1) a remuneração; 2) a carreira e condições de trabalho e 3) a formação inicial e continuada. No primeiro item, a autora discorre que por meio da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 percebeu-se um grande avanço na valorização do docente, mas, vem sendo, segundo a autora, criado barreiras por parte do poder público para fazer cumprir a referida lei. No segundo aspecto, Oliveira (2013, p 53) explica "o processo de degradação das carreiras e condições de trabalho por meio de resultados de estudos e investigações realizados em diferentes contextos nacionais". Neste ponto, a autora revela que essa degradação se dá, em especial, por conta da "intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares" (OLIVEIRA, 2013, p. 53), o que tem acarretado a diminuição da busca pela profissão de professor.

3.5 Saberes docentes na sala de aula

Pretende-se apontar, nesse item, os saberes necessários para a formação docente e para a sua atuação em sala de aula. Nesse âmbito, é necessário entender como se constitui o saber docente, dando importância para sua atuação em sala de aula. Segundo Tarfif (2005), o saber docente se constitui de três saberes; o teórico, técnico e o saber prático. Para Tardif:

> O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e

> a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2002, p.39).

O autor evidencia o domínio do que ele próprio chama de *corpus* teórico de sua área de conhecimento e principalmente das ciências da educação. Todavia, é indispensável ao professor que ele possua a sensibilidade sobre sua própria experiência e sobre as relações interativas construídas com os sujeitos no processo de aprendizagem. Dessa forma, o que parecia ser insegurança no início de sua atividade docente em sala de aula, torna-se algo característico do seu cotidiano com o passar do tempo, suas experiências reais em sala de aula.

O saber prático, de acordo com Tadif (2005), constrói-se justamente na interação do cotidiano do professor em sala de aula, isto é, são as situações do cotidiano que envolvem símbolos, valores e atitudes, as quais requerem do professor um saber sobre a prática e isto certamente não é aprendido na sua formação acadêmica.

A inserção do professor no campo prático permite que suas idealizações sejam compartilhadas com outros profissionais da educação, permitindo também, e sem julgamentos, o confronto do saber teórico com a realidade encontrada na sua atuação docente. Nos dizeres de Tardif (2002) revela que "os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência".

Dessa maneira, as experiências vivenciadas no espaço escolar são estruturas para a formação, atuação e aprendizagem docente. Portanto, o que faz sentido na experiência docente é o tempo vivido e não o tempo cronológico percorrido, permitindo, assim, a estruturação e memorização da experiência educativa para a formação do "eu" profissional.

É neste sentido, atribuindo importância dos saberes experienciais dos docentes que Tardif (2002) propõe sobre a formação acadêmica – considerando os saberes professorais, sobretudo, os saberes experienciais desenvolvidos ao longo da prática cotidiana– relacioná-la com o verdadeiro ambiente escolar e aproximar os futuros profissionais do local que exercerão sua profissão. Acredita o autor que, desse modo, ocorrerá uma aproximação entre os conhecimentos teóricos aprendidos "nos ambientes teóricos" com a prática pedagógica, mas sem deixar de lado a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula. Portanto, a sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor.

Nos estudos de Selma Garrido Pimenta, a formação docente está evidenciada nos saberes teórico e prático da sala de aula. Segundo a autora, "professorar não é uma atividade

burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos – mecânicas" (PIMENTA, 1999, p. 20).

A autora deixa claro com este argumento que considera importante aliar o saber teórico, adquirido nas universidades, com a prática escolar do cotidiano, para que os professores tenham consciência dos desafios a serem superados e, a partir de então, das próprias experiências adquiri o saber-fazer necessário a sua profissão.

Pimenta (1999) considera importante que os cursos de formação devam dar a devida importância e considerar os saberes necessários à formação docente. De acordo com a autora, para se alcançar os objetivos da formação docente, é necessário considerar o que ela define como saberes da docência, formados pelos "saberes da experiência", "saberes científicos" e "saberes pedagógicos".

Saberes da experiência: são formados, segundo Pimenta, pela experiência vivenciada em sala de aula com o aluno, sobre o que é ser professor e sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais ao exercerem a profissão. Pimenta (1999) considera também saberes da experiência, o que é produzido no seu cotidiano docente, permitindo-se a reflexão sobre sua prática, fazendo deste processo uma interação entre outros agentes educacionais.

Saberes científicos: é, conforme a autora, indispensável ao professor para que seja bem-sucedido em sua prática docente, tendo em vista ter clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. Isso é algo indiscutível, uma vez que a função clássica da escola é contribuir para a formação intelectual, cultural e humanística dos alunos.

Saberes pedagógicos: é tão importante quanto os dois saberes explicitados anteriormente. Para a autora, a formação acadêmica deve partir dos saberes já constituído da prática. Trata-se, portanto, de uma sugestão de articulação entre a formação inicial com a realidade escolar, isto é, com as práticas pedagógicas efetivadas. Com isso, visa a autora uma tentativa de superar a fragmentação entre os saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Para Pimenta (1998):

> As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer. (PIMENTA, 1998, p. 28)

Fica evidente nas considerações da autora que é o ambiente escolar que forma o professor. É a prática pedagógica em sala de aula que possibilita a esse profissional adquirir um conhecimento prático, ou seja, aprende-se a ser professor exercendo o ofício e adquirindo

os saberes pedagógicos, pois a escola é, verdadeiramente, um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional para o professor.

Diante disso, a formação docente é construída historicamente antes e durante o caminho profissional do docente, e que se faz também no social. Cria-se, então, um círculo onde a formação docente depende basicamente das teorias e das práticas desenvolvidas na vida escolar, ou seja, no chão da escola. De acordo com o currículo por competência, a nova ênfase educacional baseia-se na mobilização dos saberes construído para solucionar problemas específicos. Convém afirmar, no entanto, que não se pode enfatizar a teorização em detrimento da prática.

Ainda Pimenta (1998) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Esta afirmação deixa claro que a teoria é de fundamental importância, pois a partir do momento que se apropria das contribuições teóricas de diferentes autores, beneficia-se de variados pontos de vista para uma tomada de decisão dentro de uma ação contextualizada, adquirindo perspectiva de julgamento para compreender diversos contextos do cotidiano. A interação dialógica entre saberes causa o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. Assim, os educadores precisam refletir sobre a constituição e interações dos saberes que ratificam a prática do saber docente.

Quando o docente apropria-se do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões do processo de aprendizagem, definem-se as melhores metodologias e estratégias de ensino e se vencem as dificuldades. Isso possibilita a visão clara das possibilidades de atuar sua prática com qualidade. Sendo assim, as probabilidades de reflexão sobre as práticas docentes surgem com maior coerência. Portanto, é essencial que o educador busque, na sua formação contínua, compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa.

Consoante Pimenta (1998), os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, a qual precisa vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber-fazer, tais princípios referem-se ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória de vida.

Segundo Freire (1996, p. 16), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ou seja, indica que não é favorável ao educador repassar apenas conteúdos acabados, mas sim, dar oportunidades para que o discente possa construir e, também, se apropriar de instrumentos necessários para se situar no

mundo como sujeito do processo de ensino aprendizagem, ampliar os conhecimentos necessários a sua formação, tanto na vida pessoal como na profissional.

Quando se discute a questão dos saberes necessário para a prática educativa, pode-se apontar as contribuições de Pimenta (1999) que enfatiza três deles: aqueles que se referem aos conhecimentos específicos que os educadores oportunizam aos discentes – proporcionando a este o desenvolvimento humano e cidadão –; os saberes pedagógicos que são os conhecimentos que os educadores encontram para desenvolver o processo de ensino nos mais diversificados contextos da ação docente e; por último, os saberes da experiência que dizem respeito ao conjunto de conhecimentos e situações que o educador acumulou durante a sua vida.

Consideramos que a prática docente deve despertar os alunos e direcioná-los para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade. É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a compreender na busca de condições de vida plena para todos. Por isso, nas relações sociais atuais que permeiam a escola, não se concebe mais a transmissão e assimilação de conhecimentos, que forma sujeitos individualista e alienados e sem valorização de sua cultuar e de seus saberes, mas uma educação que seja emancipadora e dialógica.

Por isso a construção do "ser docente" passa pela importante constatação de que ele é um pesquisador por excelência. Como tal, deve permanecer em constante processo de atualização de seus saberes, seja no âmbito específico como também no da prática docente em si. Condicionantes que o tempo, a experiência e a necessidade exigirão mais cedo ou mais tarde de todos aqueles que pretendem construir uma identidade profissional enquanto educadores.

Com a necessidade de compreender o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam em práticas docentes, é pertinente aprofundar as discussões acerca das questões étnico-raciais, em especial durante a busca pela valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas. Para tanto, enfatiza-se a influência das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 para a definição de um contexto de inserção do conhecimento em relação às tradições indígenas e quilombolas. Parte-se, assim, da premissa de que a história do negro se confunde com a ficção e com a idealização de uma figura emblemática e desprovida de privilégios.

De acordo com Costa e Silva (2014), o negro, desta forma, surge como invento do homem europeu, cuja submissão passaria a diferenciar o negro (dominado) do branco (dominador). Porém, com a edição da Lei nº 10.639/2003, a contextualização do cenário que

envolve o negro passa a ter o curso modificado, passando a ser obrigatório o ensino da cultura negra na educação formal, valorizando os movimentos negros e contradizendo a cultura eurocêntrica e hegemônica de ensino brasileiro. Neste sentido, esta Lei:

> Representa um marco na luta dos movimentos negros pela valorização da cultura negra, como também na educação brasileira porque força a desconstrução dos velhos currículos excludentes e eurocêntricos quando altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), incluindo os artigos 26 A e 79 B, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África, e da cultura afro-brasileira, além da inclusão no calendário oficial do dia 20 de novembro, como o dia nacional da Consciência Negra (COSTA; SILVA, 2014, p. 03).

Para que os objetivos desta lei venham a se concretizar, é crucial que o professor esteja amplamente e constantemente atualizado sobre as mudanças previstas na legislação. Daí surgir este objetivo, propondo o estudo da formação das professoras e professores que atuam na docência, para que se possa entender se está ocorrendo formação necessária dos docentes para que possam enfrentar a luta pela valorização da cultura e tradição dos povos negros (COSTA; SILVA, 2014), em especial da comunidade quilombola no lócus de pesquisa.

Compreender a formação continuada dos docentes é tão importante quanto a necessidade da incorporação dos estudos da cultura negra, do ensino de História africana e da cultura afro-brasileira. A formação continuada não reflete apenas no conhecimento da lei, mas também da dimensão e proporção que se pode alcançar o entendimento das multiculturas, do surgimento da comunidade de quilombo. Se a educação hegemônica era a europeia, então, o docente necessita de novas formações ou complementações acerca do mundo conhecido e pode se permitir ao novo entendimento para disseminar o ensino multicultural aos educandos que, "no entanto, sabe-se do desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela lei" (JAROSKEVICZ, 2007, p. 03). Nos dizeres de Silva e Ferreira:

> A formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não ocorre simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (SILVA; FERREIRA, 2005, p. 348-349).

Segundo aborda Jaroskevicz (2007), a história conta que o negro nem sempre ocupou os bancos de escola. Discorre que antes do Brasil Imperial os negros eram levados a aprender algum oficio como forma de ser explorada sua mão de obra para auxílio doméstico e que posteriormente "a Constituição de 1824 coibia o ingresso da população escrava nas escolas"

(JAROSKEVICZ, 2007; p. 03), excluindo da educação formal os brasileiros que, em sua grande maioria, eram oriundos da África, escravizados pelo homem branco. Assim, “a criação dessas leis surgiu para que houvesse o verdadeiro reconhecimento da importância no resgate das culturas africanas e indígenas, que tanto contribuíram para a história e crescimento deste país” (ALMEIDA; ANTUNES, 2014; p. 06). A educação no Brasil precisava ganhar sentido, não apenas no ensino formal, mas, sobretudo no conhecimento transversal, no qual se permite ao educando a compreensão das várias formas de saberes, em especial sobre sua origem, sua história.

CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 4 DE MARÇO

4.1 Elementos da pesquisa in loco

Os principais instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas dos professores (as) que atuam na escola 4 de Março, por meio da análise da escrita de sua memória educativa, como estratégia para reflexão e compreensão da prática docente exercida em sala de aula, além de ouvir os alunos acerca do aprendizado referente as questões étnico-raciais.

Quanto à coleta de dados junto às professoras e professores, registrou-se as entrevistas com uso de gravador, visando obter informações que permitam entender a prática docente. Também foram realizadas oficinas de formação, momento em que as professoras e professores da escola pesquisada tiveram oportunidade de escrever sua memória educativa e socializá-las nos momentos formativos que foram realizados durante o projeto de pesquisa.

O critério de seleção para entrevista foi o aleatório[26], com coleta das amostras, com o direcionamento das perguntas, anotações das respostas e, por fim, a tabulação de dados coletados durante a investigação. As perguntas foram feitas e as respostas gravadas em áudio. Foi permitido um diálogo para que a oralidade pudesse expressar o sentido peculiar das pessoas nativas, com identidade, hábitos e cultura no processo de análise das entrevistas.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março estudam alunos da educação infantil até o quinto ano, as aulas são ministradas por três professores, sendo que um já foi coordenador da escola, divididos em três turmas: uma com alunos da educação infantil; uma com alunos do 1º e 2º ano e a terceira turma com alunos do 3º ao 5º. As aulas são ministradas pela manhã para os alunos de educação infantil, 1º e 2º ano. À tarde as aulas são para os alunos do 3º ao 5º ano[27]. Ganha destaque a participação dos pais dos alunos em reuniões, eventos comemorativos como: dias dos pais, das mães, natal, páscoa, entre outros, e em tudo que diz respeito à vida escolar.

Ao falar da participação na escola por parte de pais e responsáveis, muitos chamaram a atenção de forma positiva devido ao empenho em frequentar o âmbito escolar, pois apesar de haver um crescente desinteresse do núcleo familiar em participar da vida escolar no Brasil, por causa de inúmeros fatores desmotivadores, tais como o desmonte imposto à escola

[26]Toda análise de dados, por meio de levantamento de dados, requer amostras que não comprometam a cientificidade dos resultados, por isso que os entrevistados foram arguidos de forma aleatória, ou seja, cada entrevistado respondeu as perguntas de forma espontânea.
[27]São classes multisseriadas e unidocentes

pública, nesta escola quilombola há a participação efetiva da família e da comunidade local. Mesmo com o desmonte que a escola vem sofrendo – situação que foi discutida pela pesquisadora com os moradores, assim como foi debatido acerca do esvaziamento da característica de Escola Social e do novo entendimento de escola meramente prestadora de serviço –, observa-se uma ampla vivência da população na escola.

Nesse caminho,

> A participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões, ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva. A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação. (LÜCK, 2009; 71)

Desse modo, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão democrática na escola. "As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais" (LÜCK, 2009, p. 71).

Pode-se afirmar que a realização da gestão democrática, mediante a participação de membros da comunidade escolar, é expressa para além da participação nos órgãos colegiados, pois ela pode dar-se a partir da participação ativa nas ações cotidianas do fazer pedagógico da escola.

> Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação, apenas plenamente possível mediante a participação da comunidade, segundo o princípio de que é necessária toda uma comunidade para educar uma criança. (Ibidem, 2009; p.74)

Esse é um valor importante na escola, a gestão democrática que possibilita a participação da comunidade e da família na educação das crianças.

Durante a coleta de dados na escola 4 de março, toda a assistência necessária para o andamento da pesquisa foi dada pela professora e coordenadora Kátia, de quem tivemos todo apoio possível. Além de sujeitos diretamente ligados à escola, entrevistou-se também moradores da comunidade para conhecer costumes e modo de vida das pessoas que compõem o espaço em que a escola está inserida. Entrevistou-se alunos e professores da escola a fim de compreender o processo de formação continuada que se desenvolve com os indivíduos que formam a comunidade escolar.

O acesso à comunidade lócus da pesquisa não foi difícil, tendo em vista que a pesquisadora é moradora dessa localidade, fato que provoca íntima relação com a cultura e tradições locais. Portanto, ocorreu uma boa recepção quando a pesquisa foi anunciada, a notícia inclusive, gerou várias sugestões. Os moradores, professores e alunos dispuseram-se a contribuir com suas entrevistas e com suas disponibilidades.

A pesquisa in lócus teve cunho de observação e coleta de dados, ou seja, foi preciso estar na localidade para observar os eventos essenciais para a pesquisa. As fotos ilustrativas acima demonstram que a busca da real história do povo daquela localidade foi extraída com bastante fidelidade, ou seja, com suas verdadeiras nuances, e coletados a partir de elementos de confiabilidade. É interessante relatar que cada evento era previamente comunicado por moradores da comunidade onde tais manifestações ocorreriam, notou-se que seria rico observar para extrair a riqueza daquela originalidade.

Todos os moradores sondados aceitaram, sem ressalvas, que a pesquisa fosse realizada e, nos casos em que haviam crianças, foi preciso um termo de consentimento livre e esclarecido para que os pais desses menores autorizassem as entrevistas, diálogos e exibições de imagens, sempre evidenciando que toda divulgação não teria cunho de expô-los, mas apenas finalidade didático-científica. Os registros da realidade da comunidade quilombola do Rio Genipaúba agregou riqueza de detalhes e originalidade das informações coletadas e registradas no diário de campo.

Buscou-se coletar amostras que, aleatoriamente, pudessem ajudar na compreensão dos mais diversos aspectos da pesquisa, tais como: origem da comunidade, surgimento de hábitos, costumes, crenças, cultura, saberes, religiosidade, constituição da comunidade remanescente de quilombo, as lutas sociais e os demais elementos que compõem a presente investigação, assim como compreender de que forma os alunos da escola 4 de Março são contempladas com a formação de professores e as novidade trazidas por meio das leis de inclusão do ensino afro-brasileiro no currículo escolar brasileiro. Dessa forma, na tabulação de dados, faz-se uma abordagem quantitativa e qualitativa dos achados e das descobertas que darão respostas para o problema de pesquisa.

No concernente à história vivenciada pelos povos, em especial do campo, Ferreira (2000) esclarece que o melhor conhecimento transmitido é aquele feito pela oralidade porque permite que os excluídos tenham a oportunidade de apresentar, por meio oral, as suas riquezas, o que não é melhor delimitado de outra forma senão pela originalidade dos relatos.

4.2 Considerações apontadas a partir das análises dos entrevistados

A presente pesquisa contou com levantamento de dados, os quais serão analisados nas próximas unidades em conjunto com o referencial teórico. Extraiu-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março, ricas informações concernentes ao tema proposto. As entrevistas ocorreram por meio de questionário com perguntas semiestruturadas, as quais possuem todos os critérios de uma investigação científica.

A partir disso, foram ouvidos onze entrevistados, sendo quatro alunos, dois professores, um ex-presidente da ARQUIA – Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba e quatro ex-coordenadores da comunidade do Rio Genipaúba.

As respostas do ex-presidente da associação de ex-coordenadores foram aproveitadas para entender a questão histórica da comunidade e da escola já desenvolvidas no capítulo I. Já as colaborações fornecidas pelos professores foram analisadas separadamente, haja vista que primeiro, analisou-se as informações fornecidas por um dos professores e depois pelo outro. Enquanto as contribuições oriundas dos alunos foram analisadas de forma conjunta, ou seja, analisou-se todas as respostas para uma mesma pergunta e depois se seguiu para as seguintes. Isso porque se entendeu que, dessa forma, a possibilidade de registrar a riqueza de detalhe de cada uma das entrevistas se torna mais bem sucedida.

O primeiro entrevistado foi o professor Benedito de Jesus de Oliveira Lima[28], licenciado em História – indivíduo de 49 anos, formado há 4 anos, concursado pela Prefeitura Municipal de Abaetetuba e atuante na área há 24 anos, pois possuía como primeira formação o magistério – e coordenador/responsável da escola entre os anos de 2010 a 2014. O indivíduo, atualmente, ministra aula para o 3º, 4º e 5º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março. Além disso, desempenha a função de catequista, promovendo o encontro de Iniciação à vida cristã. A este professor foi perguntado: Você se considera descendente de quilombola? Qual sua concepção sobre ser descendente de quilombola? Por quê? A resposta foi a seguinte:

> Sim. Me considero quilombola. Pelo fato de eu estar dentro da área considerada quilombola e também pelo fato de meus avós eles são, eles eram negros, né. Então, eu me considero negro por essas razões, por morar numa área quilombola, ter nascido e vivido aqui e também foi feito pesquisa e foi reconhecido por nós moradores desta localidade como remanescente de quilombo. Eu me considero quilombola sim (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

[28] Já foi diretor da Escola 4 de Março.

É possível perceber, na narrativa do entrevistado acima, que a questão de se reconhecer enquanto remanescente de quilombola perpassa por fatores cruciais, sendo os principais fatores: estar dentro da área considerada de quilombo e ter avós declarados negros e quilombolas. Essas áreas de terra anteriormente ao processo abolicionista eram negadas aos negros e quando foram disponibilizadas, os habitantes não eram providos de amparo para que pudessem plantar e colher, conforme escreve Peres:

> Durante o período pré-abolição, acontecida em 1888, os grupos de proprietários fundiários brasileiros tentaram dificultar ainda mais o acesso à terra no País. A lei de terras no Brasil, que data de 1850, foi um marco deste processo, garantindo o acesso à propriedade apenas para os integrantes dos grupos hegemônicos. A forma da propriedade fundiária no Brasil foi construída historicamente como latifúndio e nunca no país foi realmente empreendida uma ampla reforma agrária (PERES, 2019, p. 01-02).

Destaca-se que, segundo o Artigo 68 da Constituição Federal de 1988, os remanescentes de quilombos serão reconhecidos como tal, essa noção evidencia-se pelas expressões do entrevistado, primordialmente quando se verifica a ideia de valorização de suas origens, crenças, tradições e reconhecimento dos direitos próprios da terra. É possível observar as garantias previstas por lei em: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos" (BRASIL, 1988, p. 01). Essa realidade também é disposta no Estatuto da Igualdade Racial, reforçando a ideia do entrevistado de que há legalidade e legitimidade legal no seu sentimento pela terra, pelos costumes e pela tradição.

Diante da pergunta: Você participa de formação continuada para professores a fim de tratar questões relacionadas à Lei 10.639 que versa sobre a inserção do estudo da história dos afro-brasileiros, africanos e da África no currículo escolar? Sua resposta foi: "Sim. Já participei de várias formações" (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018). O discurso do indivíduo, portanto, manteve-se coerente com as afirmações acima sobre sua estada e permanência na terra, bem como com suas raízes e cultura.

Quando foi perguntado "de que maneira a formação continuada tem contribuído para sua prática em sala de aula quando se trata das questões étnico-raciais?". O professor respondeu:

> Primeiro ela possibilitou para eu ter conhecimento sobre a vida do negro durante a escravidão, após a escravidão é [...] hoje também conhecer a cultura negra, as várias contribuições que os negros trouxeram para o Brasil, né? E que hoje são presentes na vida da população brasileira. Contribuiu pra eu ter um conhecimento maior, mais amplo sobre a cultura negra a vida do negro, a luta, o seu trabalho e também pra que eu possa é... trabalhar isso com os alunos, também possibilitou pra eu ter autoestima em relação de que ser negro não é uma coisa ruim, nem vergonhoso. Não devemos

> nos esconder do fato de ser negro que, pelo contrário como eu falei antes, devemos ter orgulho, né? De fazer parte de uma população que contribuiu de várias formas para formação do povo brasileiro (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

A resposta do professor traz elementos muito importantes para o contexto em que o negro está inserido, pois se considera que antes da colonização portuguesa, o negro não se sentia parte integrante no meio social. No entanto, é notória, na fala do professor, a valorização do negro para a formação do povo brasileiro. Neste sentido:

> Até aqui, visitando o passado, de forma resumida, pode-se constatar o seguinte: quilombo não significou apenas um lugar de refúgio de escravos fugidos, mas a organização de uma sociedade livre formada de "homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema", (SILVA, 2019, p. 02).

