



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

LUCICLÉIA VILHENA SENA

**PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DA COMUNIDADE
REMANESCENTE QUILOMBO PIRATUBA (ABAETETUBA/PARÁ)**

CAMETÁ-PA
2021

LUCICLÉIA VILHENA SENA

**PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DA COMUNIDADE
REMANESCENTE QUILOMBO PIRATUBA (ABAETETUBA/PARÁ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Políticas e Sociedades
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Rita Duarte.

CAMETÁ-PA
2021

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)

S474p Sena, Lucicleia Vilhena Sena.
 Prática Docente: Narrativas de Professores/as da Comunidade
 Remanescente Quilombo Piratuba (Abaetetuba/Pará) : Práticas
 Docentes. / Lucicleia Vilhena Sena Sena. — 2021.
 106 f. : il.

 Orientador(a): Prof.^a Dra. Prof.^a Dr.^a Mara Rita Duarte de
 Oliveira. Oliveira
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, , 1,
 Belém, 2021.

 1. Memória; . 2. Identidade; . 3. Formação Docente. 4.
 Narrativas Orais.. I. Título.

CDD 016.37

LUCICLÉIA VILHENA SENA

**PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DA COMUNIDADE
REMANESCENTE QUILOMBO PIRATUBA (ABAETETUBA/PARÁ)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Políticas e Sociedades
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mara Rita Duarte.

Aprovado em: 28 / 06 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mara Rita Duarte (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA)
Programa de Pós-Graduação em Interdisciplinar em Humanidades (POSIH/UNILAB)

Prof^a Eraldo Souza do Carmo (Examinador Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA)

Prof Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCIT/UFP

Aos meus pais, pelos esforços dedicados, pois sempre fizeram grandes sacrifícios para investir nos meus estudos e contribuíram para eu realizar mais essa conquista em minha vida.

Aos meus irmãos, parentes, amigos e ao meu filho Jamilson Vilhena, que sempre me apoiaram.

À minha orientadora, que SEMPRE me incentivou a realizar esta pesquisa, a estar pesquisando e a dialogar com os diferentes saberes. Aos docentes e membros da comunidade Piratuba, que foram os principais colaboradores para a realização e concretização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Diante de tantas dificuldades que passei e por tantas vezes ter fraquejado, nunca pensei em desistir de conquistar esse sonho tão desejado, hoje só tenho a agradecer a Deus, por me conceder a vida, fortalecendo-me na fé, dando-me forças e sabedoria.

Aos meus amados pais, Roberto Vilhena e Benedita Silva, por todo apoio durante minha extensa caminhada; e aos meus irmãos, por estarem sempre me apoiando. Ao meu filho, Jamilson Vilhena, pela compreensão e paciência em minhas ausências. À minha avó, Maria de Nazaré, por todo carinho e amor (*em memória*). Amo vocês!

Muito grata também por ter a professora Dr. Mara Rita Duarte como minha orientadora desta pesquisa, por ter acreditado em mim. Onde a mesma me conduziu por seus incentivos durante as formações, por suas palavras de força e ânimo que me fizeram ver a realidade com outros olhos e de saber resistir diante de tantas adversidades na minha vida. Todo meu amor por você e profundo respeito e imensa gratidão por toda paciência em cada orientação.

Aos amigos do **GEPEME**, por terem compartilhado comigo de momentos de práticas de coletividade, companheirismo e solidariedade, auxiliando e incentivando com tantas experiências que só me enriqueceram como pessoa.

Meus imensos agradecimentos aos professores e alunos da turma do Mestrado em Educação e Cultura – PPGEDUC, pelo companheirismo durante nossa permanência em Cametá. Foi uma relação estabelecida baseada na colaboração com aulas, livros e trocas de experiências, além de amizade, companheirismo e muita troca de experiência para a realização e concretização desta pesquisa.

Aos entrevistados: gestor, professores e representantes da comunidade Piratuba que me acolheram e que muito contribuíram com informações da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta pesquisa: muito OBRIGADA!

“Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais se desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. (FREIRE, 1983, p. 32).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as trajetórias de vida e a formação de professores da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade de Piratuba, contribuem para as práticas docentes em sala de aula e para a construção da identidade profissional. Metodologicamente, elegemos a história oral, partindo de uma abordagem qualitativa. Teoricamente, a pesquisa está embasada nos seguintes aportes teóricos: Nunes (2001), Tardif (2002), Pollak, (1989), Lino (1996), Goldenberg (1997), Marconi e Lakatos (2011). Para Reis (2008), as histórias de vida, como as dos/as professores/as quilombolas, geralmente narram acerca do desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginária. Realizamos a pesquisa de campo a partir das observações e as entrevistas para coleta de informações e posteriores análises. Assim, constatamos no que concernem essas reflexões, destacamos que os relatos das professoras quilombolas e o desejo de aprofundamento teórico nos motivam ainda mais a refletir questões pertinentes ao tema proposto neste estudo; compreendendo o quanto é importante a formação continuada como um processo contínuo, que precisa ser realizado e que faz parte da vida profissional do professor, a partir da qual ele qualifica o seu trabalho docente e, conseqüentemente, melhora a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Memória; Identidade; Formação Docente; Narrativas Orais.

ABSTRACT

This research aims to analyze how life trajectories and teacher training at the Municipal School Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, in the Community of Piratuba, contribute to the teaching practice in the classroom and to the construction of professional identity. Methodologically, we chose oral history, starting from a qualitative approach. Theoretically, the research is based on the following theoretical contributions: Nunes (2001), Tardif (2002), Pollak, (1989), Lino (1996), Goldenberg (1997), Marconi and Lakatos (2011). According to Reis (2008), life stories, like those of the teachers / quilombolas, usually narrate about the development of an action triggered by a situation of real or imagined conflict. We conducted the field research, based on observations and interviews to collect information and further analysis. Thus, in what concerns these reflections, we emphasize that the reports of the quilombola teachers and the desire for theoretical deepening motivate us even more to reflect on issues relevant to the theme proposed in this study; understanding how important continuing education is as a continuous process, which needs to be carried out and which is part of the teacher's professional life, from which he qualifies his teaching work and, consequently, improves the quality of the teaching and learning process from the students.

Keywords: Memory; Identity; Teacher Education; Oral narratives.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – O MUNICÍPIO DE ABAETETUBA	29
FIGURA 2 – ILHAS DE ABAETETUBA	31
FIGURA 3 – ENGENHO PACHECO, NA ILHA DO FURO GRANDE.....	32
FIGURA 4 – TÍTULO COLETIVO DE TERRA CONCEDIDO PELO GOVERNO ESTADUAL	35
FIGURA 5 – IGARAPÉ DO RAMAL DO PIRATUBA.....	39
FIGURA 6 – IGREJA NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO.....	42
FIGURA 7 – CENTRO COMUNITÁRIO NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO	43
FIGURA 8 – ESCOLA QUILOMBOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO.....	44

LISTA DE SIGLAS

ARQUITUBA	Associação de Remanescentes de Quilombolas do Ramal do Piratuba
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesas dos Negros no Pará
GEPEMe	Grupo de Estudo e Pesquisa em Memória, Formação Docente e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERPA	Instituto de Terras do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
O LUGAR DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCESSOS DE PESQUISA IN LOCO.....	17
1.1 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	17
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA: HISTÓRIA ORAL	19
1.3 SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO.....	24
1.4 PERCURSO DA PESQUISA	27
1.5 ABAETETUBA: ENTRE ILHAS E ESTRADAS	28
1.5.1 Comunidade do Piratuba	33
1.5.2 Produção e Manejo de Farinha de Mandioca no Piratuba	38
1.5.3 Religiosidade na Comunidade do Piratuba.....	41
1.5.4 A Escola da Comunidade do Piratuba	44
CAPÍTULO II.....	48
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES A PARTIR DE DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS	48
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARÁ E NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA	48
2.2 O PARFOR: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE.....	53
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA ESCOLA QUILOMBOLA	58
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..	63
CAPÍTULO III.....	70
NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: VOZES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	70
3.1 REFLEXÃO E PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ..	70
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUINDO PARA A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES NA ESCOLA QUILOMBOLA DO PIRATUBA	82
3.3 A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A (RE)ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES.....	96

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa debruça-se na investigação da prática docente a partir da realidade sociocultural de uma comunidade quilombola do Pará. Nesse sentido, buscamos compreender a prática dos professores que atuam na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, partindo da análise de narrativas sobre as trajetórias relacionadas à formação continuada dos docentes. A escola lócus da pesquisa está localizada na Comunidade Remanescente de Quilombos do Piratuba, no município de Abaetetuba (PA).

Mediante tal reflexão, Lino (1996) esclarece que a escola é o território constituído de conflitos, onde educadores e educandos relacionam-se e vivenciam diversas relações de cunho social, político e cultural. Desse modo, é necessário o entendimento acerca da importância do debate e da compreensão das relações étnico-raciais na formação continuada de professores.

Ainda nesse contexto, é importante que tratemos das relações étnico-raciais, considerando que a escola pesquisada está inserida em uma comunidade de remanescentes de quilombos. A respeito dessa questão Lino (1996) destaca que a escola não é um campo neutro, isto é, os conflitos sociais e raciais estão presentes no ambiente escolar, pois fazem parte da dinâmica educativa. Assim, a escola é um espaço sociocultural, cuja presença da diversidade racial, de gênero, cultural e religiosa é real.

Isso perpassa pela idéia de que o espaço educacional é um lugar de socialização, onde se processam as relações de conflitos e contradições (LINO, 1996). É um espaço em que também podemos discutir de forma crítica o racismo, o preconceito e questão de gênero, tal como outros temas de cunho social e político, que estão enraizados até a contemporaneidade na sociedade. Por isso, precisam ser problematizados para que a diferença seja tratada com igualdade na perspectiva da construção de um convívio social mais humanizado.

Compreendemos que propor uma análise voltada para uma comunidade remanescente de quilombos exige a compreensão de que os povos tradicionais vivem e produzem a partir da sua realidade cultural, social, política e educacional, tendo suas historicidades constituídas pela oralidade e pela prática da transmissão de saberes que historicamente são repassados de geração a geração a partir da tradição oral, mantendo a memória coletiva preservada.

Outra questão importante a ser discutida nesse contexto é a categoria memória, sendo tratada como um dispositivo de análise na pesquisa que tem como metodologia a história oral. De acordo com Pollak (1989), podemos analisar a história social pelo enquadramento da memória. Logo, essa análise pode ser feita em organizações políticas, sindicais, na igreja, ou

seja, em tudo aquilo que leva grupos a solidificarem o social, a partir de suas histórias e experiências adquiridas, herdadas e produzidas na vivência cotidiana.

Para o refinamento teórico da pesquisa está fundamentada em Reis (2008), Tardif (2002), Pollak (1989), Portelli (2007), Lino (1996), Goldenberg (1997), Salles (2005), Gomes (2006), Pinto (2004) e Tardif (2002), entre outros, que nos proporciona compreender a importância dos saberes da docência para a construção da memória e da História Oral, principalmente a relação dos saberes e o conhecimento amazônico.

Desse modo, ao narrar suas histórias, os professores “acionavam a memória individual e coletiva que os constituem hoje no que são” (IRGANG; OLIVEIRA, 2016, p. 03). A autora destaca, também, que as narrativas de vida possibilitam ao narrador a organização de suas ideias, para assim poder narrar, a partir de sua memória, aquilo que vivenciou em um determinado grupo social.

Partindo dessas premissas iniciais, definimos como pergunta de pesquisa: “Como as trajetórias de formação continuada dos professores quilombolas contribuem diretamente para a reconfiguração das práticas docentes em sala de aula e, inclusive, para a construção da identidade docente e profissional, especialmente, dos professores que atuam na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Comunidade do Piratuba, no município de Abaetetuba (Pará)?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: investigar como as trajetórias de formação continuada dos professores contribuem para as mudanças nas práticas docentes e para a construção da identidade profissional dos professores a partir de suas próprias narrativas sobre a sua formação.

Para dialogarmos ainda mais com o tema aqui proposto, definimos como objetivos específicos: A) Analisar qual a importância e o impacto de uma sólida formação teórico-prática na formação dos professores que atuam em escolas quilombolas; B) Compreender a partir das narrativas dos professores como suas trajetórias de formação continuada contribuem para a construção de sua prática docente na sala de aula, qualificando o trabalho docente e colaborando para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e C) Identificar os elementos formativos decorrentes dos processos de formação continuada que contribuíram para a construção da identidade profissional dos professores quilombolas que atuam na escola pesquisada.

Desse modo, para a realização deste estudo, optamos pela metodologia da história oral, pois acreditamos que esse percurso metodológico pode proporcionar diferentes olhares a respeito da prática docente, de maneira a estabelecer o diálogo entre os professores e o

pesquisador. A história oral também será importante para ressaltar as memórias de formação a partir das narrativas desses professores. Sem dúvida, essas narrativas orais fazem parte do modo de ser, de viver, de reviver as experiências presentes no cotidiano e também das reminiscências das pessoas que vivem nas comunidades remanescentes de quilombos.

Segundo nos afirma Pinto (2007, p. 37) “é mediante a memória oral que se busca compreender a historicidade de povoados negros rurais da região do baixo Tocantins”. Dessa forma, compreendemos que a memória faz parte da história de um povo que foi escravizado, explorado e deixado à margem da sociedade através do racismo, preconceito e discriminação. Contudo, é essencial enfatizarmos as lutas e as resistências que tanto as comunidades quilombolas, como indígenas tiveram que lutar por seus espaços e direitos na sociedade

E assim, o empreendimento desta pesquisa mostra as possibilidades de reflexão acerca do campo da formação dos professores remanescentes de quilombos enquanto protagonistas de uma educação emancipadora e libertária de saberes proporcionadas a partir das narrativas de formação dos docentes onde vêm ser destacadas durante a pesquisa.

Segundo Nunes (2001), a partir da década de 1980 houve um reconhecimento da existência dos saberes docentes, com destaque para a contribuição desses saberes para o trabalho diário e para o processo de ensino e aprendizagem. Isso nos remete à importância do professor e de suas práticas docentes em sala de aula, como o ato de ensinar e mediar a produção de conhecimentos.

Assim, um dos elementos importantes para pensarmos a formação continuada dos professores, apesar das complexidades das relações sociais que ocorrem no interior da escola, é, sobretudo, o processo de construção da identidade profissional desses professores.

Desse modo, acreditamos, inclusive, que na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro encontram-se professoras que trazem uma história pessoal e profissional que poderá contribuir para avançar na construção de uma reflexão mais profunda sobre a formação continuada na realidade investigada.

Segundo Pimenta (1997, p. 1), a discussão sobre a formação de professores refere-se, sobretudo, ao debate a respeito da “identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua própria prática”. A partir das afirmações da autora, compreendemos que estamos percorrendo esse caminho para o aprofundamento teórico sobre a prática docente dos professores da Comunidade Remanescente de Quilombo Piratuba, em Abaetetuba/Pará.

No que concerne à organização do estudo, está estruturado em três capítulos: O **primeiro capítulo**, intitulado: *O Lugar da Pesquisa: Metodologia e Processos de Pesquisa in Loco*, apresentaremos as motivações de pesquisa; a metodologia da pesquisa (História Oral); o lócus da pesquisa, a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada na Comunidade Piratuba (Abaetetuba/PA); os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos que utilizamos para a coleta de dados.

O **segundo capítulo** (*A Formação Continuada de Professores: Concepções e os Diferentes Enfoques Teóricos*) discorre sobre a formação continuada de professores, com enfoque para as concepções de formação no Brasil, no Pará e no município de Abaetetuba, considerando a docência na Escola Quilombola. Há, ainda, a reflexão acerca das relações étnico-raciais, dos saberes docentes, das vivências educativas e dos desafios na formação de professores para atuarem na educação quilombola.

E no **terceiro e último capítulo**, denominado *As Narrativas sobre a Formação Continuada: Vozes das Professoras Entrevistadas*, iremos analisar as narrativas acerca da formação continuada das professoras da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, realizando uma reflexão com relação à percepção das professoras sobre a formação continuada e qual a relação da formação continuada com a (re) elaboração dos saberes docentes e para o processo de construção da identidade docente dessas professoras.

CAPÍTULO I

O LUGAR DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCESSOS DE PESQUISA IN LOCO

Neste primeiro capítulo dialogamos a respeito dos caminhos que percorremos durante a pesquisa de campo. Onde apresentamos as motivações para a escolha do tema e descrevemos o lócus de pesquisa de campo, dialogando com a metodologia de pesquisa da História Oral e com os elementos históricos de Abaetetuba e da Comunidade do Piratuba. Nesse ínterim, o capítulo destaca aspectos sociais, econômicos e culturais característicos do local pesquisado.

1.1 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

A escolha do tema Prática Docente: Narrativas de Professores na Comunidade Remanescente de Quilombos da Comunidade Piratuba, no Município de Abaetetuba (PA) surgiu a partir de várias indagações sobre a formação continuada para a prática docente dos professores no exercício da docência. Desse modo, a seleção do tema também foi motivada por uma viagem realizada na comunidade do Itacuruçá com o Grupo de Pesquisa: Estudo e Pesquisa e Memória (GEPEME/UFPa), onde foi firmada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba e a coordenação de Educação do Campo para iniciar um ciclo de formações continuadas com os professores que trabalhavam nas comunidades quilombolas de Abaetetuba, em 2017. Essas formações tinham como objetivo a Apresentação da Proposta de Elaboração do PPP e desenho Curricular. A partir dos relatos das professoras percebemos a importância de suas histórias de vida, representações sociais, saberes, cultura, angústias e anseios no que diz respeito ao exercício da profissão docente. Nesses relatos, destacamos como elemento importante “o silenciamento” em torno da formação continuada e da construção da identidade docente a partir das experiências formativas.

Todo esse período formativo me fez rememorar minhas recordações, algumas lembranças da minha comunidade quilombola, a pesquisa também possibilitou resgatar um pouco das minhas memórias, de minha história de vida. Segundo Portelli (1997):

“A memória não é apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação, de significações [...]. Essas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar na entrevista e na narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997a, p. 33). 1997).

Assim, de acordo com o que autor afirma procurei dar sentido às minhas lembranças, minhas recordações que vivenciei no passado e que hoje reflete minha história de vida. Eu nasci em uma comunidade quilombola chamada Acaraqui, localizada nas ilhas do município de Abaetetuba. Desse modo, todos os meus familiares são remanescentes de quilombos, onde muitos vivem até hoje. Com o passar dos anos, meus pais e eu nos mudamos para o centro urbano em busca de escolarização, pois antes não havia instituição de ensino na comunidade. Os momentos de formação que vivenciei trouxeram-me um pouco dos conhecimentos tradicionais até então guardados na minha memória. De acordo com Bosi, “a memória aparece como uma força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasiva” (BOSI, 1994. p.47). Diante disso, ressignifiquei minhas memórias e senti mais força e coragem para assumir minha identidade e a história da qual faço parte

É importante destacar que não vivi todas as tradições quilombolas da minha comunidade, mas tenho muitos familiares que me relataram suas experiências, as dificuldades e todo sofrimento que viveram no período da escravidão. Depois de ter ingressado na escola, mais especificamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tomei a decisão de ser professora. Foi então que consegui ingressar na universidade. Todavia, notei que só a graduação era pouco para mim, então fiz uma especialização e logo depois fui convidada por minha amiga Nazaré do Socorro Viegas a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Memória, Formação Docente e Tecnologia, (GEPEME/UFPA).

O GEPEME/UFPA é um Grupo de Pesquisa que se diferencia pelas ações e atividades de estudos, como: seminários, formações e trocas de experiências. O GEPEME desenvolve estudos e pesquisas sobre memória de professores, formação docente e tecnologias da comunicação e da informação, discute temas relacionados a formação de professores que atuam na educação Básica, como também a educação quilombola, juventude e outros temas. Ainda contribui com obras, leituras para formações continuadas, bem como o incentivo para o mestrado e doutorado. Isso, certamente, só vem contribuir cada vez mais com o avanço desta pesquisa de cunho acadêmico e social, de modo a fomentar cada vez mais os debates no âmbito da educação e formação continuada de professores.

A partir de minha participação no referido Grupo de Estudos, adentrei em novos horizontes e tive acesso à leituras até então desconhecidas. Durante as formações tive a oportunidade de participar de várias formações nas comunidades quilombolas, que foi fundamental para o avanço da pesquisa e assim também me foi oportunizado acessos a muitas obras lidas e um contato mais estreito com vários autores como Nunes (2001), Tardif (2002),

Pollak (1989), Lino (1996) e outros autores, onde participei de fóruns, seminários e oficinas que vieram contribuir e fomentar a conclusão desta pesquisa. Com o ingresso no mestrado foram tantas as possibilidades de conhecer novas dimensões de conhecimento, especialmente, pela participação no Grupo de Estudo e Pesquisa e Memória (GEPEME/UFPA). Esse momento ampliou significativamente os meus conhecimentos com dimensões e impactos inexplicáveis. Nesse cenário, faz-se necessário a discussão ampla sobre a formação docente ao considerar a complexidade sociocultural e educativa em que os professores remanescentes de quilombos estão inseridos.

Depois dessas experiências e do primeiro contato com as professoras e as escolas, decidimos realizar um estudo sobre as trajetórias de formação de professores da Comunidade de Piratuba, da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, para analisar em que medida essas trajetórias formativas contribuem para a prática docente em sala de aula e para a construção da sua identidade profissional. Também consideramos o contexto histórico-social e as práticas cotidianas dessas professoras, assim como: a cultura local e as articulações do espaço da comunidade com a escola.

De acordo com Tardif (2002), é preciso olhar o professor como um sujeito ativo cercado de saberes próprios que, em seu desempenho profissional, depara-se com situações problemáticas de diferentes ordens, para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos da sua formação inicial, ou de saberes específicos, curriculares ou disciplinares; para solucionar esses entraves o docente necessita recorrer ainda a saberes da experiência que emergem das múltiplas interações entre as fontes de vida, as experiências adquiridas ao longo de sua formação inicial e continuadas, e da sua vivência pessoal e coletiva.

Dentro deste cenário de reflexão sobre a formação de professores, para a realização da pesquisa em questão optamos pela metodologia da história oral, como fonte riquíssima de saberes vivenciados pelas comunidades remanescentes de quilombos.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA: HISTÓRIA ORAL

A história oral nos proporcionou um diálogo com os sujeitos que fazem parte da história da Comunidade remanescente Quilombola Piratuba. Onde a interação entre pesquisadora e pesquisados nos dá acessos a fatos e a diferentes saberes, segundo Thompson (1992), “trabalhar com história oral nos dá possibilidades ilimitadas”. Dessa forma, a história oral nos oportunizou outras formas de produzirmos conhecimentos, além de percebermos as singularidades, subjetividades e formas constantes de construção de saberes dos sujeitos pesquisados.

De acordo com Thompson (1992, p. 36), “a história oral pode, certamente, ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história”. Assim nossas vivências durante os diálogos nos deram a compreensão que ainda há varias contradições na realidade em que os sujeitos da comunidade Piratuba se encontram e, ainda, nos possibilitou a valorização das experiências vividas pelos atores da pesquisa. Dessa forma, a história oral também nos possibilitou o mergulho na memória, nos modos de vida e formas da produção de conhecimentos na Comunidade Piratuba, permitindo aos entrevistados relembrares de fatos guardados em suas memórias, isto é, de fatos que ainda não tinham sido registrados.

A utilização da história oral é o encontro de registros de elementos da comunidade quilombola do Piratuba. Paul Thompson enfatiza a história oral:

(...) a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos. (1992, p. 17).

Portanto, a história oral como instrumento metodológico nesta pesquisa foi de extrema importância no sentido em que analisamos as narrativas para nos proporcionar as versões oficiais da história como as lembranças que as professoras e moradores vivenciaram relembando os fatos até então guardados na memória dos entrevistados. Acerca disso, Thompson (1992, p. 82) explica que “toda comunidade carrega dentro de si uma história multifacetada, sobre a vida familiar, as relações sociais, onde muitas dessas histórias estão só à espera de alguém que a traga para fora”. Diante disso, o autor nos afirma que com a história oral conseguimos vivenciar as experiências da comunidade Piratuba, que nos relataram durante as entrevistas várias experiências, como também as histórias de suas vidas.

Ainda nesse contexto, Thompson ressalta (1989) “que existe uma característica presente em uma entrevista, por exemplo, que diz respeito à subjetividade, isto é, aos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências de caráter individuais e coletivas”. Sobre essa questão Sarlo (2007, p. 20-21) argumenta que:

Vivemos uma época de forte subjetividade e, nesse sentido, as prerrogativas do testemunho se apóiam à visibilidade que o “pessoal” adquiriu como lugar não simplesmente de intimidade, mas de manifestação pública. Isso acontece não só entre os que foram vítimas, mas também e fundamentalmente nesse território de hegemonia simbólica que são os meios audiovisuais. Se há três ou quatro décadas o “eu” despertava suspeita, hoje nele se reconhece privilégios que seria interessante examinar.