Este entrevistado também foi instigado a responder: "Em sua avaliação, as atividades em sala de aula sobre a Lei nº 10.639 têm influenciado a vivência dos alunos quando se trata da valorização da cultura afro-brasileira e africana?". Obtivemos a seguinte resposta:

> Tem influenciado, eu percebo que os alunos, eles se aceitam enquanto negros enquanto pertencentes a uma comunidade quilombola e... eu percebo que há, que esse sentimento de ser quilombola ele é aceito. Tá uma crescente na comunidade, hoje eu vejo que os adolescentes, as crianças eles já não têm mais essa, tipo assim, vergonha, né? De dizer que é negro, mesmo porque a gente explica para eles sobre essas situações, tem a contribuição do negro para a formação do povo brasileiro que nós fazemos parte de um povo que resistiu de várias maneiras às coisas que foram impostas sobre eles. Que resiste ainda até hoje, falamos sobre as questões das leis que foram criadas durante o período da escravatura no Brasil e que foram aos poucos não dando liberdade ao negro foi libertando ele, um pouco das situações o qual eles passavam eles. Na verdade, nem a lei Áurea que foi a última lei criada em relação à escravidão, abolindo a escravidão, ela de fato não deu liberdade ao negro, né? Porque deixou o negro à margem da sociedade sem terra para trabalhar, sem emprego, sem moradia, excluído da educação. Mas até hoje o negro vem resistido de várias formas quanto a descriminação, preconceito (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

Percebe-se, a partir da narrativa do entrevistado, que as Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08 contribuem significativamente para a vivência dos alunos em sala de aula e para a comunidade porque o professor repassa a informação sobre a valorização da cultura africana e, assim, os alunos constroem o seu autorreconhecimento enquanto descendentes de quilombolas. Nota-se que nas narrativas do entrevistado Benedito Lima há um reconhecimento de que os alunos também assim se veem como pessoas quilombolas, que fazem parte de um povo que resistiu em prol de um bem comum – buscando a liberdade, a

cultura e a identidade. Isso conduz ao fato de que a diversidade também é elemento de busca por valores.

Ainda se perguntou ao entrevistado: “De que maneira a formação continuada tem auxiliado no combate ao racismo e a violência contra pessoas negras?”. Obteve-se como resposta:

> Eu creio que conforme a gente vai fazendo com que as crianças, os adolescentes tenham conhecimento sobre por que de existir a diferença dentro da sociedade de cor da pele, cabelo, de opção sexual, de outras diferenças religiosas, conforme você vai tendo conhecimento sobre essas coisas, né? E que o fato de nós sermos diferentes é o que nos torna iguais, né? E que a diferença é algo natural dentro da sociedade, conforme os alunos vão percebendo isso, principalmente com relação ao negro. Eles vão determinados preconceitos que existe vão sendo deixados de lado, né? Acho assim, alguém falou não sei de quem é essa frase: ninguém nasce preconceituoso a pessoa se torna preconceituosa. A formação cria nele esse espírito de ter preconceito com o negro, homossexual, por questões religiosas. Eu acho que conforme se vai educando, se tendo conhecimento, se pode ir abandonando determinadas coisas erradas como se diz (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

A fala do entrevistado mostra que a formação continuada é de suma importância para o combate ao racismo e à violência contra pessoas negras, considerando que falar de formação continuada significa romper os preconceitos e as diferenças. Para este entrevistado, o conhecimento tem o poder de transformar as coisas ruins em coisas boas.

Por outro lado, no concernente aos laços entre a escola e a comunidade do Rio Genipaúba, ao entrevistado foi indagado: “A comunidade interage com a escola com atividades que visem valorizar os saberes culturais dos povos que descendem de quilombolas?”. Em resposta:

> Sim. A comunidade, ela nunca se opôs a nenhuma atividade que a escola promove em relação a essa questão do negro ou em relação a qualquer outro assunto. Sempre que a gente propõe trabalhar enquanto escola, a comunidade nunca se opôs, pelo contrário, ela sempre apoiou, teve vários eventos, na escola, sobre o dia da consciência negra a comunidade participou, incentivou. Eu queria só esclarecer uma coisa, que essa questão do negro, a Lei [10.639], ela não é uma disciplina, uma nova disciplina que foi criada para trabalhar e também não é para trabalhar só no período da consciência negra, no caso no dia 20 de novembro, né? Que é o dia da consciência negra. É uma atividade que a escola tem que fazer permanentemente dentro das outras disciplinas, principalmente Língua Portuguesa, Arte, História, mas eu creio que nós enquanto professores temos a responsabilidade de trabalhar todos os dias com nossos alunos sobre essa questão da consciência sobre a valorização do negro, sobre aceitação da criança enquanto negra (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

Para o entrevistado, a escola não sofre interferências por parte da comunidade, que muito embora os ramos de atividades sejam distintos, buscam trabalhar para melhor fortalecer os vínculos entre comunidade e escola.

A valorização do ambiente escolar também segue a valorização do meio em que se vive, em especial, na comunidade do Rio Genipaúba, onde a escola está contida na comunidade, tornando-se elementar e não mero instrumento de disputa de poder. Essa experiência é externada pelo entrevistado, quando lhe é perguntado: "Qual seu sentimento em relação a ser descendente de quilombola?":

> Meu sentimento é de pertencer a um grupo de pessoas que, em determinado período da História, foram escravizados, passaram por muitas situações difíceis enquanto seres humanos, mas foi um povo que resistiu bravamente à escravidão, então, eu acho que ser parte de um povo que não se acovardou diante das situações que lhe foram impostas é motivo de orgulho. Essa é uma razão, né? A questão da resistência de ser um povo que resistiu (é fácil ser branco sem ser escravizado, difícil é resistir à escravidão) a várias coisas que lhe foram impostas como a escravidão. Isso dá um orgulho porque foi ensinado para nós de que o negro foi passivo, né? E hoje a gente tem o conhecimento que não, né? Ele reagiu de várias formas contra a escravidão, considero isso muito importante (BENEDITO DE JESUS DE OLIVEIRA LIMA, 2018).

A questão de resistência descrita pelo entrevistando deve ser compreendida como uma não aceitação. O povo ribeirinho do Rio Genipaúba tem a característica de ser um povo que, mesmo depois de se ter abolido a escravatura, passou por anos com as marcas da marginalidade e da opressão imposta pelos dominadores.

As mesmas questões indagadas ao entrevistado Benedito de Jesus de Oliveira Lima foram formuladas para a entrevistada Joana Dark Lima Corrêa – a qual também é professora na escola 4 de Março, mas há 8 anos, atuando nas turmas de 1º e 2º anos. É formada no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia há 4 anos; contudo, ministra aulas em séries iniciais do Ensino Fundamental há 24 anos por ter formação em Magistério, a professora tem 48 anos e, na comunidade, atua como participante. Apesar de um histórico semelhante ao do outro entrevistado, as suas respostas não se coadunam, haja vista que ela respondeu que na escola pouco se valoriza as tradições culturais da comunidade quilombola e que há pouca participação da comunidade na escola.

Perguntou-se à professora Joana: "Você se considera descendente de quilombola? Qual sua concepção sobre ser descendente de quilombola? Por quê?". Em resposta:

> Sim. Porque a gente vê que nós entendemos que as nossas comunidades que fugiram, eram quilombola aqui das ilhas de Abaetetuba, que devido a algumas coisas que aconteceram no passado na história de pessoas que passaram por massacre, que foram mortas, teve que a partir daí para nós podermos conhecer e valorizar esse grupo de pessoas (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

A professora se reconhece como quilombola, lembra-se dos momentos em que os povos tiveram que fugir devido a perseguições. Recorda de massacres e pessoas que foram mortas e, a partir desse contexto, acredita que se reconhecer como quilombola seja importante para manter a história e identidade desse povo.

As falas dos referidos professores convergem no fato de, historicamente, haver marcas de marginalização das pessoas do Rio Genipaúba – o que, atualmente, gera orgulho de haver um reconhecimento do grupo de quilombolas.

Em relação à formação continuada de professores e professoras a fim de tratar questões relacionadas à Lei 10.639, a entrevistada assim respondeu:

> Muito pouco se tem formação para esse tipo de tema assim realizado, por exemplo, pela Secretaria Municipal de Educação e, às vezes, quando tem que é pelo próprio grupo quilombola, que às vezes são chamados para participar, só quando há mesmo no local onde tem a sede que é no Rio Itacuruçá que tem o seu Edilson que é responsável, quando convida a comunidade a participar, quilombola ou não, para participar, saber dos seus direitos. Mas eu nunca tive oportunidade de participar que sempre eu estava no meu trabalho e nós não fomos, assim, dispensados para que a gente pudesse, para gente poder participar e entender melhor, né? Sempre é assim, mas teve sim quando a gente participou daquela Escola Ativa, há muitos anos, englobando dentro dos temas, por exemplo, que a Secretaria de Educação chama os professores para participar, sempre fala somente da etnia que engloba essas coisas, mais voltada totalmente para quilombola, a gente ainda não teve essa oportunidade assim, de participar de uma formação, vamos supor específica. A área quilombola, por exemplo, né? (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

A entrevistada afirma que são poucas as vezes que participou de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação e quando foi chamada para formação, deveria deslocar-se para a sede no Rio Itacuruçá. Recorda que nunca participou de formação por sempre estar em seu local de trabalho e não foi dispensada para participar das formações. Lembra ainda que quando participou de algum encontro pela Secretaria de Educação sempre se falou de etnia e não de quilombolas.

Com essas falas foi necessário indagar mais afundo o assunto e lhe foi perguntado: “Quando há essa formação, vocês não têm obrigação de participar? Por que não há liberação? A resposta foi: “É, eu acho mais ou menos assim, porque a gente não tem nem como pedir licença porque não é que venha assim no currículo para gente sair e ir para essa formação, por exemplo, né?” (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018). Novamente houve a indagação: “Mesmo considerando que existe uma lei que prevê e orienta a inserção dos conhecimentos étnico-culturais da África e dos afro-brasileiros, vocês não são liberados?:

> É, eu vejo assim que não tem, que a gente sente também essa ausência, né? Que a gente até sente com relação às famílias aqui da localidade, que muitos nem se consideram, sempre tem para a pessoa em época de matrícula na escola e vem a

> parte para marcar se essa pessoa se... como é que se declara, né? Se é pardo. A maioria diz que é branco ou que é pardo, ninguém, são poucas famílias que se consideram ou pessoas que se consideram pretas. E isso porque a gente sabe quem mora aqui na área quilombola e que todos devem se declarar, não ter vergonha de dizer que é e saber o porquê, mas nem por isso nós temos essa, eu sinto falta dessa formação, até mesmo para as famílias daqui, para elas poderem dizer com toda a consciência porque ela se considera quilombola e a defender também, né? Poder defender, conhecendo poder defender os direitos (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

Esta entrevistada guarda em si a peculiaridade de descrever a negação de determinados moradores da comunidade do Rio Genipaúba como sendo quilombola. Para a referida professora, essas pessoas têm vergonha de se declarar negras. Neste ponto, ficou evidente que não se trata de vergonha, mas de uma inculcação ideológica transmitida historicamente no Brasil, ou seja, na verdade é um reflexo de ações negativas contra os negros na Amazônia, assim como descrito no primeiro capítulo.