Assim, o autor destaca que a história oral valoriza a subjetividade encontrada na tradução da memória individual e coletiva. As entrevistas foram essenciais para fundamentarmos a pesquisa como um instrumento de registros de dados, porém tivemos cuidados no que se refere à transcrição, pois a:

Transcrição da entrevista de história oral gera o documento com o qual os pesquisadores vão entrar em contato direto com os dados das entrevistas. O pesquisador deve, portanto, manter como característica principal a fidelidade da transcrição para a perfeita condição de uso (CORREA 1979, p. 59).

Desta forma, mantivemos a transcrição de acordo com os relatos dos entrevistados para que a voz dos mesmos fossem representadas aqui. Nesse sentido, buscamos a produção de um texto fiel ao que é narrado, bem como a transcrição das reproduções do pensamento pelos dependentes para, assim, expressassem com a maior veracidade possível aquilo que nos foi narrado. Outro quesito que destacamos é que os depoentes tiveram a liberdade de expressar-se livremente, dando ciência aos seus relatos e assim contribuíram ainda mais com a fundamentação da história oral enquanto metodologia de pesquisa.

Para Josso (2010), as singularidades das histórias de vida explicitam realidades socioculturais como elementos que pertencem aos sujeitos, tais como: sentimentos, emoções, valores, crenças, desejos, dentre outros. Por meio das narrativas tivemos a compreensão das questões identitárias, expressões da existencialidade, mediante a interpretação e a reflexão do que é vivido pelos sujeitos. Segundo Passegi (2008, p. 25), “o trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”. Dessa forma, obtivemos riquezas de histórias vividas pelos entrevistados que nos vislumbramos fatos, emoções e situações em diferentes épocas e momentos históricos.

Assim, as narrativas dos entrevistados nos proporcionaram o reconhecimento do que é importante para a formação dos professores, considerando o contexto em que atuam os docentes e outros aspectos da vida profissional.

Consideramos ainda que os relatos coletados no processo de entrevista com as professoras¹ trouxeram também à tona experiências que nos oportunizaram conhecer mais as práticas do trabalho docente, as relações socioculturais, a relação com a terra e com a

¹Apesar da pandemia, conseguimos concluir a pesquisa. Onde entrevistamos: professoras, o responsável escolar e dois sujeitos da comunidade.

ancestralidade na comunidade, as quais foram herdadas dos seus antepassados e apreendidas a partir das trocas de experiência com outros grupos.

Por isso, as narrativas permitem “rememorar, por meio de objetos, lembranças, imagens e reconstruir fatos, acontecimentos, experiências individuais e coletivas em tempos históricos diferenciados na formação docentes” (IRGANG; OLIVEIRA, 2016, p. 03). Desse modo, os sujeitos entrevistados, ao narrarem suas histórias, “acionavam a memória individual e coletiva que as constituem hoje no que são” (IRGANG; OLIVEIRA, 2016, p. 03).

Isso quer dizer que a história oral tem importância no sentido de estar voltada para o trabalho com os sujeitos, de modo a evidenciar suas histórias de vida, pois as narrativas sempre estão repletas de significações atribuídas pelo próprio narrador. Assim, a história oral explicita singularidades até então invisíveis e não registradas.

Isso porque a memória também é reinvenção e esquecimento, pois o tempo as deixam guardadas no inconsciente. Ao rememorar o sujeito modifica tempos, trajetórias e acontecimentos de acordo com suas reminiscências. Por isso, de acordo com Nora:

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demandam análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (NORA, 1993, p. 9).

Então, percebemos como nossas pesquisas de campo são fundamentais para dar voz aos sujeitos e para fazer emergir as lembranças guardadas no subconsciente e que vão se apresentando por meio da oralidade e dos discursos dos sujeitos que falam de si mesmos. Assim, cada um é autor de sua própria história, ressignificando-a de acordo como as suas memórias particulares.

Segundo Bossi (1994, p. 53), “A lembrança é sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens e lembranças”. Sendo assim, as lembranças são as resistências de cada um revivendo o passado, conservando suas memórias que pertencem a cada ser humano.

A história oral, como método e prática de campo, é, pois, um aprofundamento de conhecimentos históricos que adquirimos, já que retrata um marco histórico vivido e relatado pelas vozes dos entrevistados que estiveram presentes e estão até hoje com suas trajetórias de vida. São sujeitos e grupos que merecem ser ouvidos para conhecermos um pouco mais das especificidades de cada sociedade que devem ser conhecidas e respeitadas sempre,

independentes de raça, credo ou posição social, pois cada pessoa carrega consigo conhecimentos e saberes únicos adquiridos no meio social e cultural onde está inserida.

Para darmos início a presente pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico para aprofundamento teórico sobre o tema investigado. Usamos a abordagem qualitativa na análise dos dados, pois essa abordagem não se preocupa apenas com a representatividade numérica, mas com a compreensão dos grupos sociais ou de uma organização. Desse modo, para melhor fundamentar a pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa, buscando dar sentido para os registros oriundos dos relatos dos entrevistados. Segundo Teixeira (2009, p. 140), “na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem de atores sociais e suas práticas as matérias primas de abordagem”.

Durante a coleta de dados utilizamos a entrevista como aliada para coletar as respostas dos entrevistados. Assim, foram atingidos os nossos objetivos propostos. A entrevista "consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação" (GOODE; HATT, 1969, p. 237).

A entrevista como um importante instrumento por excelência da investigação social, principalmente quando realizado por um investigador experiente, "É muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados" (BEST, 1972, p. 120). A entrevista, dessa maneira, foi um instrumento aliado para dar sustentação aos relatos registrados, haja vista que contribui para a análise qualitativa dos dados.

Além da entrevista, Marconi e Lakatos (2011, p. 88) destacam que a observação “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Faz-se necessário também esclarecer que optamos pela pesquisa dentro de um tempo delimitado não significa que pretendemos minimizar o trabalho de pesquisa, muito menos simplificá-la, por isso, buscamos recursos metodológicos que nos possibilitaram um aprofundamento teórico do conhecimento no que tange às categorias aqui analisadas, tais como: memória social, identidade docente e relações étnico-raciais. Essas categorias nos aproximaram da compreensão dos sujeitos de pesquisa, pois a partir dos referenciais teóricos e das interpretações técnicas conseguimos ampliar o olhar para interpretar os dados aqui coletados.

Assim, definimos critérios para formular as perguntas, de modo que o questionário estivesse articulado ao problema e aos objetivos da pesquisa. Antes de elaborar o roteiro para

direcionar a realização das entrevistas, procuramos conhecer um pouco mais da comunidade, os professores, a escola e os moradores.

No processo das entrevistas tentamos ouvir atentamente as respostas, sem interromper ou influenciar as respostas. Para isso, nos aproximamos o máximo possível dos entrevistados, deixando-os à vontade para responderem as perguntas e falarem livremente quando julgavam necessário. Percebemos, durante o registro dos relatos dos entrevistados, o sentimento de pertencimento ao local de origem, já que residem na comunidade do Piratuba.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 92), “a entrevista pode ser considerada como um encontro entre duas pessoas, com o objetivo de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto”. Assim as entrevistas foram um verdadeiro reencontro com as memórias guardadas pelos entrevistados, pois em alguns momentos vinham à tona as lembranças de alegrias, tristezas e saudades de antepassados que não estão mais presentes. Portanto, compreendemos que, conforme os entrevistados iam relembando suas experiências, iam fortalecendo suas identidades que são únicas de cada sujeito e estão ligadas ao local de origem, assim como ao pertencimento cultural, às histórias de vida de um povo. Assim sendo, as identidades são assumidas e construídas a partir das relações entre o sujeito e o mundo, o trabalho, enfim, entre as relações entre sujeito e sujeito, aquilo que é vivenciado por todos os protagonistas da comunidade Piratuba.

1.3 SUJEITOS DA PESQUISA: AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

Assim, para o estudo de campo, elencamos alguns critérios para a escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa que são: atuam na escola da comunidade Piratuba, segundo, são professoras e remanescentes quilombolas. Os sujeitos da pesquisa são: 01 gestor escolar, 06 docentes remanescentes de quilombos da comunidade Piratuba e 02 moradores mais idosos da comunidade, que nos forneceram informações sobre a origem e formação da comunidade do Piratuba, como também sobre a construção da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

A escolha dos sujeitos relacionou-se, sobretudo, nesse contexto em que a memória e as histórias de vida dos professores da comunidade de Piratuba contribuíram para compreendermos as práticas docentes em sala de aula e na construção da identidade profissional desses professores. Nesse prisma, entendemos as práticas docentes como uma importante dimensão formadora dos professores, apesar da complexidade das relações que ocorrem no interior da instituição escolar e da comunidade em que a escola está inserida.

Ressaltamos ainda que em alguns momentos alteramos o roteiro com perguntas centrais relacionadas aos objetivos da pesquisa, pois em alguns momentos surgiram novas questões que foram apresentadas aos entrevistados.

Quadro 1 - Planilha dos Professores Entrevistados.

Nº	Nome	Formação	Tempo de atuação	Série	Gênero	Cor	Ocupação
1	Geovane Santos	Pedagogia	05 anos	Gestor	M	Pardo	Resp. Escolar
2	Maria Auxiliadora	Pedagogia	30 anos	2º ano	F	Negra	Professora
3	Vilma Cardoso	Geografia	03 anos	1º ano	F	Negra	Professora
4	Cristiane Gomes	Ciências	05 anos	5º ano	F	Parda	Professora
5	Nilce Santos	Pedagogia	25 anos	PI, PII	F	Negra	Professora
6	Lúcia Santos	Ciências	06 anos	3º ano	F	Negra	Professora
7	Marlene Ferreira	Pedagogia	05 anos	4º ano	F	Negra	Professora

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, o diálogo com os entrevistados foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitaram um olhar de quem realmente vivenciou as histórias de vida e as experiências da própria comunidade, como afirma Paulo Freire: “Se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1987, p. 89).

Sendo assim, para a efetivação das entrevistas, os entrevistados ficaram à vontade para falar livremente e realizar seus depoimentos. As entrevistas foram gravadas no celular, para posterior transcrição, escritas também. As abordagens das entrevistas foram agendadas no contra turno de acordo com os horários de cada professora e a disponibilidade dos moradores da comunidade.

Segundo Silva e Silva (1991, p. 174), “não é o emprego de técnicas consideradas simples no trabalho de campo que cumpre as exigências dessa modalidade de pesquisa”. A forma como

é direcionada de acordo com a autora é que define o instrumento e a intenção em fundamentar a pesquisa para obtenção dos resultados esperados.

Diante disso, sistematizamos a pesquisa a partir da seleção dos sujeitos entrevistados. O critério estipulado na seleção consistiu em selecionar professoras quilombolas que, de fato, residem na própria comunidade. A escolha do responsável escolar foi determinada por fazer parte da gestão da escola e, assim, estar ciente dos entraves e avanços voltados à educação no campo da comunidade investigada.

Sob o ponto de vista global, destacamos que o importante desta pesquisa foi o diálogo, a visão de mundo que ouvimos de cada entrevistado, isto é, a boa relação com os entrevistados que possibilitou o conhecimento adquirido a partir da realização da pesquisa. De acordo com Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. “Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 1987, p. 91)

Tendo em vista o diálogo como quesito indispensável neste estudo, destacamos que os entrevistados serão identificados pelos seus próprios nomes, pois houve prévia autorização para isso. Inicialmente, agendamos por telefone o dia do primeiro encontro com o responsável escolar. Ocorreu no dia 26 de junho de 2019, assim conhecemos o campo de pesquisa, o perfil da escola e dos alunos e suas famílias, como a comunidade em geral, isso foi importantíssimo para concretizarmos esta pesquisa.

Assim, iniciamos as entrevistas buscando dialogar com as professoras para a coleta das informações e narrativas. Nesse processo de registro das narrativas, fez-se necessária a interação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, para que estes se sentissem à vontade para realizarem o processo de rememoração.

Durante a imersão no campo utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, entre eles: o roteiro de entrevista com 10 questões e a observação participante de algumas atividades na rotina escolar, com registros no diário de campo. Assim, prosseguimos no campo de pesquisa, infelizmente ocorreu alguns entraves e dificuldades com a pandemia, pois quando já estávamos concluindo a pesquisa ocorreu o surto de COVID-19, onde procuramos nos reinventar com a comunicação através do Whatsapp, ligações, para obtermos as informações que faltavam, mas com fé e coragem conseguimos chegar até aqui para a conclusão desta

pesquisa que não se encerra por aqui, mas que irá continuar através de outras vozes e memórias que surgem no decorrer da história.

Através das narrativas de vida dos professores é preenchido um espaço através de si mesmo, obrigando-se a organizar de modo coerente as lembranças, memórias desorganizadas e suas percepções imediatas. Assim:

Essa reflexão de si faz emergir em sua narração todos os micros eventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual, contribuem para a construção da realidade. (SPINDOLLA; SANTOS, 2008, p. 122).

Em outras palavras, o autor destaca que as narrativas de vida possibilitam ao narrador expressar suas emoções e lembranças, para assim realizar a organização de suas ideias. É a narrativa construída a partir da memória do entrevistado para explicar aquilo que vivenciou num determinado grupo social ou período histórico. Tais memórias, decerto, contribuem na intervenção da própria realidade em que vive.

Ao analisarmos a relação entre a memória, a história oral e as narrativas das professoras verificamos que ambas dialogam no que diz respeito à importância dessas narrativas, pois ressignificando as histórias de vida dos profissionais da educação, por meio das memórias reconstruídas pelas narrativas orais, que são, depois, transcritas. Nesse prisma, destacamos, ainda, que a história oral pode ser compreendida como:

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p. 52).

Assim, o autor reafirma a relevância do ato de ouvir os relatos e as vozes dos sujeitos entrevistados, por se tratar de relatos e acontecimentos reais que revelam um olhar de mundo característico, ao manifestar vivências e experiências particulares e subjetivas, e assim os relatos dos sujeitos entrevistados formalizam-se através da nossa escrita, enquanto pesquisadora, respeitando os diferentes saberes presentes na comunidade Piratuba.

1.4 PERCURSO DA PESQUISA

Os processos formativos do grupo de pesquisa GEPEMe nos possibilitaram conhecer várias comunidades quilombolas, mas nossa escolha da comunidade Piratuba deu-se a partir da indicação de minha orientadora, que me possibilitou dar início aos estudos e a pesquisa de campo.

No desenvolvimento do trabalho de campo surgiram algumas dificuldades, entre elas: a estrada de acesso bloqueada à comunidade; a falta de tempo das professoras e do gestor escolar para participarem da pesquisa; a concomitância das aulas do mestrado, que ocorriam no município de Cametá e a comunidade pesquisada no município de Abaetetuba.

Após os primeiros entraves terem sido vencidos, conseguimos marcar o primeiro contato por telefone com um integrante do Piratuba, pois ainda não conhecíamos ninguém da comunidade. Assim, agendamos a primeira visita para o dia 20 de junho de 2019 com o gestor da escola, mas não foi possível devido à estrada de acesso à comunidade estar bloqueada.

Depois conseguimos adentrar a Comunidade Piratuba por meio da aproximação com os participantes selecionados para a pesquisa. Inicialmente, fizemos a apresentação da proposta de pesquisa, as motivações e a relevância social, cultural e educacional proposta. Agendamos as entrevistas no contraturno para não interferir na rotina escolar, ou seja, no horário e no funcionamento das aulas e das outras atividades desenvolvidas na escola e na comunidade.

Dessa forma, reagendamos nossa primeira visita à comunidade para o dia 20 de agosto de 2019, por volta das 15:00 horas. Fomos recepcionadas pelo gestor escolar, o Senhor Giovane, que nos apresentou a comunidade e as professoras. Assim, para formalizarmos o processo da pesquisa e termos autorização para realizá-la, levamos um ofício de apresentação do PPGEDUC/CUNTINS Universidade Federal do Pará. A partir disso registramos nossa entrada para o campo de pesquisa na comunidade do Piratuba. Esse primeiro contato foi importantíssimo para agendarmos novos encontros e para nos familiarizarmos com o campo de pesquisa, pois antes não havia nenhuma proximidade com os sujeitos da pesquisa o que causava certo estranhamento inicial.

De posse de algumas informações obtidas na primeira entrevista com o gestor, tentamos marcar o contato com o presidente da Associação Quilombola ARQUITUBA, mas não foi possível devido ele não se encontrar na comunidade. Todavia, conseguimos falar com dois moradores que são membros da associação da Comunidade Piratuba e agendar os encontros para a concretização e realização das entrevistas.

1.5 ABAETETUBA: ENTRE ILHAS E ESTRADAS

O município de Abaetetuba, no estado do Pará, é onde se localiza a comunidade quilombola do Piratuba e nela a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. É um município dividido em zona urbana e zona rural (estradas e ilhas). É ainda o lugar de origem desta

pesquisa, iremos apresentar um pouco do modo de vida, da economia, da cultura, da localização geográfica e da educação da localidade.

O município de Abaetetuba está situado a uma latitude $01^{\circ}43'05''$ sul e a uma longitude $48^{\circ}52'57''$ oeste, estando a uma altitude de 10 metros. Localizado no Nordeste do Pará, como consta no mapeamento geográfico feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), o município de Abaetetuba possui o número 159.080 de habitantes com densidade demográfica de 97, 610 habitantes/km² de área territorial, clima tropical. Como podemos observar na Figura 1 a seguir. Abaetetuba está à margem direita da foz do Rio Tocantins.

Figura 1- O município de Abaetetuba



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/>

Segundo Machado (1996, p. 15), em *História de Abaetetuba*, o município de Abaetetuba tem origem indígena. A crença popular afirma que a origem do nome é a junção de “Abaeté” como o sufixo “tuba”, que em tupi significa lugar de abundância. Assim, pode-se definir o nome Abaetetuba como “lugar abundante de mulheres e homens verdadeiros”.

Machado (2008) afirma também que o distrito de Beja é o local que marca o início da história da colonização de Abaetetuba, antes habitado pelas tribos nômades. Após a colonização surgiram as atividades religiosas desenvolvidas pelos padres Capuchinhos de Santo Antônio, onde passaram a percorrer as terras que habitavam os índios remanescentes da tribo Potiguar. De acordo com Machado:

O aldeamento de índios, por volta de 1635, originou o primeiro aglomerado humano nesta região, já que antes a área era ocupada por tribos nômades, por sua própria natureza refratária a fixação em algum lugar. O povoamento era a vila SAMAÚMA, posteriormente chamada Vila de BEJA (MACHADO, 2016, p. 05).

Como observamos, o município de Abaetetuba teve sua origem baseada na cultura indígena e está dividido em duas grandes extensões que são: zona urbana, a qual é distribuída em 17 bairros, onde se encontra a parte da cidade; e a zona rural, dividida em 72 ilhas, 49 ramais (colônias agrícolas) e um Distrito de Beja, conforme dados do IBGE (BRASIL/2003). As ilhas do município de Abaetetuba são compreendidas por furos e igarapés, bem como as estradas e os ramais da região.

Abaetetuba, como qualquer outro município, passou por muitas mudanças, tanto no campo social, quanto no campo cultural, político e religioso. Contudo, daremos destaque à história que enfatiza a origem da cultura e o surgimento do município de Abaetetuba. Sobre isso, rememoramos o episódio histórico vivenciado por Francisco Azevedo Monteiro:

[...] Francisco Azevedo Monteiro foi surpreendido por uma forte tempestade, tendo sofrido desvio da rota pela qual viajava. No dia 08 de dezembro de 1724, dia consagrado à Imagem de Conceição, Monteiro, temendo por sua vida e pela de seus familiares, prometeu à santa que, caso se salvasse, no local onde aportasse erigiria uma capela em sua honra. Conseguiram aportar no local onde hoje se localiza o chamado Cruzeiro, no início da atual Travessa Pedro Rodrigues, as margens do rio Meruí (conhecido pela população como Maratauíra). Após esse fato, Francisco Azevedo Monteiro construiu a capela como pagamento a sua promessa. Em seguida tomou posse das terras e comunicou o fato ao governador da Província da Pará (MACHADO, 2016, p. 08).

A partir disso, podemos observar que a religiosidade era muito forte na família de Francisco Azevedo Monteiro. Isso explica a religiosidade ser um traço marcante na população local, que tem devoção à Senhora da Conceição, considerada padroeira dos abaetetubenses. Essa tradição religiosa está ligada até hoje à história de Abaetetuba.

Contudo, o objetivo da expedição de Francisco Azevedo Monteiro era exploratório para descobrir possíveis fontes de cravo, cacau, canela e outras chamadas “drogas do sertão”. Monteiro, após esse ocorrido, decidiu, então, ficar na região Maratauíra (MACHADO, 2019, p. 9). O município de Abaetetuba também ficou inserido na microrregião homogênea que:

Abaetetuba, pela antiga divisão do território paraense em zonas fisiográficas, pertence à zona fisiográfica Guajarina. Tal divisão possui um caráter eminentemente geográfico. Com a divisão do estado em microrregiões homogêneas, conferido um caráter mais político a essa mesma divisão territorial, o município de Abaetetuba ficou inserido na microrregião homogênea 18, ao lado dos municípios de Bagre, Baião, Barcarena, Cametá, Igarape-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju e Oeiras do Pará (MACHADO, 2008, p. 04).

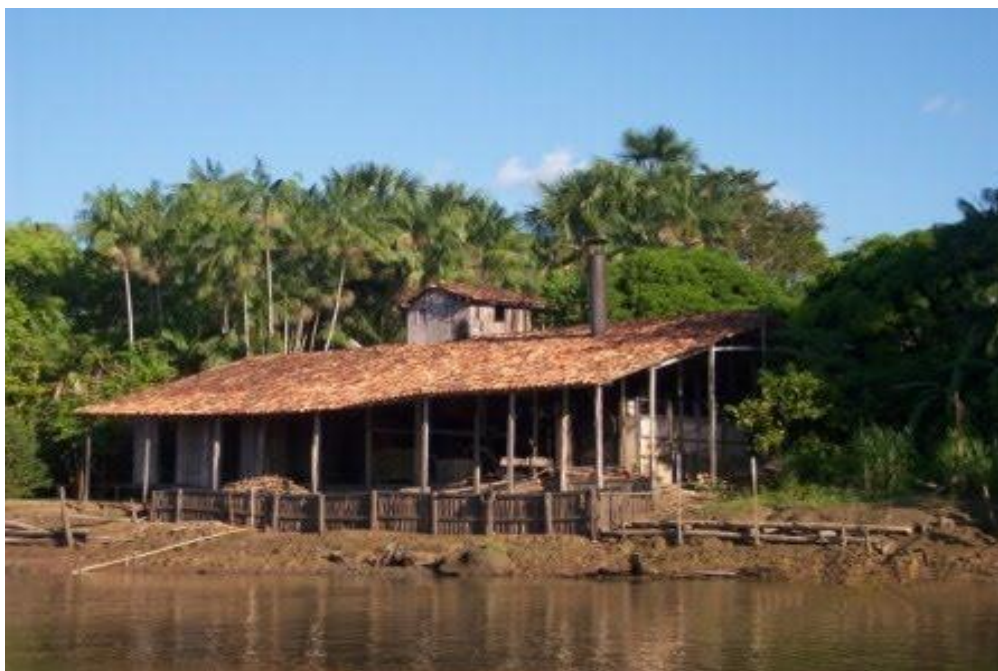
Houve então, uma nova divisão: “o município de Abaetetuba foi inserido na Microrregião de Cametá, que agora compreende ainda os municípios de Baião, Cametá, Igarape-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju e Oeiras do Pará” (MACHADO, 2008, p.

abaetetubenses. Infelizmente, hoje, muitos foram desativados pelas péssimas condições de estrutura e pela falta de mão de obra e de matéria-prima. Assim:

[...] A política protecionista do extinto instituto do açúcar e do álcool, passando pelo advento das leis trabalhistas e sociais (os engenhos regiam-se pelo sistema de aviamento, sem maiores vínculos empregatícios) chegam à ausência de espírito de modernidade e competitividade que fizeram com que as marcas industriais de outros estados ganhassem a concorrência com o produto local, mesmo com reconhecida qualidade inferior (REVISTA VER-O-PARÁ, 2002, p. 45).

Desse modo, podemos citar que a falta de investimentos nos engenhos, como também a falta de manutenção dos maquinários, foram fatores contribuintes para o fracasso das produções da cachaça; assim, com a frequente falta de investimentos na pequena indústria, cujos maquinários desgastaram-se. Sem dúvida, isso influenciou diretamente na produção da cana de açúcar e, conseqüentemente, na produção da cachaça. Observamos, a seguir, na Figura 3, o único Engenho existente no período de escravidão, mas hoje desativado.