No mesmo sentido, questionou-se se "Mesmo nessas formações que não são direcionadas especificamente para tratar da Lei nº 10.639, de alguma forma elas contribuem para a sua atuação em sala de aula em relação a esse tema que é étnico-racial?" Surgiu a seguinte resposta:

> Com certeza, né? Sempre a gente vê que esses temas sempre são abordados na UFPA, sempre vem: olha tal dia tem, vai ter um encontro tal, às vezes tem no Campompema, também eles chamam algumas escolas que fazem parte do setor para participar, mas é muito pouco, ainda vejo que é muito pouco e trabalhado esse tema. Essa formação assim com os professores direto, por exemplo. Em relação a essa área. Ainda vejo que é muito devastoso assim, muito ainda ausente (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

Para a professora entrevistada, o estudo da Lei nº 10.639 não existe. Não há formação que possa levar aos professores a esse conhecimento. A referida professora acredita que o tema seja de grande importância, mas que não é proporcionalizada a formação sobre esses novos estudos. Segundo a entrevistada, não são proporcionados ao professor cursos que lhes qualifiquem para a correta compreensão dos temas abordados pela Lei 10.639 e quando lhe foi perguntado "Com que frequência você participa de formação continuada para discutir questões relacionadas à Lei 10.639? Sua participação é obrigatória por ser professor?". De que maneira a formação continuada tem contribuído para sua prática em sala de aula quando se trata das questões étnico-raciais? Obteve-se a seguinte resposta:

> Na verdade o que a gente pode fazer, basicamente a gente está fazendo o papel sozinho como professora e não assim... um trabalho feito com as famílias... só com aluno ainda porque quando a gente tem um plano de ação que a gente vai pensar, vai planejar o que vai fazer durante o ano, por exemplo, se nós tivéssemos isso, aí tinha como planejar e colocar aquilo ali como pano de ação e se fazer como agora 20 de

> novembro é o dia da consciência negra, nós teríamos que estar com uma ação já como fazer para chamar esses famílias pra tá fazendo uma formação, os próprios alunos, mas, infelizmente, nós não temos isso por parte da... assim... da... do corpo docente da escola, né? Somos atualmente 3 (três) professores e a gestora. Mas não está tendo nenhum tipo de... não foi feito nenhum tipo e plano de ação referente a isso. Eu, como professora, eu faço, mas acho que ainda é muito pouco pro que as famílias necessitam em relação o conhecimento desse assunto (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

A entrevistada alega que a busca pela formação é feita de forma autônoma. Em outras palavras, como não há formação proporcionada pelo poder público, a única forma é estudar de forma autônoma, chamando os familiares para conversarem. Ainda visando questionar sobre a formação, foi realizada a seguinte pergunta: "Em sala de aula, de que forma seu conhecimento vem influenciando os alunos?". A resposta foi:

> Pois é, então a gente percebe que os alunos em relação a isso... eles... a maneira de eles se considerarem entre si embate muito nessa parte aí da questão da crítica de eles não se aceitarem, exemplo em relação a cor, ao cabelo e a gente teve que parar pra fazer uma atividade, reflexão com eles em relação a isso porque estava tendo muita dificuldade na sala de aula diante dessa situação com eles, na maneira deles serem, do relacionamento, na verdade, entre eles. Aí, mas como eu digo, ainda não foi feito uma atividade especificamente voltada, não basta só trabalhar com os alunos, eu vejo que o principal seria com as famílias, ainda não foi feito um trabalho assim, pelo menos este ano. Alguns anos já foram feitos, um trabalho com as famílias palestras, mas a gente ainda percebe que ainda tem muita coisa que precisa ser tratada para que eles possam tomar consciência das coisas (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

Segundo a docente, não é suficiente trabalhar igualdade racial apenas com os alunos, posto que um dos grandes problemas em se tratar a questão da igualdade racial em sala de aula reside na cultura já trazida pelo aluno da família, o que dificulta o ensino de outra realidade aos discentes. E quando perguntada sobre: "Qual importância você atribui a essa formação, por mais rara que ela seja para combater o racismo, a violência entre e contra pessoas negras?". A resposta apresentada foi:

> A importância é muito grande. A gente percebe que esse assunto deveria ser tratado com muita frequência, que, com palestras, reflexões voltadas pra esse tema, como eu já falei, não só com as crianças porque eu analisei a reflexão do padre Zezinho que sempre fala que a catequese não basta ser só para as crianças, ele defende essa tese que o primeiro seria com os adultos, que não interessa a agente fazer um trabalho com as crianças e os adultos ficarem ausentes ou separadamente, tem que trabalhar as duas partes tanto com a criança quanto com a família. Assim que eu digo, tem que trabalhar tanto com os pais quantos com os alunos, talvez por essa falta de atenção , de trabalho feito com as famílias que eles não se consideram assim. Posso dizer até uma boa parte dos quilombolas tem vergonha de dizer que é preta, talvez por causa dessa questão do racismo, da questão, assim, do bullying que a gente vê que em determinado momento ainda praticam muito uns com os outros e o que eu vi é que um aluno que tinha a pele tão escura estava apelidando o colega da cor mais clara,

> chamando de carvão para a criança, né. Aí foi obrigado eu o chamar, colocar um no lado do outro e mostrar que diferença tinha a pele dele para pele do outro que ele estava criticando, né? O que ele pensava disso. Mas foi chamado a atenção dele, nesse aspecto eles melhoraram, assim, de estar, chamar de carvão um para o outro, ou de preto ou disso ou daquilo. Mas só que através da conversa com a família e com ele. Mas como lhe falei, ainda não foi uma atividade voltada, como que possa melhorar mesmo em todos os aspectos nesse sentido (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

Trata a educadora do assunto com muita firmeza ao declarar que se deveria fazer uma reflexão profunda com os alunos acerca das referidas Leis. Comunga da ideia de que o tema primeiramente fosse tratado com os adultos e depois com as crianças. Entende-se que essa tese é pertinente, pois, não se pode exigir das crianças um comportamento antirracista se nem ao menos os adultos se disciplinam para evitar a propagação do racismo e do preconceito.

Quando perguntada se "a comunidade interage com a escola com atividades que visem valorizar os saberes culturas dos povos que descendem de quilombolas?". A entrevistada fez a seguinte afirmação:

> Também eu vejo que está faltando esse despertar, tanto para a comunidade escolar quanto para comunidade local porque se ambos tivessem esta autonomia de sentar, como eu falei, quando há um plano de ação, nós temos algo a fazer pelas crianças pelas famílias, mas vejo que ainda está muito solto, sabe? Tem que partir de alguém. Quem está lá no centro, por exemplo, lá na escola é o gestor que deveria chamar o corpo docente e na comunidade também tem sua direção. Ambos não fazem esse trabalho sozinhos, nem por parte da escola em conjunto, tão pouco por parte da comunidade. E não está tendo bom resultado, talvez porque não está sendo aplicado ou não está sendo feito um trabalho que seja voltado para isso (JOANA DARK LIMA CORRÊA, 2018).

Neste ponto a professora acredita que falta mais aproximação entre comunidade e escola. Para a entrevistada, falta um plano de ação em prol do combate ao racismo. A informante afirma que necessitaria haver um plano de ação para conduzir o melhor ensino para as crianças. Discorre que seria o caso de o gestor da escola (coordenador) quem deveria tecer essas diretivas conjuntamente com a comunidade escolar e que, devido a essa carência, não se está chegando à finalidade que as referidas Leis propõem.

Apesar de haver entrevistado dois professores da escola, deixa-se evidente que na pesquisa, os mesmos têm respostas diferentes e opostas diante de algumas questões perguntadas, em especial, ao que se refere à formação continuada ou à formação mais específica sobre as Leis 10.639 e 11.645.

Destaca-se aqui, a importância da formação docente, especialmente aos professores que atuam nas escolas quilombolas. Para Libâneo (2010), o trabalho docente é uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os

objetivos do ensino. A indicação de etapas do desenvolvimento da aula não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido.

A opção por qual etapa ou passo didático é mais adequado para iniciar a aula ou a conjugação de vários passos em uma mesma aula ou conjunto de aulas depende dos objetivos e conteúdos curriculares, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Por causa disso, ao estudar os passos didáticos, é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas da realidade cultural dos alunos.

Ainda, ao que se refere à formação do professor, Candau (2005) afirma que o saber fazer técnico do professor – a sua competência profissional – constitui uma condição indispensável ao exercício da prática docente. A formação profissional do docente constitui um ponto evidenciado na escola quilombola, quando se intentam procedimentos escolares menos elitistas, menos reprodutores e mais democráticos. A competência técnica se traduziria, entre outras coisas, não só pelo domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido, como também pelo conhecimento das formas eficazes de desenvolvê-lo com os alunos, nesse caso, o domínio criterioso dos saberes sobre o que é disposto na legislação 10.7639. Desta maneira, é possível, explorando o saber preexistente nos alunos, contribuir para a ultrapassagem deste saber adquirido na escola, com os "olhos voltados" para a possibilidade de construção de um saber novo, ou renovado.

Para Candau (2002) a diversidade cultural deve ser um dos critérios a partir dos quais se faça a seleção dos saberes que são transmitidos pelo sistema escolar. Esta perspectiva implica que, sendo as identidades resultados de processos sociais, diferem não só nos atributos distintivos, como também na maneira e nas circunstâncias em que são socialmente construídas, o professor tem um papel importante na construção das identidades sociais de seus alunos, pois seu trabalho pedagógico é importante na formação dos alunos em toda a sua vida escolar.

Pois isso, também, entrevistou-se os alunos do 3º ao 5º anos. O envolvimento dos alunos na pesquisa ajudou muito a compreender a importância do debate acerca da Legislação e a inserção no currículo escolar oficial das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, principalmente no que tange ao reconhecimento da identidade quilombola e à valorização da tradição e da cultural da comunidade local. Além de estudarem na Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março, são alunos que também têm atuação na Comunidade Eclesial de Base e confidenciaram o que mais gostam de fazer no âmbito religioso. Sendo assim, o

entrevistado Fábio Silva dos Santos, 10 anos prefere realizar leitura da Oração dos Fiéis[29], a Jhulianne Ferreira Rodrigues é participante, contudo, quando tem alguma apresentação de dança, de calouro, recitação e outros eventos também realiza. Já a entrevistada Izabella Rodrigues Cunha dá preferência para a leitura de Salmos, bem como Yasmim de Kássia dos Santos Rodrigues que também tem preferência por ler Salmos em rituais religiosos realizados na comunidade.

Quadro 1 – Questão 1: Você se considera descendente de quilombola? Por quê?

Alunos entrevistados (as)	Série	Idade	Respostas
Fábio Silva dos Santos	4 ano	10 anos	Sim. Porque, assim, da história que vão contando.
Izabella Rodrigues Cunha	3 ano	9 anos	Sim. É porque minha mãe é, meu pai.
Jhulianne Ferreira Rodrigues	4 ano	10 anos	Sim. Eu me considero quilombola porque eu nasci no Brasil.
Yasmim de Kássia dos Santos Rodrigues	5 ano	11 anos	Sim. Porque, porque eu acho muito importante.