Figura 3 - Engenho Pacheco, na Ilha do Furo Grande



Fonte: Ângelo Paganeli (2009)

As atividades desenvolvidas nos engenhos eram desenvolvidas a partir do trabalho escravo, mas também do trabalho dos moradores das comunidades rurais. De acordo com Machado:

Da produção da cachaça, obtida a partir da cana de açúcar se ocupava, direta ou indiretamente, grande parte das famílias do município, principalmente das que moravam nas ilhas: desde o plantio da cana de açúcar, transporte (nos engenhos) e à comercialização (1986, p. 99-100).

Consequentemente, a partir da desativação dos engenhos muitas pessoas passaram por dificuldades por não terem como manter o sustento de suas famílias. Em virtude disso buscaram outras formas de renda. Essa busca pela sobrevivência criou outros mecanismos de sobrevivência, que:

Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo (faz a si mesmo o homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social (PINTO, 1993, p. 70-71).

Sendo assim, Abaetetuba possui uma diversidade sociocultural e geográfica muito rica que se diferencia de outras cidades. Assim, no município de Abaetetuba encontramos: ribeirinhos, quilombolas, pescadores, agricultores familiares, extrativistas, entre outras populações tradicionais que enriquecem a cultura, fortalecendo as tradições, as raízes históricas e o sentimento de pertencimento.

Enfim, esse breve registro histórico de Abaetetuba com o objetivo de identificar a origem da comunidade do Piratuba está associado também, aos saberes do pescado, cultivo, por meio dos engenhos de açúcar existentes e hoje já desativados. Como ocorreu em toda a Amazônia, o município de Abaetetuba teve uma intensiva ação exploratória dos colonizadores, tanto a matéria prima, quanto a mão de obra barata e escrava que marcou a população e as camadas brasileiras.

1.5.1 Comunidade do Piratuba

A comunidade Quilombola do ramal do Piratuba, localizada no município de Abaetetuba, está situada a aproximadamente 30 minutos do centro de Abaetetuba, o acesso à comunidade do Ramal do Piratuba é feito por via terrestre, sendo que a comunidade possui cerca de 1.000,00 habitantes (IBGE, 2019). Os moradores da comunidade do Piratuba sugerem que não há registros documentais que contam a história da origem da comunidade. Há somente algumas pesquisas, onde por meio de relatos dos moradores mais idosos são contados fragmentos da história da comunidade do Piratuba. Provavelmente, que a comunidade originou-se a partir da Cabanagem, fato político ocorrido entre 1833 a 1836 na Província do Grão-Pará, em que negros, índios e mestiços fugiram em busca de liberdade e independência. E aproveitavam para se esconder nas matas, onde conheciam e se sentiam mais livres, formando assim, comunidades e uma organização social, econômica e política que sustentava a existência coletiva do grupo.

Assim, pode-se dizer que a Comunidade do Piratuba teve sua origem a partir do período da Cabanagem, em que os povos marginalizados buscavam um lar para viver longe da escravidão. É o que comprova o relato do Senhor Manoel Dias, representante da ARQUITUBA, onde as primeiras famílias surgiram:

O que eu me lembro mais ou menos é que o meu pai contava que as primeiras famílias vieram fugidas para se esconderem da escravidão e assim foram se formando o povo. Não temos um documento que prove a origem. Deve ter mais de 109 anos, mais ou menos, que existe(DIAS, 2020).

Assim, a comunidade possui aproximadamente 109 anos de existência, a contar a partir da chegada das primeiras famílias. Nesse contexto, o nome **Piratuba** advém de “Piracema” e “Tuba”, que significa fartura. Nesse ínterim, desde o período da Cabanagem os moradores têm lutado pela posse das suas terras. A conquista desses espaços foi devido à bandeira de resistência e luta dos primeiros moradores quilombolas e, também, a partir das lutas do movimento negro e de outros movimentos que ocorreram em outros locais e em nível federal.

Assim, de acordo com as lembranças em rememorar, o senhor Manoel, antigo morador utilizou:

O poder de rememorar possui uma tendência catártica à reconciliação com o passado. Entre as memórias recolhidas, há as que se entrecruzam lentamente, em um recorte chamado tecido social, que se encontram e demarcam o lugar dos sujeitos... Aos poucos as memórias individuais vão se transformando em memórias coletivas. Então, entremeando-nos entre elas, encontram-se as vozes na voz do outro (OLIVEIRA, 2012, p.19).

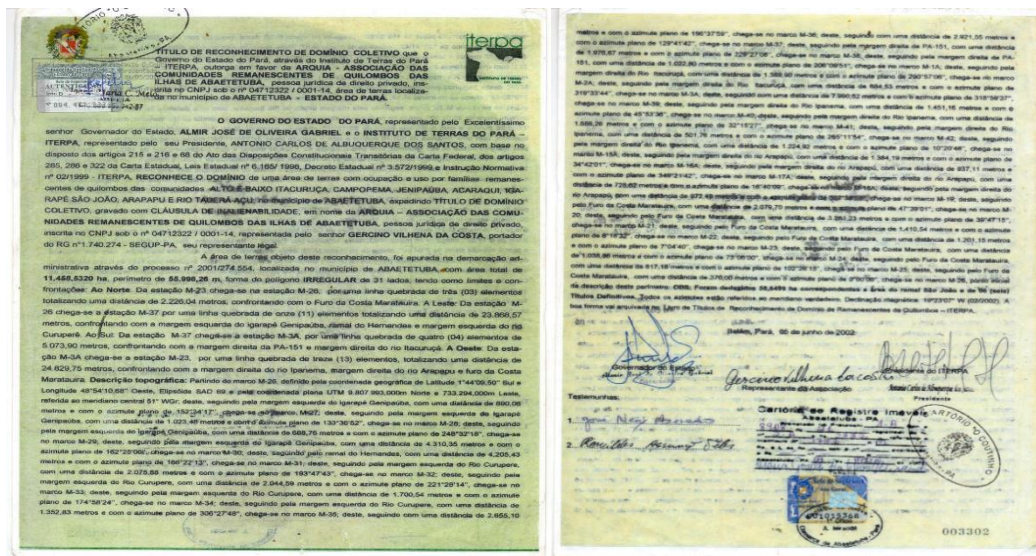
De acordo com a autora, esse nosso encontro entre as memórias dos moradores nos possibilitou obter informações mais concretas, pois como não há registros e documentos sobre a origem da comunidade Piratuba, os relatos dos moradores nos oportunizaram conhecer mais sobre os sujeitos. Uma das evidências que nos chamaram atenção é sobre as lutas e disputas de alguns moradores que ainda estão na busca de obter os documentos de suas terras.

Podemos mencionar, inclusive, que no Estado do Pará houve a conquista da Consagração Constitucional do Direito ao Título da Terra. Isso se deu diante da grande resistência e do trabalho desenvolvido pelos quilombolas e movimentos sociais. Mas, sobretudo, as conquistas foram ocasionadas pela luta do movimento negro, liderado pelo Centro de Estudos e Defesas dos Negros no Pará – CEDENPA.

Destacamos na Figura 4, a seguir, o título coletivo da terra concedido pelo governo do Pará, por intermédio do ITERPA, a partir das lutas e reivindicações dos moradores quilombolas

da ARQUITUBA e de outras entidades e movimentos). Esse documento comprova o direito às terras da comunidade do Piratuba.

Figura 4 – Título Coletivo de Terra Concedido pelo Governo Estadual



Fonte: INTERPA/INCRA (*apud* NAHUM, 2011 p. 82).

Também, outra vitória foi a inserção, na Constituição Estadual, do Art. 322, que apresenta a seguinte redação, em consonância com a Constituição de 1988: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecido à propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos no prazo de um ano, depois de promulgada esta Constituição” (CADERNO ITERPA, 2009, p. 34-35).

Mencionamos esse fato para evidenciarmos a importância da terra para os remanescentes de quilombos do Ramal do Piratuba. Isso, indubitavelmente, é reconhecer a cultura e a identidade como parte integrante de suas vidas. Arruda (1999, p. 79-80) “destaca que as populações tradicionais conservam suas tradições, pois apresentam um modelo de ocupação do espaço e o uso dos recursos naturais para a própria subsistência” baseada no trabalho de mão de obra familiar e nos conhecimentos adquiridos ao longo de lutas de sobrevivência e resistência.

No último censo de 2019 foram registradas mais de 1.000 famílias na Comunidade do Piratuba. Esse número cresceu devido ao fluxo de pessoas que fixaram residência na comunidade. A Comunidade Quilombola do Ramal do Piratuba recebeu a certificação do título de terras dia 24/05/2003 pela Fundação Cultural Palmares, garantindo o direito à posse de usufruir de suas terras (CADERNO ITERPA, 2009, p. 34-35).

No art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias foram acrescentados um direito especial: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando

suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos de propriedade” (TRECCANI, 2006, p. 83). Diante das ações afirmativas o Estado só determinou por meio de lei o que já é, de fato, direito das comunidades quilombolas. Assim,

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, as terras, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p. 49).

De acordo com Anjos (2006), hoje, destaca-se a importância da legalização das terras para as comunidades negras, que lutaram pela ocupação de seu território e pelo reconhecimento de suas terras. O espaço geográfico, nesse sentido, ressignifica a própria identidade social e cultural dos povos quilombolas, pois contribui para manter os modos de vida e a existência coletiva dos sujeitos.

Diversos fatores se fazem presente na cultura negra, onde pode-se afirmar que ao se definir a importância da terra para as comunidades negras contemporâneas, é necessário compreender que há uma identidade própria, de acordo com Anjos (2006):

O território é uma condição essencial porque define o grupo humano que o ocupa e justifica sua localização em determinado espaço. Portanto, a terra, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm o registro da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo, enfim, uma instância do trabalho concreto e das vivências do passado e do presente (ANJOS, 2006, p.49).

A esse respeito, ocupar a terra não é só ter um lugar de morada, um pedaço de chão para viver, mas um território de disputas, isso tem muito valor às populações quilombolas, pois refere-se à identidade, só quem é quilombola sabe o verdadeiro valor de ter a garantia do direito à terra, símbolo também de suas raízes. Historicamente, esse direito à terra foi negado aos quilombolas por muitos séculos, então ter a titulação da terra significa um sentimento de propriedade e de garantia de direitos. O Art. 24, do ADCT, Art. 68 determina com melhor precisão que:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando as suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. Ficam tombados os sítios detentores de reminiscências históricas, bem como todos os documentos dos antigos quilombos (BRASIL, 1988).

Essas leis só vêm garantir o direito de todos os remanescentes quilombolas, como ações que visam os direitos e a justiça social às populações quilombolas. Nesse contexto, foi fortalecido o debate acerca do direito à propriedade da terra para os grupos remanescentes de

quilombos em todo o território brasileiro. Para Furtado (2014), as comunidades quilombolas são símbolos de resistência, que sempre existiu e existe até hoje, pois esses povos lutaram bravamente por sua liberdade e pelo seu povo.

Representaram forma de resistência e luta contra a opressão vivenciada por africanos e seus descendentes ao longo da história brasileira, tendo emergido diante de uma situação de confronto e conflito. Tido como elemento que caracterizava a libertação, o quilombo assinalava uma reação à existência desse sistema forçado de trabalho (FURTADO, 2014, p. 109).

Assim, o autor enfatiza o quanto é importante a resistência e as lutas das comunidades quilombolas. Desses espaços derivou-se toda espécie de conflitos e resistência em prol da insistência pela liberdade. Entretanto, infelizmente, ainda hoje são visíveis o racismo e o preconceito aos remanescentes de quilombos.

Assim sendo, o ser quilombola é reelaborado no processo político, no qual direitos são construídos e ampliados. O crescente número de comunidades que se autoidentificam como quilombolas e a diversidade destas aponta a inexistência de uma identidade moldurada (SANTANA, 2008, p. 8).

Diante da concepção do autor, as comunidades quilombolas possuem identidade étnica, costumes e autoidentidade muito presentes nas lutas e batalhas enfrentadas até hoje. São comunidades que carregam consigo histórias de dores e violências oriundas do período escravocrata. Diante de tantas violências físicas e simbólicas que sofreram no período escravagista, o povo africano era obrigado a se refugiar, esconder-se e criar estratégias para a sobrevivência. “Onde houve escravidão, houve resistência e de vários tipos” (REIS; SILVA, 1989, p. 9).

Analisando o termo resistência como fator determinante nas organizações das comunidades quilombolas, faz-se necessário compreendermos o conceito de quilombo, descritos por Munanga e Gomes, para esses autores a “palavra quilombo origina-se do termo kilombo, presente no idioma dos povos Bantu, originários de Angola, e significa local de pouso ou acampamento” (2006, p. 71). Observamos que este conceito reflete as lutas e resistências dos negros que se refugiavam nas matas, isolando-se com suas famílias das ameaças que sofreram e todas as formas de perseguições que viveram no período da escravidão.

Todo sofrimento vivenciado pelos negros escravizados ocorreu em decorrência de eles serem obrigados a se refugiarem nas matas com suas famílias para se sentirem protegidos diante de tantas dores e perdas de seus familiares por conta da escravidão sofrida, pois Ser pertencente a um quilombo era uma forma de ameaça a outras pessoas. O preconceito era tamanho que

muitos se mantinham indiferentes aos grupos quilombolas e à escravidão. “Admitir que fossem quilombolas equivalia ao risco de ser posto à margem. Daí as narrativas místicas: Terra de herança, Terra de Santo, terra de índio, doações, concessões e aquisições de terras. Cada grupo tem sua história e construiu sua identidade a partir dela” (ALMEIDA, 2002, p. 17).

Nesse aspecto, o autor retrata as várias formas de racismo e preconceito que eram submetidos os povos quilombolas, deixando-os em posição desprivilegiada. Mas, hoje devemos ter a consciência de que todos nós temos nossas origens a partir dos índios, negros e mestiços, pois vivemos no Brasil e somos frutos de uma cultura miscigenada.

No que tange à reflexão dessas considerações, observamos durante a pesquisa que os movimentos sociais lutam, até hoje, por uma sociedade mais justa e democrática, em que se respeitem a diversidade, a cultura, a igualdade e a liberdade de expressão, de opinião, de terem suas representações nas esferas públicas.

Assim, podemos citar que a comunidade do Piratuba tem sua representação por meio da Associação de Remanescentes de Quilombolas do Ramal do Piratuba (ARQUITUBA). Lá, o ambiente propicia a organização e reivindicação dos direitos dos quilombolas, de modo a dar voz às necessidades e aos anseios da comunidade. Assim, as pessoas motivam-se para resistir e lutar contra a discriminação e o preconceito racial.

Precisamos mencionar, por último, as tantas atividades de trabalho produtivo desenvolvidas na comunidade, como fonte de produção e geração de renda familiar, que é a produção e o manejo da farinha de mandioca. É uma especiaria que vai para a mesa de todos os abaetetubenses e para as famílias do Piratuba, gerando um impacto financeiro importante para diversas famílias da localidade rural.

1.5.2 Produção e Manejo de Farinha de Mandioca no Piratuba

Aqui dialogaremos sobre a cultura da comunidade quilombola do Ramal do Piratuba, a cultura deixada pelos afrodescendentes ainda prevalece da produção da farinha de mandioca, pois é um dos saberes transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens. Essa atividade de produção da farinha requer manejo especial. É ainda uma forma de educação informal, em que os mais experientes educam e ensinam seus filhos de forma ética com valores baseados em princípios de respeito, companheirismo e solidariedade. O local da produção é, pois, onde todos dividem o que produzem como afirma o Senhor Manoel Dias:

Até hoje pranto eu faço farinha. Criei-me e cresci vendo os meus pais me ensinarem. Dessa forma, éramos muito obedientes e respeitávamos todos. Era assim que

aprendíamos os nomes das coisas, a contar quantas sacas de farinha. É um trabalho muito cansativo que alimenta nossas famílias (DIAS, M 2020).

Dessa forma efetiva-se a educação informal com as famílias, pois perpassa desde o plantio até a colheita da mandioca e a produção da farinha. Durante esse processo de trabalho, primeiro são retiradas as raízes para a fabricação da farinha. Depois, inicia-se a colheita, em que são colhidas de 16 a 20 meses, entre abril e agosto do ano, quando estão prontas para o cultivo. O processamento do fruto deve ser logo após a colheita ou no máximo em 36 horas para evitar perdas na produção. Logo após a colheita, deve ser realizado o processo de fermentação das raízes. E em seguida, as mandiocas devem ser lavadas para eliminar os resíduos de terra nas cascas, para evitar danos à qualidade do produto e à saúde de quem vai consumir a farinha de mandioca. Para ficar mais claro o processo de subsistência dos quilombolas da comunidade pesquisada, podemos observar na imagem 04, a seguir, o igarapé, local usado por muitas famílias para lavar a mandioca.

Figura 5 - Igarapé do Ramal do Piratuba



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2020).

Assim, após descascar os frutos da mandioca, o alimento deve ser lavado novamente para retirar todas as impurezas. A lavagem sempre é realizada à beira do rio ou igarapé com fluxo contínuo de água corrente, por isso a utilização constante dos igarapés. A lavagem deve ser muito bem realizada, pois a forma como são realizados o manuseio e a limpeza resulta na obtenção de uma farinha de qualidade.

Então, podemos dizer que da mandioca aproveita-se tudo, como o tucupi. Porém, de início, o tucupi é um veneno, mas se trata o tucupi sob a forma de fermentação e cozimento, transformando-o em uma bebida usada para temperos e molhos, os quais são muito usados na culinária paraense, como no tacacá, no peixe no tucupi, no pato no tucupi, e outros cardápios.

Após o preparo da farinha, vai sendo colocada em pequenas quantidades no outro forno para uniformização da massa e a torração final. O forneiro, com o auxílio de um rodo de madeira, vai mexendo sem parar e uniformemente, até secar todo o produto, atingindo o ponto certo. Os fornos de secagem devem ficar em locais cobertos para proteger o forneiro e a farinha contra chuvas, ventos e animais. A torração tem grande influência sobre o produto, porque é isso que irá definir a cor, o sabor e a durabilidade da farinha. Além disso, a torração deve ser realizada no mesmo dia da ralação das mandiocas. Por fim, após a farinha ficar pronta deve ser armazenada em local seco e ventilado para depois ser ensacado para consumo e venda.

A farinha, portanto, não representa somente um alimento, mas simboliza uma aproximação e trocas de experiências e saberes vividos pelos moradores da comunidade Piratuba. É, pois, uma forma de repassar os saberes tradicionais de geração em geração, saberes esses aprendidos na convivência na comunidade e por meio da oralidade. Nesse contexto de aprendizagem, Castilho (2014) esclarece que cada comunidade possui particularidades, que:

Cada comunidade tem uma dinâmica própria, apesar de existirem determinadas semelhanças no processo educativo com outras comunidades tradicionais. Com isso, o conhecimento e identidade do "ser quilombola" se dão através da observação e convivência com os moradores mais antigos, sendo a oralidade um fator preponderante no processo de transmissão do conhecimento. É considerado um processo abrangente nas relações que incluem famílias, membros da comunidade, vivências escolares e sociais ou até mesmo em vínculos com a religiosidade (CASTILHO, 2014, p. 18).

Isto é, de acordo com o autor, cada comunidade tem suas características próprias. E é nesse ambiente que ocorre um processo educativo particular, principalmente nas comunidades tradicionais quilombolas, pois sua identidade constrói-se por meio da convivência com a cultura e a oralidade, que se viam os conhecimentos que são transmitidos de geração em geração.

Percebemos que na comunidade do Piratuba não é diferente de outras comunidades quilombolas, pois todo processo de fabricação da farinha que vai para a mesa de muitas famílias do Piratuba e da comunidade em volta é resultado de um longo trabalho coletivo herdado dos antepassados. Além disso, a produção de farinha sinaliza para uma forma de renda e, também, para a legitimação de um conhecimento repassado por antepassados aos povos tradicionais. É um saber de um povo que luta e resiste para sobreviver aos desafios que emergem da sociedade capitalista.

Diante da diversidade sociocultural que encontramos na comunidade do Piratuba, iremos destacar alguns aspectos, entre eles a religiosidade que continua sendo transmitida ao longo dos anos aos moradores por meio da cultura, do convívio e das interações sociais que veremos a seguir.

Diante da pesquisa percebemos que existem outros saberes como o preparo das comidas típicas, as danças e o artesanato, como confecções de joias produzidas por algumas moradoras da comunidade remanescente Quilombola Piratuba.

1.5.3 Religiosidade na Comunidade do Piratuba

Nesta seção iremos abordar a religiosidade na Comunidade do Piratuba. O objetivo consiste em compreender o cenário histórico, religioso, o papel da religião nos espaços sociais e na escola, pois a religiosidade faz parte da existência humana.

É importante ressaltar que na comunidade quilombola do Piratuba predominam as religiões: Católica e Evangélica. Ao longo dos anos a comunidade passou por muitas transformações e muitos desafios. Um deles é a religião, pois historicamente foi retirada dos sujeitos quilombolas da localidade a própria forma de culto, ou seja, a religião matriarcal, devido ao racismo, preconceito e temor pelas suas formas de cultuar a divindade.

Hoje, no ramal do Piratuba, é bastante presente o catolicismo na vida de muitos comunitários que tem devoção a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Todavia, historicamente, nem sempre foi assim, pois os povos afrodescendentes possuíam outra forma de cultos e rituais. Com a escravidão foram rejeitados, passados a serem vistos com desprezo pela sociedade, já que havia uma intolerância religiosa muito grande. Com o passar do tempo esse entrave foi superado, haja vista que as religiões de matriz africana trazem um legado de histórias e ensinamentos presentes na natureza: como remédios, plantas medicinais, alimentos, entre outros.

Contudo, o grande fator agravante da história foi a escravidão que os povos foram submetidos a viver, pois todos tinham sua religião e cultura. Então, precisamos frisar nesta pesquisa que a religião é um grande elo de lutas e resistências dos povos africanos e de seus ancestrais, porque é por meio da religião que os sujeitos quilombolas transmitiram seus ensinamentos e as culturas presentes direta ou indiretamente na camada social. Diante disso, Cunha (2009) comenta que:

As religiões afrodescendentes são um marco da resistência dos povos africanos e descendentes no Brasil. Não somente no Brasil como em toda a América. Os aspectos

da constituição da identidade histórica e cultural da população brasileira são ligados às religiões de Umbanda e do Candomblé (CUNHA, 2009, p. 100).

Assim, percebemos que a religiosidade é uma das características muito marcantes e enraizadas na cultura paraense e brasileira. A religiosidade está marcada, portanto, em alguns hábitos, nas comidas típicas, nas danças, em acreditar em algumas crenças pertencentes à cultura brasileira, até mesmo no equilíbrio com a mente e a natureza.

Na comunidade Piratuba, há a Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde se reúne a comunidade católica e onde são realizadas as missas, os batizados e a catequese com crianças e jovens da comunidade. Apesar de haver outras religiões no Piratuba, há diálogo entre os membros religiosos da comunidade, o que fortalece os processos de construção da identidade étnico-racial.

Figura 6 – Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2020)

Muitas famílias protestantes também se unem para a realização de atividades desenvolvidas na igreja protestante. Há a participação em cultos, pregações e músicas gospel. Em muitas casas de sujeitos quilombolas cotidianamente é vivenciada a prática religiosa, pois muitas famílias guardam resquícios das manifestações de matriz africana, com suas raízes do passado, como afirma a moradora Maria Trindade Sousa:

Hoje nós temos a igreja do Perpétuo Socorro, mas sempre que possível relembramos nossas origens, com histórias, músicas e cultos, com banhos de cheiros e a dança. Tinha as benzedeiras! Hoje, não é como era antes. Eu sempre me lembro de algumas histórias que minha mãe contava pra mim. (TRINDADE, M. 2020).

Assim nas narrativas da moradora percebemos as mudanças que a mesma nos relata que ocorreram, houve uma substituição de suas culturas por novas que foram inseridas a partir do modernismo e o avanço do catolicismo. Na entrevista a moradora enfatizou que:

Antes eram realizados os cultos de matriz africana, mas com o passar do tempo esses eventos religiosos não puderam continuar, pois foram surgindo outras formas de religiosidade. Isso foi importante para movimentar as relações e interações e, principalmente, para fortalecer a fé dos moradores, pois passaram a vivenciar outras formas de culto. Mais aqui na comunidade Piratuba ainda guardamos e conservamos elementos da religiosidade afro-brasileira, como: danças, músicas e poemas, mas de uma forma menos visível na comunidade. (TRINDADE, M. 2020).