Fonte: A autora (2018)

Percebe-se que todos os entrevistados consideram-se quilombolas e os motivos desse autorreconhecimento se dá de forma diferente para cada um dos alunos. Quando o entrevistado Fábio Silva dos Santos fala que se considera quilombola por conta "da história que vão contando", nota-se que este conhecimento pode estar sendo repassado pelos ascendentes, professores em sala de aula ou também pelos demais moradores da comunidade do Rio Genipaúba. Por seu turno, Izabella Rodrigues Cunha respondeu que é quilombola porque sua mãe e seu pai são e, por isso, ela também é quilombola. Neste ponto, deve-se registrar que a condição de quilombola, atualmente no Brasil, é de autorreconhecimento. Logo, se os pais da pessoa são considerados quilombolas, o filho não necessariamente o será. Por outro lado, Jhulianne Ferreira Rodrigues respondeu que se considera quilombola "porque eu nasci no Brasil". Esta entrevistada tem a crença de que todos que são brasileiros são quilombolas quando a realidade é bem diferente, isto é, nem todos os brasileiros são quilombolas. Por fim, a entrevistada Yasmim de Kássia dos Santos Rodrigues afirma ser "muito importante" o autorreconhecimento como quilombola. Em resumo, todos os entrevistados acreditam que o reconhecimento como quilombola é essencial para sua afirmação como pertencentes ao grupo de quilombola.

[29] Orações que são produzidas previamente para serem lidas nas celebrações e que têm forte cunho de ser pedido de bençãos a outras pessoas ou grupos que estejam em eminente risco de sofrer algum sinistro

Quadro 2 – Questão 2: A partir de quando ou de que situação você descobriu ser descendente de quilombola?

Alunos entrevistados (as)	Série	Idade	Respostas
Fábio Silva dos Santos	4 ano	10 anos	Desde que disseram a história sobre eles.
Izabella Rodrigues Cunha	3 ano	9 anos	Desde que eu entrei na comunidade. A professora me explicava.
Jhulianne Ferreira Rodrigues	4 ano	10 anos	Quando falo dessas histórias. A mamãe, quando eu era criança, ela me contava que tinha muitos quilombolas que apanhavam.
Yasmim de Kássia dos Santos Rodrigues	5 ano	11 anos	Pelo jeito que elas faziam tipo roçar, plantar, essas coisas e pela minha cor também.

Fonte: A autora (2018)

Percebe-se que os alunos possuem um conhecimento que vai além da sala de aula, como é o caso de conhecimento empírico. Alguns entrevistados relatam que tiveram tais conhecimentos em virtude de histórias orais contadas por seus pais, sendo uma fonte de alta relevância, uma vez que se passa a conhecer mais a fundo, pelos próprios moradores da localidade Rio Genipaúba, as suas origens e a história de surgimento e resistência.

Em particular, foi indagado aos referidos alunos sobre o estudo das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, da seguinte forma: "Na escola 4 de Março, onde você estuda, os professores falam de questões relacionadas a descendentes de quilombolas?" A resposta foi: "Às vezes. Mas às vezes mais em palestras" (FÁBIO SILVA DOS SANTOS, 2018).

A resposta exibida mostra a necessidade do aprimoramento do professor, uma vez constatada de alguma forma que há formação de professores com enfoque nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, caberia aos professores e professoras a tarefa de ministrar aulas, ou seja, no contexto do dia a dia deveria ser incluída a educação sobre a história negra e quilombola na grade curricular.

Os outros alunos responderam que sim, sem outros acréscimos em suas respostas. A resposta do entrevistado também dá a possibilidade de refletir a determinação da Lei em seu Art. 26-A, § 2º "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 Brasileiras". Como se pode perceber, a Lei é enfática ao

determinar que, durante todo o ano letivo, as questões étnico-raciais devem ser discutidas em sala de aula.

Quadro 3 – Questão 3: Você considera importante ou não falar sobre questões referentes a quilombolas em sala de aula? Por quê?

Alunos entrevistados (as)	Série	Idade	Respostas
Fábio Silva dos Santos	4 ano	10 anos	Sim. Por causa que a gente aprende mais sobre nossos antepassados. Alegria. Foi um povo que batalhou muito por seus direitos.
Izabella Rodrigues Cunha	3 ano	9 anos	Porque tem que falar, né? Porque tem muita gente que não sabe. Meus colegas lá não levam a sério, eles não gostam.
Jhulianne Ferreira Rodrigues	4 ano	10 anos	Acho, porque é importante.
Yasmim de Kássia dos Santos Rodrigues	5 ano	11 anos	Eu acho muito importante para gente saber sobre essas coisas

Os alunos percebem a importância desse estudo em sala de aula e, neste caso, percebe-se que quanto mais os professores buscarem pôr em prática o ensino da forma prevista nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, melhor se alcançará a finalidade por elas almejada. Se 100% dos alunos entrevistados entendem da importância do referido estudo, os professores e professoras deveriam passar a ministrar mais aulas nesse sentido.

Nas entrevistas realizadas com os professores e com os alunos, notou-se que há um grau de grande relevância no assunto abordado. Quanto aos primeiros, exibiu-se uma necessidade de maior atualização e compreensão da legislação em vigor, seus objetivos e finalidades. Entretanto, não se pode taxar o profissional com críticas e desmerecimentos, quando na verdade cabe, em cooperação com Estado, a gestão da formação continuada e constante. Quanto aos alunos, percebe-se que os mesmos estão carregados de cultura, de vigor e conhecimentos, que necessitam apenas ser moldados nos estilos das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, com a valorização de seus hábitos, costumes, dizeres, cultura e tradições, os quais são característicos de um povo quilombola que se reconhece como tal.

Com vistas a se opor a projetos racistas dos saberes e das práticas sociais que negaram a existência de quilombos na Amazônia, percebe-se uma inversão dos conceitos elencados no cenário internacionalizado, o que requer maior esforço dos professores e da comunidade

científica para fazer com que os novos valores possam ser difundidos em sala de aula, essa maneira, e possam chegar aos quatro cantos do continental Estado brasileiro.

Destarte, a participação nos debates das questões étnico-raciais na comunidade lócus da pesquisa e arredores, mostra a preocupação com a formação dos professores e que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 devem ser instrumentos de grande valor para a desmitificação da composição da sociedade brasileira, principal interessada em uma sociedade que difunda os valores que há no negro e no quilombola.

No processo de discussão em sala de aula, foi possível a compreensão das principais modificações da cultura e dos saberes culturais ocorridos nas últimas décadas. Além disso, observou-se que, com ajuda da escola, o conhecimento da questão quilombola pode ser passado de geração a geração. Contudo, há necessidade de que a docência esteja sempre acompanhada da continuidade de formação para a aquisição, transmissão e construção do saber e do conhecimento. Nesse ínterim, ratifica-se o papel dos órgãos competentes com a finalidade de promover padrões formais e regulamentares como a inclusão, no currículo escolar, do ensino dos povos quilombola e indígena.

Assim, a Lei nº 10.639/03 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana e a política de educação diferenciada para territórios quilombolas a partir de um amplo conjunto de temas, os quais devem ser estudados na educação formal como forma de desestruturar o ideário europeu de dominação, passando, assim, a um contexto de valoração do estado democrático em que todos os seres humanos devam ser reconhecidos como pessoas humanas e sujeitos de direito, e não mais como objeto de direito.

Nesse sentido, percebe-se a importância da formação continuada do professor-educador-mediador, não só de negros e dos que atuam em áreas quilombola, mas de todos os profissionais da área da educação. Assim, deve-se repensar o currículo escolar para englobar esses novos valores que são a cultura desses grupos étnicos, o qual não só resgata a contribuição na formação da sociedade nacional, mas reconhecidamente caracteriza a formação da população brasileira – dando uma nova coloração na identidade nacional. Há de se reconhecer que ocorre nos cursos de formação inicial e continuada a construção de um novo projeto de educação quilombola, nascida pela experiência do movimento negro, germinado no solo em que pisam as populações do campo, a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias. Porém, a efetivação desse projeto de formação ainda representa um desafio para as educadoras e educadores quilombolas.

Um primeiro elemento importante a ser considerado na educação quilombola é o princípio da diversidade, ou seja, considerar que embora haja elementos comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à cultura e à religião que os particularizam. Neste ponto, as leis em questão trazem elementos de resgate dessa valorização que foi arrancada do negro e do quilombola ainda no processo de colonização e se perpetua, cabendo aos aplicadores e difusores da Lei, a efetividade de uma mudança para a realidade histórica. Entretanto, deve-se destacar que a organização do currículo das escolas quilombolas ainda tem se dado de forma vertical e fragmentada, sem a articulação dos saberes científicos (escolares) e os saberes tradicionais (empíricos) produzidos pelos sujeitos que vivem em áreas quilombolas, o que compromete a viabilidade, se não amparada em fontes narrativas orais dos povos tradicionais.

No concernente à história vivenciada pelos povos, em especial do campo, o melhor conhecimento transmitido é aquele feito pela oralidade porque este permite que os excluídos tenham a oportunidade de apresentar, por meio oral, as suas riquezas, o que é mais bem delimitado pela originalidade dos relatos. Assim, a riqueza da cultura e da tradição dos povos tradicionais deve ser valorizada para ser repensado o currículo escolar.

Portanto, a formação de professores que atuam nas escolas quilombolas, partindo de uma formação específica, articulada pela legislação vigente e também pelo processo formativo em que esses professores fazem e/ou fizeram parte – juntamente os relatos de convivência dos povos tradicionais, em especial dos quilombolas – deve ser encarada como uma verdadeira justificativa para repensar o currículo escolar. Dessa forma, nota-se que nesse contexto educacional, o professor deve estar se capacitando para desenvolver uma prática efetiva, que permita aos alunos o desempenho das suas competências e habilidades. Além de não descuidar do aspecto importante da sociabilidade afetiva.

Nesse contexto é impossível ser educador sem se comprometer apaixonadamente pelo ato de educar, mas para além das formalidades e da burocracia do sistema de ensino, é necessário, muitas vezes, transgredi-las para chegar mais próximo do aluno e ajudá-lo a compreender o mundo que o cerca. Então, afirma-se que o ensinar requer apaixonar-se pela arte de transcender o conhecimento. É justamente essa uma das propostas das leis de inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, fortalecer o vínculo do indivíduo com o conhecimento de si e da sua origem, valorizando as manifestações culturais, a formação identitária e, principalmente, a diversidade cultural do povo que no quilombo reside.

Os saberes docentes são constituídos com o tempo, sendo o trabalho do professor passível de alterações temporais, por isso a identidade é suscetível a modificações – estando, inclusive, sensível aos estigmas originados pelo exercício do cotidiano. Isso porque os conhecimentos profissionais que competem ao professor configuram em competências e habilidades docentes.

Retornando à análise da coleta de dados da pesquisa, percebe-se que as pessoas mais idosas têm conhecimento e orgulho de serem quilombolas, tendo em vista histórias sobre seus antepassados contadas por seus pais e pessoas que lhes eram mais velhas. Já as crianças têm essa certeza, devido à participação em palestras, promovidas pela escola, em que houve discussões acerca dos saberes culturais quilombolas provocados pela Lei nº 10.639/2008 e pelas práticas culturais da comunidade.

Embora a proposta da Lei seja incluir as questões étnico-raciais em discussões de cada disciplina, criar momentos como uma palestra ajuda a viabilizar o que propõe a Lei. Com isso, fica claro que os professores da escola participam de formação continuada de que trata a Lei nº 10.639/08 e que essa formação vem se refletindo em ações na escola que permite aos alunos compreenderem suas origens e, por consequência, aceitá-las. Percebe-se também que a prática da contação de histórias vem perdendo espaço dentro do seio familiar e a escola tem sido palco de diversas discussões sobre diversidade cultural dentre outros temas transversais, sendo muito importante para a formação de indivíduos com visão "moderna" do que é viver em sociedade.