Destaca-se, em contrapartida, que ao longo dos anos a religião afro-brasileira foi discriminada e até hoje é por muitas pessoas que não compreendem e desconhecem a importância cultural dessas manifestações religiosas. Diante disso, foram reprimidos os cultos afro-brasileiros e religiosidade cristã foi ganhando espaço na comunidade.

De acordo com Quintão (2007, p. 14), “a maneira como o negro manifesta a sua devoção incomodava, preocupava e causava temor pelo apego as ‘exterioridades’”, pois não eram compreendidas as manifestações de fé realizadas pelos sujeitos sociais. E aquilo que não se compreendia foi sendo discriminado e tratado como algo “errado”. Portanto, as lutas que os afrodescendentes quilombolas têm travado é um combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito em busca de valorização das práticas socioculturais que reconheçam e valorizem as manifestações culturais para a constituição da identidade coletiva de um povo. Esse é o maior dos desafios para a Comunidade Quilombola do Piratuba.

Quanto à Associação Quilombola ARQUITUBA é composta pelos moradores mais antigos da comunidade. As reuniões e os encontros são realizados no Centro Comunitário, que é cedido pela Comunidade Católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Figura 7 – Centro Comunitário Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2020)

Assim, a ARQUITUBA, a associação que representa os moradores vem lutando pelo reconhecimento de uma parte das terras que ainda não foi legalizada, ou seja, realizada a emissão de título de terra a alguns moradores. Eles garantem serem proprietários de suas terras, conforme afirmam os relatos dos moradores mais antigos. Dessa maneira, a história do território quilombola do Ramal do Piratuba é propagada pelos remanescentes mais idosos da comunidade, como mencionamos anteriormente. São pessoas que lutam por melhores condições de vida para todos e a liberdade de estarem e usufruir das terras que lhes pertencem historicamente como oriundos de lutas e batalhas travadas por seus direitos.

Portanto, a comunidade do Piratuba valoriza e conserva suas memórias e suas raízes quilombolas como fontes de cultura, assim como as tradições que são transmitidas de geração a geração pelos mais velhos, deixando, assim, um legado de luta e resistência para as outras gerações. Isso é uma forma muito rica de ensinamentos e de resistências que são repassados a cultura às futuras gerações.

1.5.4 A Escola da Comunidade do Piratuba

O surgimento da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro ocorreu mediante mais uma luta empreendida pela comunidade, pois antes não havia escolarização aos moradores da comunidade. Isso quer dizer que para estudarem precisavam ir até a sede do município de Abaetetuba.

Figura 8 – Escola Quilombola Municipal de Educação Infantil de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Fonte: Arquivo da Pesquisa de campo (2020)

A data provável da criação da escola é em 1960. A instituição de ensino foi criada pelos próprios moradores, devido à necessidade de ensinar as crianças, os jovens e os adultos. Pelo fato de a comunidade ser um lugar distante da sede do município, muitas famílias, para mandarem seus filhos à escola, passaram por uma série de dificuldades em virtude do acesso pelo ramal.

Algumas famílias viam-se obrigadas a mandarem seus filhos à cidade para morarem com parentes ou conhecidos, causando certos desconfortos e preocupações aos pais da comunidade. Essa necessidade de proporcionar os estudos aos filhos motivou a construção da escola da referida localidade. Mediante esse contexto, o responsável escolar, Giovane G. dos Santos, nos narrou a origem e o surgimento da escola da comunidade Piratuba que:

A primeira escola existiu no ano de 1960. Com o tempo foi desativada e após esse período houve a doação em 06 de Janeiro do ano de 1981 pelo Senhor Manoel Magno de Souza, mas só temos o registro da ampliação de 29/09/2002 e a reforma geral de 23/05/2012 com a ampliação de mais 02 salas, pois antes só havia 02 salas. Infelizmente não temos a data da construção exata. Estamos ainda buscando estas informações com os moradores mais velhos da comunidade para assim realizar a construção do PPP da escola. (SANTOS, G. 2020).

De acordo com os relatos do gestor escolar, ele, as professoras e os membros da comunidade estão unidos tentando registrar as memórias dos moradores para conseguirem reconstruir o registro histórico de construção da escola e, assim, poderem relatar esse processo histórico no Projeto Político Pedagógico. Os registros mais antigos foram perdidos, anteriormente, e a escola funcionou em outros locais, de acordo com a narrativa da Professora Maria Auxiliadora Sousa Dias:

Lembro da minha infância, que quando eu estudava a escola funcionava na casa dos meus avôs que era chamada a “Casa Grande”. Este nome era porque todos se reuniam lá para estudar com o professor era que era o meu tio. Tinha uma educação muito rígida, tradicional. Era usada a palmatória, o castigo. Nossos intervalos eram à beira de um igarapé, próximo a casa. Depois retornávamos para estudar. Depois desse período eu lembro que a escola passou a funcionar em um Barracão (AUXILIADORA, M. 2020).

Diante do relato da professora Auxiliadora, percebemos que há muitas memórias ainda a serem registradas, mas o importante é que a escola, juntamente com a comunidade, está buscando esses registros. Dessa forma as memórias ficarão documentadas. Ter a história da escola documentada e escrita é importantíssimo para a comunidade, que:

O micro espaço da escola é, também, o lócus no qual é possível perceber todos os embates étnico-raciais, de classe e de gênero, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Nesse sentido, a escola é um espaço de conflitos e contra o qual se vê reproduzir muitas das relações sociais, como práticas preconceituosas,

racistas e segregacionistas, pautadas na hierarquização racial e social e no fomento de visões estereotipadas (SILVA; CARULA, 2012, p. 23).

Nesse sentido, a escola é um espaço propício para as discussões de raça e gênero, pois é onde surgem as situações de conflitos e é onde devem ser discutidas as questões relacionadas ao racismo e a discriminação racial, para que as próximas gerações não sejam discriminadas, preconceituosas e reconheçam a importância de sua identidade cultural.

Ainda sobre a história do nome da escola da comunidade Piratuba, o nome advém da doação de uma imagem doada por um antigo morador, segundo relata a Professora Maria Auxiliadora, que:

A origem do nome da escola e da comunidade foi pela doação da imagem de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que foi doada pelo Senhor Nini, como era chamado e hoje já é falecido (AUXILIADORA, M.2020).

Podemos perceber na narrativa da professora que essa parceria da comunidade com a escola é uma fonte de convivências na comunidade. Destaca-se que a igreja católica tem possibilitado aos moradores a oportunidade de interagir com todos da comunidade e as trocas de conhecimentos fortalecem o vínculo afetivo e de convivência entre os moradores. Sendo assim, Frigotto (2003, p. 31) afirma:

A educação também não é reduzida a um fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

Diante da reflexão do autor percebemos a necessidade da presença da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro como parceira da comunidade e da igreja. Essa interação entre as instituições, portanto, é muito importante para fortalecer as relações sociais da própria comunidade, pois as origens das duas entidades iniciaram juntas. Sobre esse assunto, indagamos ao Senhor Manoel Magno de Sousa, residente da comunidade Piratuba desde a sua formação e membro da ARQUITUBA, relatou que antes a escola funcionou em outro local:

Antigamente a escola funcionava próximo à casa do senhor Raimundo dos Santos, conhecido como Raimundo gato. Era um dos primeiros habitantes da comunidade. Ele cedia seu quintal para que as crianças pudessem receber aulas (SOUZA, M 2020).

Percebemos a partir dos relatos dos entrevistados a busca e a necessidade de espaço educacional adequado para a construção do saber formal e a fundamentação da escolarização na comunidade Piratuba. Ressaltamos que com o tempo, a parceria entre os membros da comunidade e a escola solidificou-se, e até hoje essa parceria mantém-se firme. Conforme a

Professora Maria Auxiliadora, que nos relata as muitas lembranças do tempo de consolidação do saber formal na comunidade do Piratuba, onde:

As lembranças que tenho é que as aulas eram embaixo das árvores de cacau por professores. Eram moradores que sabiam ler e escrever que contribuíam para que os alunos pudessem adquirir o conhecimento. Assim que eu aprendi a ler e escrever (AUXILIADORA, M. DIAS, 2020).

Diante das memórias da professora, podemos compreender que mesmo sem espaço físico propício para a realização das aulas, elas aconteciam de forma livre e em contato com a natureza, transformando, assim, a vida e as histórias de muitos moradores da comunidade do Piratuba. A esse respeito, Lück (2010, p. 17) comenta que:

A escola deve proporcionar um espaço democrático onde todos se sintam bem e acolhidos. “Se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico”.

Para a autora, todo trabalho escolar deve ser pautado na organização e no planejamento escolar, e deve estar direcionado sempre pelo papel do gestor e do corpo técnico da escola. Porém, deve ser integrado juntamente com todos os docentes, onde todos realizem o encaminhamento do trabalho e a valorização do espaço escolar. Relacionando isso à realidade escolar pesquisada é perceptível afirmar que na comunidade do Piratuba verifica-se a união de todos para a melhoria da qualidade de ensino e para o sucesso escolar daqueles que passam pela escola.

Quanto à estrutura física, no ano de 2002 a escola foi reformada. Ela é de pequeno porte e funciona nos turnos matutino e vespertino. Sua estrutura permanece com 04 salas de aula, 01 secretaria, 01 copa, 02 banheiros masculinos e femininos, 16 funcionários, 09 turmas e um total de 190 alunos, a escola foi construída ao lado da igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e do Centro Comunitário.

Diante da pesquisa, percebemos o envolvimento e parceria de todos em prol das melhorias na comunidade, assim como a parceria de todos na escola, nos espaços religiosos, como também o centro comunitário que é o ponto de referência dos encontros e reuniões. Conheceremos os participantes da pesquisa, a relação dos saberes para o ensino formal e informal.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES A PARTIR DE DIFERENTES ENFOQUES TEÓRICOS

Este segundo capítulo dialogará sobre a formação continuada dos professores no estado do Pará e no município de Abaetetuba, visando adentrar em diferentes concepções e enfoques teóricos para refletirmos sobre a construção da docência, dos saberes docentes e da profissionalização de professores

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PARÁ E NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

Ao falarmos em Formação Continuada precisamos reportar aos períodos e fatores históricos que contribuíram para a criação dos programas e projetos de formação e suas contribuições. Ao longo da história, o processo de formação docente passou por muitas mudanças. Diante disso, a transmissão de conhecimento e socialização do saber sempre foi centrada no papel do professor. Por isso, hoje, é um grande desafio ser docente, pois a sociedade, de modo geral, ainda considera essa incumbência apenas do docente, a responsabilidade pela aquisição do ensino-aprendizagem. Todavia, o trabalho educacional efetiva-se em conjunto, de maneira que todos atuem com planejamento e a partir da delimitação de objetivos educacionais estabelecidos de acordo com o Projeto Político e Pedagógico da escola.

Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 7) pontua: “por mais que a escola básica seja afetada em suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade”. Por consequência, para garantir a democratização do ensino é necessário possibilitar aos mais pobres o acesso à instituição escolar, com professores capacitados. Anteriormente, a primeira iniciativa direcionada à formação de professores, no país, foi a criação das Escolas Normais, com a Lei nº 10, de 1835. Segundo Rietow (2013, p. 03),

Estas instituições foram pioneiras no que se referem à formação dos professores, responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar. A primeira experiência ocorreu na província do Rio de Janeiro com a criação da primeira escola normal brasileira, por meio da Lei nº 10, de 1835. Nas décadas seguintes, a prática foi reproduzida em várias outras províncias do país.

No entanto, essas escolas não tiveram muito êxito, devido à “[...] falta de engajamento de uma população predominantemente agrária e marcada pela escravidão ou pela ausência de interesse pelo magistério” (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 03). O fato foi que a implantação das Escolas Normais não produziu os resultados esperados, conforme argumenta Tanuri (1979, p. 22):

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos. Em 1867, Liberato Barroso registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida”.

Por outro lado, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a assumir uma importância profícua nos anos subsequentes na sociedade. Talvez pelo crescimento da camada burguesa que percebia a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora (GADOTTI, 2004) ou pela idéia de que a educação colaboraria com o desenvolvimento do país.

Na década de 30 as Escolas Normais foram ampliadas. Com isso, priorizaram-se as propostas de articulação com projetos culturais, científicos e profissionais, que em muito contribuiu para aplicação do modelo profissional, “graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas” (TANURI, 2000, p. 72). Fica evidente, nesse contexto, que houve a inserção de uma nova literatura pedagógica voltada para uma visão ampla da realidade educacional, política e social, porém ainda impregnada pela lógica da educação pragmática com resultados voltados para a ampliação da massa escolarizada no Brasil.