Daí considerar acertada a luta dos povos tradicionais, especialmente, quilombola, pela luta de inserir, no currículo escolar, temas como saberes culturais. Muito embora a prática da contação de histórias como forma de manter viva a memória desses povos deva ser incentivada no seio familiar. Percebe-se que em tempos remotos, a indagação da atuação do professor perfilhava e perquiria a massa de formadores, seus percursos, a organização, o domínio do conhecimento, a competência, a análise, a opção profissional, a vocação, a paixão pelo ser mediador, a repercussão funcional. Contemporaneamente o estudo e atualizações quanto aos povos das comunidades tradicionais ganham grande relevo considerando a nova roupagem atribuída aos povos que secularizaram um histórico de mazelas e preconceitos. A desvalorização profissional está associada, dentre outros fatores, a não atualização do professor para atuar no magistério. Assim, quanto mais se qualifica o professor, mais se dá importância no contexto social e proporciona ao discente melhor aprendizagem e conhecimentos.

Percebeu-se que na escola lócus da pesquisa há formação continuada dos professores, os quais buscam uma qualificação mais direcionada para a compreensão atualizada e contemporânea da educação formal, em especial, no concernente aos aspectos cultural, regional e social. Com a aprovação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, mesmo sem ampla modificação do currículo escolar nacional, vem sendo trabalhadas pelos professores como forma de mitigar os impactos históricos que desprezavam o ser negro e quilombola como pessoas dotadas de uma identidade ou de valoração. Ao longo das pesquisas e entrevistas, foi possível perceber a grande preocupação dos formadores em entender melhor o sentido das referidas Leis e, apoiadas nelas, aplicar um entendimento correto sobre a origem e a história de marginalização que passavam os negros e quilombolas em busca de um reconhecimento, de existência e de valor social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrevistar as pessoas sobre a origem e constituição da comunidade enquanto espaço geográfico que aglomera um grupo de pessoas com determinados costumes e organização social – uma vez que a pesquisa foi realizada na escola que faz parte da comunidade do Rio Genipaúba –, não se identificou resposta que explicasse essa questão, pois a pessoa mais idosa da comunidade que poderia/teria condições de fornecer essa informação afirma não ter vivido esse momento, nem ouvido histórias sobre essa origem, haja vista que ela, a pessoa, chegou à comunidade com menos de um ano de idade.

Contudo, pressupõe-se que as pessoas foram povoando a comunidade do rio Genipaúba a partir de fuga de seus próprios quilombos, localizados na mesma região em que a comunidade está situada, como Tauerá-Açú e Arapapuzinho, pois, nessas duas localidades, há elementos existenciais, físicos e palpáveis de formação de quilombos, os quais ficam relativamente próximas à comunidade de Rio Genipaúba.

Quanto às questões referentes às Leis nº 10.639 e 11.645, identificou-se a constituição de desafio para a educação formal, posto que elas são frutos das lutas e resistência dos povos negro e indígena. Assim, decidiu-se discutir a temática em torno da questão da formação de professores que atuam em escolas quilombolas, mais especificamente no Rio Genipaúba, no município de Abaetetuba, Estado do Pará por ser obrigatório não somente o ensino da História e Cultura afro-brasileira, mas também devido aos debates relacionados à luta antirracista e às constantes demandas do povo negro e quilombola frente à sociedade e ao Estado, assim como a emergência de políticas públicas que comportem suas demandas em um projeto político com vistas a se opor a projetos racistas dos saberes e das práticas sociais.

Com isso, compreender o processo de formação continuada das professoras e professores que atuam na Escola 4 de Março, no Rio Genipaúba, município de Abaetetuba, analisando em que medida essa formação contribui para as mudanças das práticas docentes em sala de aula, no que se refere a discussões das questões étnico-raciais é fundamental para investigar se as leis que tratam essas questões estão sendo executadas e se estão sendo eficazes ao que se propõem. Ao analisar o processo de formação continuada dos professores e professoras realizada na escola 4 de março, notou-se que há/houve formação continuada para tratar das questões étnico-raciais. No entanto, há um dos professores que está atuando na escola que não tem curso de aperfeiçoamento, pois não tem sua origem profissional na comunidade, o que explica o fato de ele não ter participado dos cursos de formação continuada ofertados na região. Essa informação nos permite vislumbrar, a partir da pesquisa,

a possibilidade de que a formação continuada a qual as leis em questão referem-se estejam ocorrendo se não somente, mas principalmente para professores que atuam em escola de território quilombolas. Sendo que a lei obriga todas as escolas urbanas e rurais, quilombolas ou não e indígenas, a integração ao seu currículo das discussões sobre as questões étnico-raciais e afro-brasileiras e indígenas.

As informações fornecidas pelos próprios professores ratificam essa possibilidade de formação continuada[30]. Em setembro de 2010, um professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março participou da "Formação continuada para professores de comunidades quilombolas em educação para as relações étnico-raciais", organizada pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação. O docente apresentou o certificado de participação dessa e de outras formações das quais os professores da escola participaram.

Diante disso, verificou-se que o mesmo órgão de educação do Estado limita a formação continuada a professores que atuam em áreas quilombolas, enquanto a Lei preceitua a integração ao currículo de todas as escolas. Isto parece contraditório, pois apenas professores das áreas quilombolas têm essa formação, principalmente considerando que a luta do povo negro e indígena é para que tenham reconhecidos minimamente suas contribuições para a formação da nação brasileira e sejam respeitados por tudo o que passaram e passam como resistência para romper a visão eurocêntrica.

Ao longo das entrevistas foi possível perceber a grande preocupação dos professores em entender melhor o sentido das referidas Leis e a partir delas aplicar um entendimento com capacidade de compreender a história e de ensiná-las aos alunos sobre a origem e a história da marginalização pela qual passavam, e ainda passam, os negros e quilombolas, tal fato se configura como a busca de um reconhecimento de existência e valor social, bem como a existência na terra de quilombos.

Logo, o conhecimento do teor das referidas leis deve chegar aos que desconhecem a importância do negro para o Brasil, principalmente aos professores que têm, dentre outras funções, a de propagar este conhecimento a partir das suas práticas docentes em sala de aula e até mesmo fora dela, uma vez que, segundo Freire (1996), o aprendizado não se dá apenas em sala de aula e uma vez que a pessoa, quando passa pela criação da consciência sobre determinado assunto, é capaz de debater sobre esse assunto em qualquer lugar que seja possível realizar esclarecimentos.

[30] Destaca-se que ainda nos relatos de um professor que descreve a existência de formação continuada abordando as referidas leis, ao passo que outro informa nunca ter participado de formação voltada para o aperfeiçoamento quanto às leis em debate.

Nota-se, portanto, que quando se analisa de que forma os professores e professoras incorporam em suas práticas docentes as orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, e assumem, na prática educativa em sala de aula, a valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas, problematizam e discutem as relações ético-raciais a partir da legislação específica que trata do tema. Percebe-se também, a partir das contribuições dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de março, através de entrevista, que a formação continuada dos professores chega a esses alunos através da sala de aula, principalmente quando os alunos são capazes de responder, ainda que de forma simples e breve, questões relacionadas a sua própria identidade enquanto quilombola e a compreensão de que é importante falar sobre questões étnico-raciais na escola.

Muito embora essa conclusão não exclua a participação dos alunos na Comunidade Eclesial de Base como colaboradora dessa consciência que eles demonstram ter sobre ser negro, isso porque todos os alunos da Escola 4 de Março também têm grande atuação na comunidade, tanto nas celebrações religiosas quanto em grupos de vivência, os quais são grupos de troca de experiência para ajudar na formação dos indivíduos para atuarem nas atividades comunitárias e outras atividades que surgem, pois, a dinâmica organizacional da comunidade passa a ser incorporada pela comunidade escolar e vice-versa.

Outros estudos podem definir se a formação continuada, previstas pelas Leis nº 10639/03 e 11.645/08, está ocorrendo somente para professores que atuam em áreas quilombolas ou se essa formação está atingindo todos os públicos estabelecidos pelas leis em caráter geral. No entanto, na escola verifica-se imprecisão na inserção deste assunto pelo fato de que todos os alunos da escola também são participativos nas atividades da comunidade, o que não deixa claro se os conhecimentos das questões étnico-raciais são a partir da escola ou das participações na comunidade, uma vez que, apenas um entrevistado indicou a escola como sendo o primeiro local em que ouviu falar sobre ser quilombola.

Ao final da dissertação, chegou-se à conclusão de que os moradores da comunidade quilombola do Rio Genipaúba buscam preservar sua cultura e resistem às várias formas de opressão. Foi percebido que os estudantes da escola 4 de Março entendem como muito importante o estudo da cultura quilombola, indígena e africana. Também se notou que os professores daquela escola 4 de Março têm a tendência de se qualificar e trazer aos discentes valiosas contribuições quanto as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, em uma verdadeira reformulação das bases da educação em valorização da cultura negra.

Desta forma, a formação de professores e contínua deve ser o ponto fulcral entre a busca pela valorização e a viabilização da inclusão do ensino da África, afro-brasileiro e

quilombola no contexto atual. Muito se fala em pós-modernidade e de novas formas de descobrir conhecimentos, de se resolver os casos difíceis da sociedade, como é o caso do resgate de uma história nunca antes contada, sem que as professoras e professores se embrenhem na busca desses saberes que faz o povo do Rio Genipaúba e da escola 4 de Março uma unidade de resistência, de desígnios em prol de um objetivo maior: o reconhecimento da identidade, da valorização de seus hábitos, cultura e tradição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatiane Machado de; ANTUNES, Alfredo Cesar. A importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua articulação com os conteúdos estruturantes da educação física. In. **Cadernos PDE**. Paraná, 2014.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, F. Et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), In. **Paschoal Lemme**: Memórias de um Educador, vol 4.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ >. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003** (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008** (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ >. Acesso em: 03 mar. 2018.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1985.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). **Cultura(s) e educação entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria, (Org.**). Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

COSTA, Iany Elizabeth da; SILVA, Severino Bezerra da. A Lei 10.639/03 na Educação das relações étnico-raciais da Educação Infantil numa escola de remanescentes quilombolas. In. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In. **Revista USP**. São Paulo, n. 75, p. 78-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/>. Acesso em: 10 out. 2016.

DIEGUES, Antonio Carlos. Água e cultura nas populações tradicionais brasileiras. In. RIBEIRO, W (org). **Governança da água no Brasil**: Uma visão Interdisciplinar. São Paulo: FAPESP/CNPQ, 2007.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. In. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. nº 03, agosto de 2014.

FERREIRA, Cléa M. da Silva; SILVA, Nilce da. **Formação de professores com base na lei 10369/03**: Cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. Cidade: editora, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando Estudo de Caso(s) Como Estratégia de Pesquisa Qualitativa: Boas Práticas e Sugestões. In. **Estudo & debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos sociais. In. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 03, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-racias, história, cultura africana e afro-brasileira na educação pública**: da legalidade à realidade. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/ >. Acesso em: 03 mar. 2018.

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

LANGHI, R. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental:** repensando a formação de professores. 2009. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

LOPES, Syglea Rejane Magalhães. Povos e comunidades tradicionais direitos humanos e meio ambiente. In**. Lex Humana**, Petrópolis, v. 5, n. 1, p. 160-182, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MASSIMO, Lucas. Como se explica o neoliberalismo no Brasil? Uma análise crítica dos artigos publicados na revista dados. In. **Revista de Sociologia e Política**. São Paulo, v. 21, nº 47: 133-153. Set. 2013.

MOREIRA, Iara. Avaliação de impactos ambientais no Brasil: antecedentes, situação atual e perspectivas futuras. In: **MANUAL de avaliação de impactos ambientais.** Curitiba: SUHREMA/GTZ, 1992.

NÓVOA, António (org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 141-163.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização. In. **Revista Educação em Questão.** Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho Docente na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. In. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.

PERES, Ângela Domingos. **Movimento quilombola e capitalismo no Brasil**. Disponível em: <http://www.uel.br/ >. Acesso em: 17 fev. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (1998). **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. In: Fazenda, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1992, p. 3-15. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br/ >. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, Ana Carla Silva dos. A importância da formação do professor para a efetivação da Lei 10.639/03 na escola Municipal Agnelo de Brito. In. **Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 09, n. 17, 2010.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. UNIOESTE, Cascavel, PR, 2019.

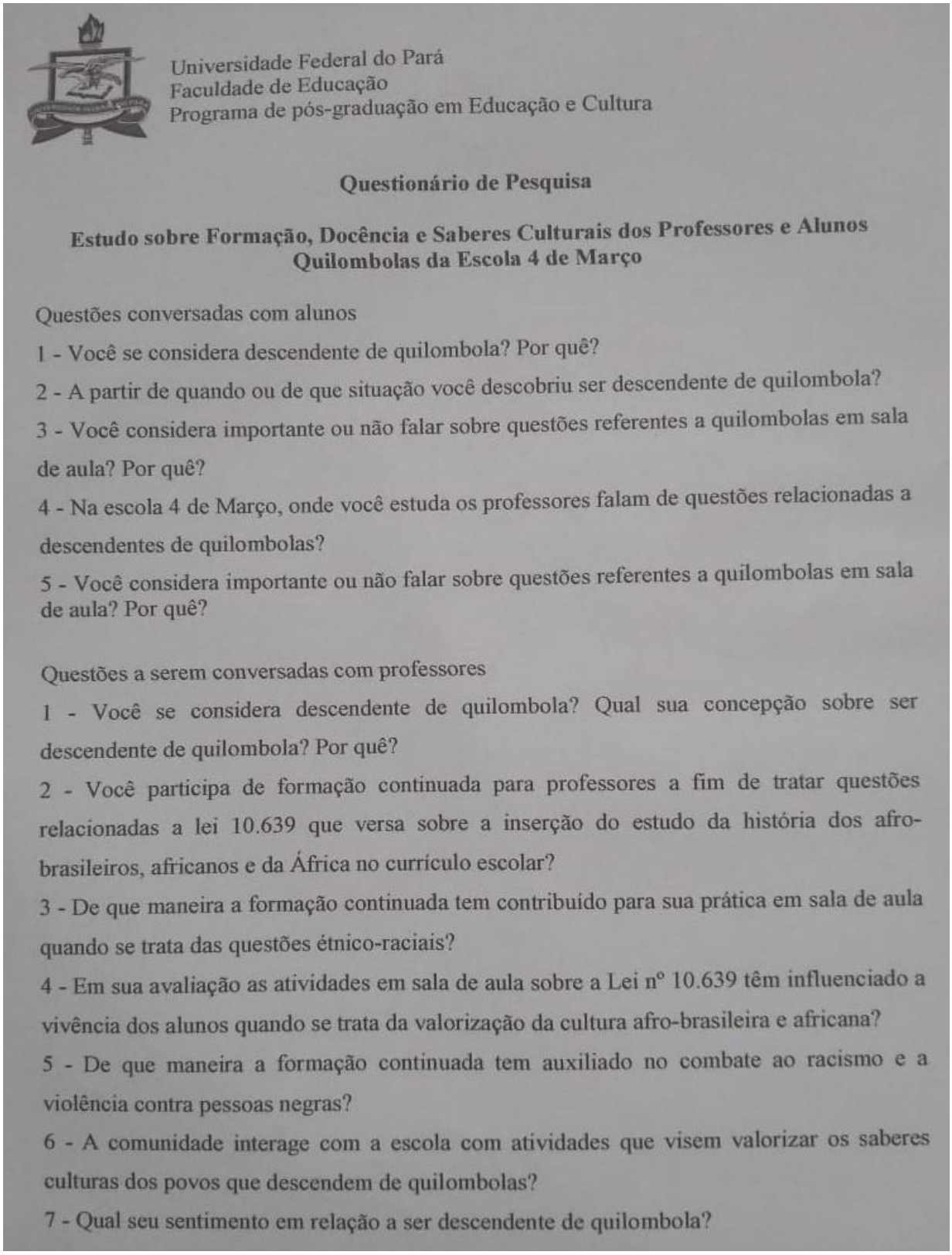
SILVA, Joseane Maia Santos. Comunidades quilombolas, suas lutas, sonhos e utopias. In. **Revista Palmares - Cultura Afro-brasileira**. São Paulo, Ano V, n. 5, ago. 2019.

SILVA, L. R. P; SILVA, J. R; SILVA, L. L; SOUZA, M. P. Agricultura Familiar Amazônica: Sistema de Produção – Ilha Campompema – Abaetetuba –Pará**. Fragmentos de cultura**. Goiânia, v. 25, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.12.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas em sala de aula**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICE – Questionário utilizado para entrevistar a professora, o professor e os alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março



Universidade Federal do Pará
Faculdade de Educação
Programa de pós-graduação em Educação e Cultura

Questionário de Pesquisa

Estudo sobre Formação, Docência e Saberes Culturais dos Professores e Alunos Quilombolas da Escola 4 de Março

Questões conversadas com alunos

1 - Você se considera descendente de quilombola? Por quê?

2 - A partir de quando ou de que situação você descobriu ser descendente de quilombola?

3 - Você considera importante ou não falar sobre questões referentes a quilombolas em sala de aula? Por quê?

4 - Na escola 4 de Março, onde você estuda os professores falam de questões relacionadas a descendentes de quilombolas?

5 - Você considera importante ou não falar sobre questões referentes a quilombolas em sala de aula? Por quê?

Questões a serem conversadas com professores

1 - Você se considera descendente de quilombola? Qual sua concepção sobre ser descendente de quilombola? Por quê?

2 - Você participa de formação continuada para professores a fim de tratar questões relacionadas a lei 10.639 que versa sobre a inserção do estudo da história dos afro-brasileiros, africanos e da África no currículo escolar?

3 - De que maneira a formação continuada tem contribuído para sua prática em sala de aula quando se trata das questões étnico-raciais?

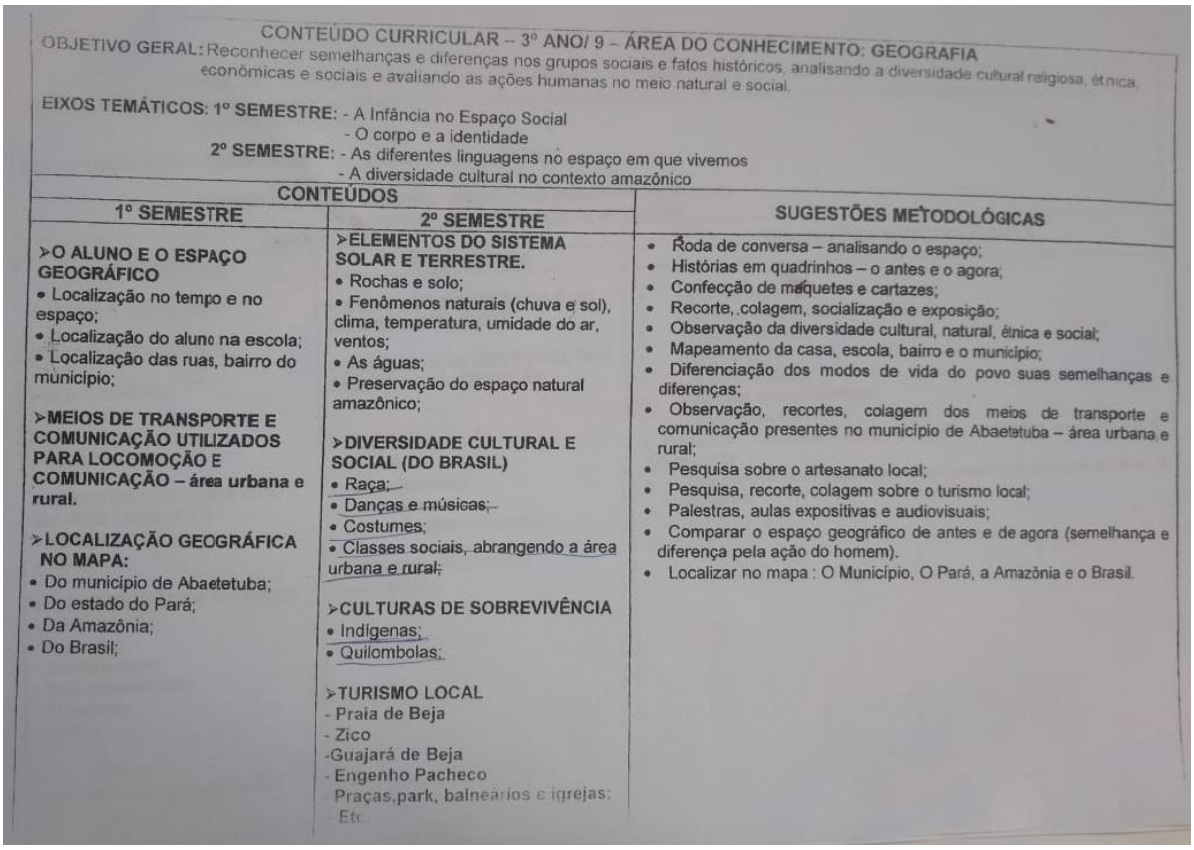
4 - Em sua avaliação as atividades em sala de aula sobre a Lei nº 10.639 têm influenciado a vivência dos alunos quando se trata da valorização da cultura afro-brasileira e africana?

5 - De que maneira a formação continuada tem auxiliado no combate ao racismo e a violência contra pessoas negras?

6 - A comunidade interage com a escola com atividades que visem valorizar os saberes culturas dos povos que descendem de quilombolas?

7 - Qual seu sentimento em relação a ser descendente de quilombola?

ANEXO A - Currículo escolar de História utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 3º ano



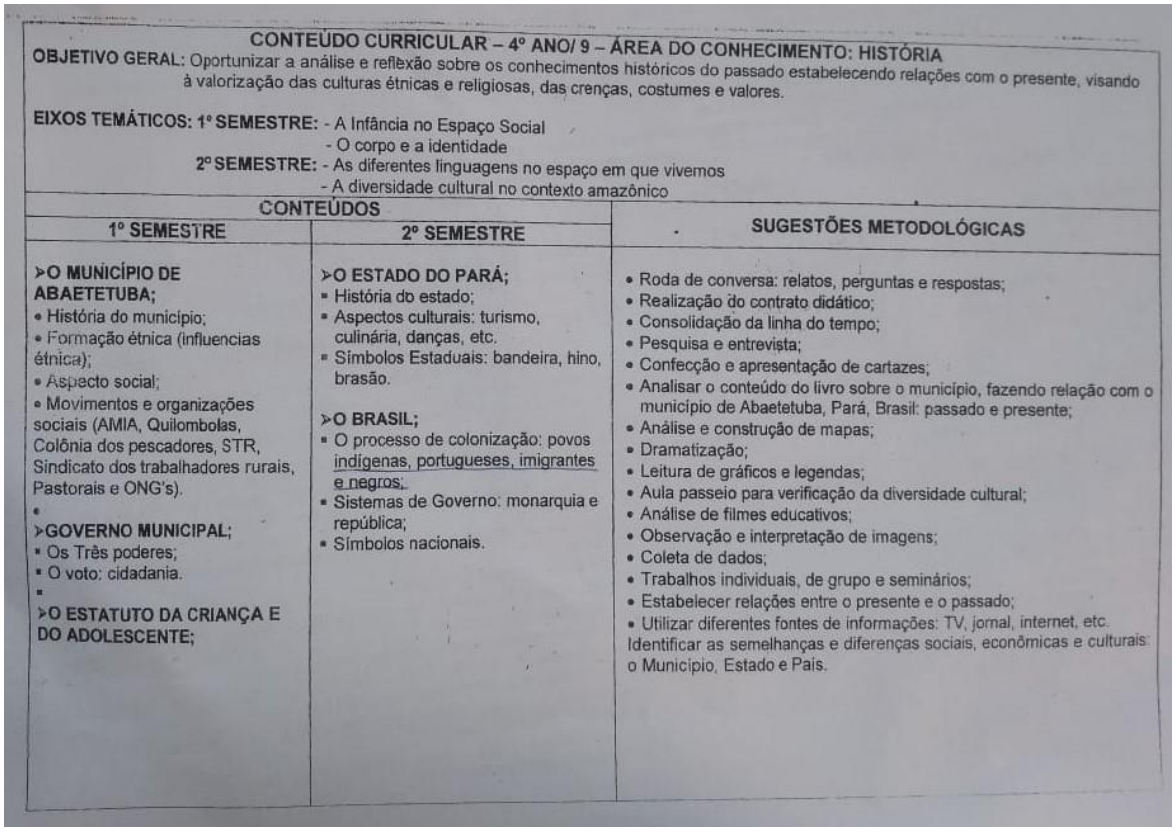
CONTEÚDO CURRICULAR – 3º ANO/ 9 - ÁREA DO CONHECIMENTO: GEOGRAFIA

OBJETIVO GERAL: Reconhecer semelhanças e diferenças nos grupos sociais e fatos históricos, analisando a diversidade cultural religiosa, étnica, econômicas e sociais e avaliando as ações humanas no meio natural e social.

EIXOS TEMÁTICOS: 1º SEMESTRE: - A Infância no Espaço Social
- O corpo e a identidade
2º SEMESTRE: - As diferentes linguagens no espaço em que vivemos
- A diversidade cultural no contexto amazônico

CONTEÚDOS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	
➢O ALUNO E O ESPAÇO GEOGRÁFICO • Localização no tempo e no espaço; • Localização do aluno na escola; • Localização das ruas, bairro do município; ➢MEIOS DE TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO UTILIZADOS PARA LOCOMOÇÃO E COMUNICAÇÃO – área urbana e rural. ➢LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA NO MAPA: • Do município de Abaetetuba; • Do estado do Pará; • Da Amazônia; • Do Brasil;	➢ELEMENTOS DO SISTEMA SOLAR E TERRESTRE. • Rochas e solo; • Fenômenos naturais (chuva e sol), clima, temperatura, umidade do ar, ventos; • As águas; • Preservação do espaço natural amazônico; ➢DIVERSIDADE CULTURAL E SOCIAL (DO BRASIL) • Raça; • Danças e músicas; • Costumes; • Classes sociais, abrangendo a área urbana e rural; ➢CULTURAS DE SOBREVIVÊNCIA • Indígenas; • Quilombolas; ➢TURISMO LOCAL - Praia de Beja - Zico -Guajará de Beja - Engenho Pacheco Praças,park, balneários e igrejas; Etc.	• Roda de conversa – analisando o espaço; • Histórias em quadrinhos – o antes e o agora; • Confecção de maquetes e cartazes; • Recorte, colagem, socialização e exposição; • Observação da diversidade cultural, natural, étnica e social; • Mapeamento da casa, escola, bairro e o município; • Diferenciação dos modos de vida do povo suas semelhanças e diferenças; • Observação, recortes, colagem dos meios de transporte e comunicação presentes no município de Abaetetuba – área urbana e rural; • Pesquisa sobre o artesanato local; • Pesquisa, recorte, colagem sobre o turismo local; • Palestras, aulas expositivas e audiovisuais; • Comparar o espaço geográfico de antes e de agora (semelhança e diferença pela ação do homem). • Localizar no mapa : O Município, O Pará, a Amazônia e o Brasil.

ANEXO B - Currículo escolar de História etilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 4º eno



CONTEÚDO CURRICULAR – 4º ANO/ 9 – ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA

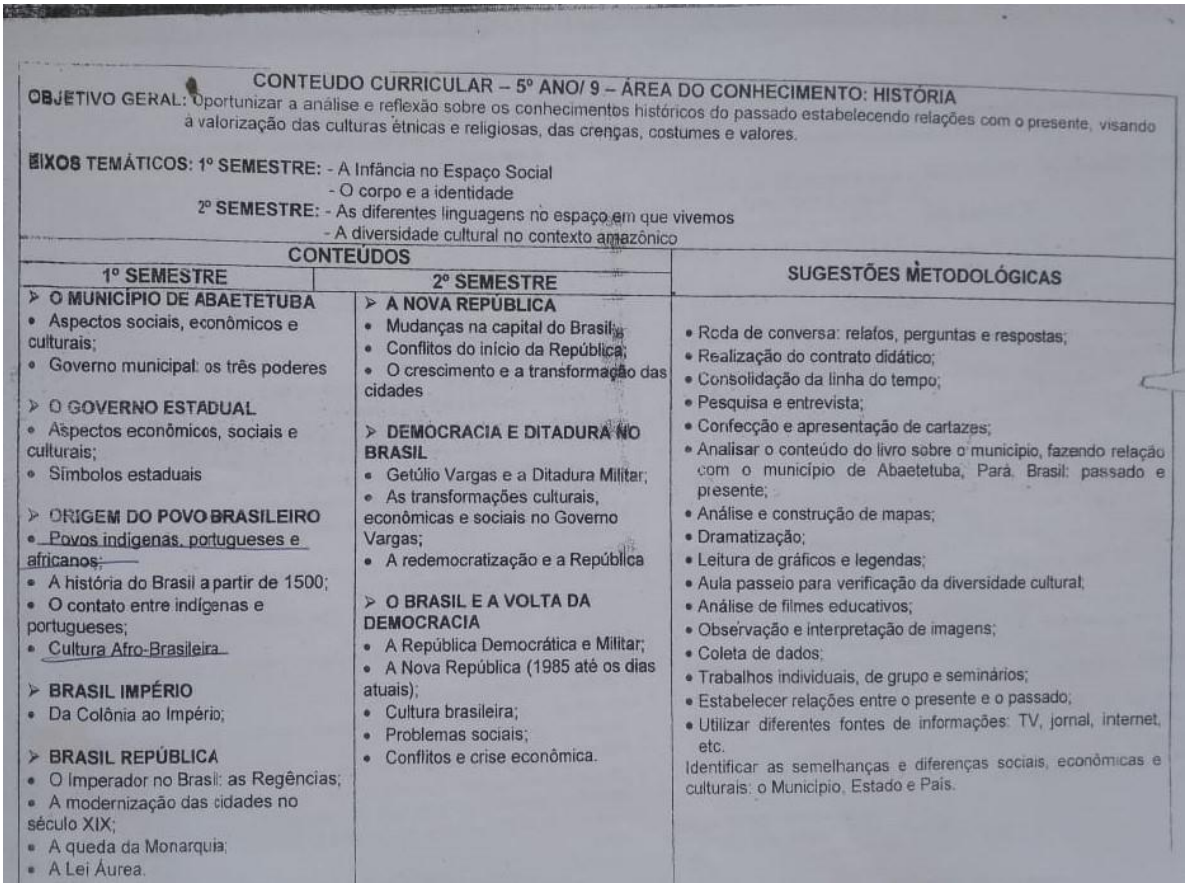
OBJETIVO GERAL: Oportunizar a análise e reflexão sobre os conhecimentos históricos do passado estabelecendo relações com o presente, visando à valorização das culturas étnicas e religiosas, das crenças, costumes e valores.

EIXOS TEMÁTICOS: 1º SEMESTRE: - A Infância no Espaço Social
- O corpo e a identidade

2º SEMESTRE: - As diferentes linguagens no espaço em que vivemos
- A diversidade cultural no contexto amazônico

CONTEÚDOS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	
➢**O MUNICÍPIO DE ABAETETUBA;** • História do município; • Formação étnica (influencias étnica); • Aspecto social; • Movimentos e organizações sociais (AMIA, Quilombolas, Colônia dos pescadores, STR, Sindicato dos trabalhadores rurais, Pastorais e ONG's). ▪ ➢**GOVERNO MUNICIPAL;** ▪ Os Três poderes; ▪ O voto: cidadania. ▪ ➢**O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE;**	➢**O ESTADO DO PARÁ;** ▪ História do estado; ▪ Aspectos culturais: turismo, culinária, danças, etc. ▪ Símbolos Estaduais: bandeira, hino, brasão. ➢**O BRASIL;** ▪ O processo de colonização: povos indígenas, portugueses, imigrantes e negros; ▪ Sistemas de Governo: monarquia e república; ▪ Símbolos nacionais.	• Roda de conversa: relatos, perguntas e respostas; • Realização do contrato didático; • Consolidação da linha do tempo; • Pesquisa e entrevista; • Confecção e apresentação de cartazes; • Analisar o conteúdo do livro sobre o município, fazendo relação com o município de Abaetetuba, Pará, Brasil: passado e presente; • Análise e construção de mapas; • Dramatização; • Leitura de gráficos e legendas; • Aula passeio para verificação da diversidade cultural; • Análise de filmes educativos; • Observação e interpretação de imagens; • Coleta de dados; • Trabalhos individuais, de grupo e seminários; • Estabelecer relações entre o presente e o passado; • Utilizar diferentes fontes de informações: TV, jornal, internet, etc. Identificar as semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais: o Município, Estado e País.

ANEXOS C - Currículo escolar de História utilizado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 de Março para o 5º ano



CONTEUDO CURRICULAR – 5º ANO/ 9 – ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA

OBJETIVO GERAL: Oportunizar a análise e reflexão sobre os conhecimentos históricos do passado estabelecendo relações com o presente, visando à valorização das culturas étnicas e religiosas, das crenças, costumes e valores.

EIXOS TEMÁTICOS: 1º SEMESTRE: - A Infância no Espaço Social
- O corpo e a identidade

2º SEMESTRE: - As diferentes linguagens no espaço em que vivemos
- A diversidade cultural no contexto amazônico

CONTEÚDOS		SUGESTÕES METODOLÓGICAS
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	
➢ **O MUNICÍPIO DE ABAETETUBA** • Aspectos sociais, econômicos e culturais; • Governo municipal: os três poderes ➢ **O GOVERNO ESTADUAL** • Aspectos econômicos, sociais e culturais; • Símbolos estaduais ➢ **ORIGEM DO POVO BRASILEIRO** • Povos indígenas, portugueses e africanos; • A história do Brasil a partir de 1500; • O contato entre indígenas e portugueses; • Cultura Afro-Brasileira ➢ **BRASIL IMPÉRIO** • Da Colônia ao Império; ➢ **BRASIL REPÚBLICA** • O Imperador no Brasil: as Regências; • A modernização das cidades no século XIX; • A queda da Monarquia; • A Lei Áurea.	➢ **A NOVA REPÚBLICA** • Mudanças na capital do Brasil; • Conflitos do início da República; • O crescimento e a transformação das cidades ➢ **DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL** • Getúlio Vargas e a Ditadura Militar; • As transformações culturais, econômicas e sociais no Governo Vargas; • A redemocratização e a República ➢ **O BRASIL E A VOLTA DA DEMOCRACIA** • A República Democrática e Militar; • A Nova República (1985 até os dias atuais); • Cultura brasileira; • Problemas sociais; • Conflitos e crise econômica.	• Roda de conversa: relatos, perguntas e respostas; • Realização do contrato didático; • Consolidação da linha do tempo; • Pesquisa e entrevista; • Confecção e apresentação de cartazes; • Analisar o conteúdo do livro sobre o município, fazendo relação com o município de Abaetetuba, Pará. Brasil: passado e presente; • Análise e construção de mapas; • Dramatização; • Leitura de gráficos e legendas; • Aula passeio para verificação da diversidade cultural; • Análise de filmes educativos; • Observação e interpretação de imagens; • Coleta de dados; • Trabalhos individuais, de grupo e seminários; • Estabelecer relações entre o presente e o passado; • Utilizar diferentes fontes de informações: TV, jornal, internet, etc. Identificar as semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais: o Município, Estado e País.