Devido ao desempenho “dos profissionais da educação, mediante publicações, conferências, cursos, debates e inquéritos, divulgaram-se idéias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na Educação” (TANURI, 2000, p. 72). A proposta de articular projetos culturais, científicos e profissionais, tão valorizada pelo movimento escolanovista, influenciou bastante na perspectiva de reformular e introduzir ideias mais significativas quanto à formação dos professores e à qualidade da instituição responsável em qualificar o professor.

Conforme Tanuri (2000), quando a educação começa a ganhar importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhar a prática profissional, pois houve a criação de cursos

que previam a qualificação dos administradores e professores. “Cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares apareceram, nos primeiros anos da década de 1930” (TANURI, 2000, p. 74). Foi nesse período, mais precisamente em 1938, que surgiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Em 1939, passou também a existir o Curso de Pedagogia oficializado pelo Decreto nº 1.190, de 04 de abril do mesmo ano, que visava preparar e formar os profissionais que iriam atuar como técnicos de educação.

Já em 1941, ocorreu a primeira conferência de educação. Esse evento visava à elaboração de normas para resguardar a base dos sistemas estaduais quanto à formação de professores. Essa primeira conferência refletiu na promulgação da Lei 378, de 12 de janeiro de 1937, que criou o Inep por intermédio do presidente Getúlio Vargas (INEP, 2018).

A conferência foi articulada em torno de temáticas estratégicas: organização e a administração da educação, o ensino primário e seu custeio, o ensino normal, como eram chamados os cursos de formação de professores para o primário, o ensino profissional, a proteção à infância e a organização da juventude brasileira. No que concerne ao contexto dos anos 1960, podemos afirmar que satisfazia a uma exigência política e econômica que pretendia formar profissionais de forma técnica, visando à inserção no mercado de trabalho. Acerca desse episódio histórico, Carrolo (1997) deixa claro que na década de 1960 o movimento tecnicista acabou por reduzir a docência a um jogo de estatutos e papéis e ignorou a grandeza reflexiva da socialização profissional cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade da profissão docente. Esse pensamento acarretou na não valorização da formação profissional dessa categoria profissional.

Mas essas leis promulgadas, segundo Tanuri (2000), não foram suficientes para criar bases de aprofundamento do curso de habilitação de magistério, no período vigente. Segundo a (LDB) 5692/71, a promulgação do processo de emancipação educacional foi marcada por algumas mudanças na organização do ensino público. O ensino normal “transformou-se na chamada habilitação magistério, podendo ser ofertado por qualquer tipo de escola” (SALGADO, 2000, p. 16).

As mudanças ocorridas resultaram na descaracterização do ensino normal. Os anos 1980, de acordo com Tanuri (2000), foram marcados por crise política, econômica e social no âmbito nacional, surtindo um grande efeito negativo no sistema educacional. Em vista disso, em 1982 foi criado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), como tentativa de resgatar a profissionalização do professor, de modo a:

[...] redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994, *Apud* TANURI, 2000, p. 82).

Com a Constituição Federal de 1988 foi garantida maior importância à escolarização para todos os cidadãos brasileiros, segundo os artigos a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Assim, a educação trilhava um novo caminho na conquista pela qualidade de vida surgiu por meio da educação na década de 1990. Nesse período, as manifestações foram fortalecidas pela participação de vários grupos da sociedade brasileira, que vinham questionando a qualidade da educação desde 1970. Em decorrência das lutas sociais, consolidou-se, gradualmente, o cumprimento da Lei nº 9.394, de 12 de dezembro de 1996, que proporcionou aos profissionais da educação formação, bem como a garantia de ensino de qualidade a todos os brasileiros.

De acordo com Demo (1997), através do difícil processo de tramitação e votação para nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “(...) foi favorecido grandes avanços, seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas da aprendizagem – trata o professor como o eixo central da qualidade da educação” (DEMO, 1997, p. 45).

Além disso, a lei também apresenta uma nova configuração ao sistema de ensino e as diretrizes contidas nos artigos e incisos fazem referência desde a organização dos calendários até a formação dos docentes, especialmente dos que atuam na educação básica.

A capacitação de professores e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação asseguram uma formação condigna ao panorama atual, elas sugerem uma visão de promoção individual do docente com a possibilidade de adquirir um trabalho mais qualificado, pois conforme consta no Artigo nº 62:

A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 2018 p. 41).

O artigo afirma as características de formação que os professores brasileiros devem aderir, planejando espaços e oportunizando formações em que busque incluir os conhecimentos

teóricos e práticos, a fim de se inserirem no mercado de trabalho que, tem como lema as competências e habilidades a serem utilizadas, como um dos aspectos que sustenta a sua formação. Mas, segundo o autor, esse artigo 62 acabou trazendo sentimentos de esperança de nível superior para os professores que atuam na educação básica, e ele também comenta que por realismo ou sob pressão contínua admitida “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a atual proposta da escola normal de nível médio” (DEMO, 1996, p. 50). Assim, a formação desperta a participação, motivação e práticas pedagógicas inovadoras que contribuam com a aprendizagem das crianças.

Nesse viés, compreende-se que o estado através da sistematização do sistema educacional prevista na lei 9394/96 veio realizar políticas de formação, subsidiando positivamente a formação de professores, que venha atender as especificidades e características essenciais para o exercício do magistério.

Diante dos avanços conquistados na educação, podemos afirmar que atualmente o município de Abaetetuba possui 19 escolas quilombolas, divididas por comunidades, mas de acordo com a coordenação da educação do campo ainda não há um currículo para trabalhar a cultura e conteúdos visando os saberes das comunidades remanescentes quilombolas. Desta forma, o atual governo da Prefeitura Municipal de Abaetetuba, juntamente com a coordenação da educação do campo estão em planejamentos e ações voltadas para essa construção do Currículo, conhecendo as comunidades e mapeando as especificidades e os saberes das comunidades remanescentes quilombolas. Abaixo o quadro da relação das escolas quilombolas do município de Abaetetuba.

Quadro 2 - Relação das Escolas Quilombolas do Município de Abaetetuba (2021)

Nº	ESCOLAS	LOCALIDADE
1	EMEIF 04 de Março	Genipaúba
2	EMEIF Nª Sª do Perpétuo Socorro	Acaraqui
3	EMEIF Santa Ana	Tauerá Açu
4	EMEIF Santa Ângela	Acaraqui
5	EMEIF São João Batista	Campompema
6	EMEIF São Tomé	Acaraqui-Alto
7	EMEIF Santo André	Baixo Itacuruçá
8	EMEIF Nª Sª do Perpétuo Socorro	Arapapu
9	EMEIF Santo Antônio	Ipanema
10	EMEIF São Camilo de Lellis	Assacú
11	EMEIF São Lucas	Assacú
12	EMEIF Raimundo Bandeira	Itacuruçá-ilhinha
13	EMEIF Manoel Pedro Ferreira	Médio itacuruçá
14	EMEIF São João Bosco	Arapapuzinho
15	EMEIF N. Srª de Nazaré	Alto Itacuruçá

16	EMEIF São Miguel	Itacuruçá-Procópio
17	EMEIF N. Sra. do Perpétuo Socorro	Ramal do Piratuba
18	EMEIF Valurieci Santana	Ramal Caité
19	EMEIF São Bendito	Ramal Bacuri

Fonte: Secretaria de Educação de Abaetetuba-SEMEC.

2.2 O PARFOR: FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

No caso particular da realidade da escola quilombola, é preciso uma formação de professores que possa ter como princípio a valorização da identidade e cultura negra, valorizando as lutas e resistências que são estratégias de sobrevivência. Neste sentido, o PARFOR evidencia a formação inicial do docente como a base da identidade docente, trabalhando suas bases e princípios da educação do campo.

O PARFOR é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que foi implementado em maio de 2009, através do Decreto nº 6.755/2009, com a “finalidade de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” (SOUZA; FRISSELLI, 2017, p. 13). Essa política é o resultado de uma ação emergencial voltada para a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, garantindo-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional, exigida pela Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Esse plano fez-se presente com o objetivo de capacitar professores da educação básica, reduzindo as desigualdades regionais. Podiam participar os professores que não tinham formação em nível superior (primeira licenciatura), que foi o caso dos professores da escola quilombola Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Para efetivação do Programa, as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios precisariam desenvolver parcerias com Instituições de Ensino Superior, por meio de Termos e Convênios assinados em parceria com Governo Federal, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo Libâneo (1994, p. 222), o planejamento tem grande importância por tratar-se de “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Assim, exigia-se um planejamento árduo das esferas federais, estaduais e municipais para que de fato se concretizasse as formações aos docentes em exercício.

Contudo, há os coordenadores locais indicados pelas Secretarias Municipais de Educação para desenvolverem as atividades junto aos cursos ofertados pelo PARFOR/UFPA, eram servidores públicos do quadro efetivo da UFPA, ou da secretaria estadual ou secretarias municipais de educação, e a indicação era aprovada pela Pró-Reitoria de Graduação do PARFOR UFPA.

Ressaltamos que os Coordenadores Locais têm um importante papel nas atividades, inclusive quando chegava o momento para o Estágio Supervisionado e de TCC, deveriam estar informando aos orientandos e ao Professor-Discente para cumprir com as suas atribuições e fazer o contato com seus professores de estágios e orientadores. Assim, desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção do PARFOR, sendo sujeitos que dominem os conhecimentos, e atitudes necessárias para fazer parte de um sistema social e político, participando dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268). Essas reflexões refletem uma preocupação política, acadêmica e pedagógica com o ensino ofertado pelo PARFOR, considerando que a educação é o processo de formação da pessoa, da cidadania e do trabalho, conforme mostra Veiga (2003). O programa tem como objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela [...] LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País (CAPES, 2010).

Apesar de muitas dificuldades enfrentadas tanto pelos coordenadores que viviam mais as pressões, como para os docentes que estavam cursando a primeira graduação, houve inúmeros problemas que foram sanados. Assim, podemos dizer que o PARFOR foi a realização de grandes conquistas para o campo educacional, em que muitos docentes conseguiram concretizar suas formações iniciais na busca da teoria e a prática, tanto enfatizado por Paulo Freire para a formação e a carreira profissional dos educadores. Desse modo, o PARFOR foi um marco para a formação inicial dos docentes, assim como a busca da formação continuada para o preparo profissional e a realização dos avanços ao longo do processo de escolarização da Cultura Brasileira.

Inegavelmente, foram muitos os avanços nessa direção, porém houve também os recuos obtidos ao longo da história da profissionalização docente. Na atualidade, vários autores refletem a respeito dessa discussão, pois “a formação docente pode desempenhar um papel importante na configuração de uma profissionalidade docente no seio das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 24).

Nesse sentido, o autor considera que a construção de uma nova identidade profissional deve fundamentar-se em características que reúnam vários componentes, desde a colaboração com os educandos, até a autorreflexão da prática profissional, que deve ser crítica, reflexiva e estimulada pelo investimento pessoal e pela participação dos profissionais da educação em todas as formas de capacitação oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (NÓVOA, 1991).

Conforme o Inciso V, do artigo 13, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), cabe aos docentes: “V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2018 p. 15). A organização e sistematização dos docentes nas capacitações da escola é para utilizar plenamente o tempo disponível para planejar, reunir, propor atividades participativas dos alunos, professores e da comunidade em geral.

No entanto, o que se percebe no espaço da escola é que a função direcionada aos períodos dedicados ao planejamento resume-se à reuniões admirativas, planejamento de festas das datas comemorativas, prestações de conta do conselho escolar, entre outras, deixando o trabalho pedagógico e a formação profissional em último lugar.

O artigo 13 da LDB deixa claro que toda equipe pedagógica, e não só o gestor, devem ser convocados a participarem das ações voltadas ao sucesso e desempenho escolar. Isso se configura como um trabalho que deve ser coletivo e dinâmico, visando sempre à realidade em que a escola está inserida. Só assim acontecerá um trabalho pedagógico e uma gestão democrática.

Na formação docente surge logo o papel do professor, pois as formações devem ser oportunizadas pela gestão escolar. No entanto, para que haja, de fato, formação continuada, é necessários investimentos públicos realizados pelo gestor municipal e pela Secretaria de Educação do município, que têm a responsabilidade de investir em programas de formação adequados à realidade dos professores, com uma boa proposta pedagógica e recursos disponíveis para a execução.

Acerca da importância do docente, Libâneo (2004, p. 7) comenta: “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. Assim, podemos observar que é de suma importância que aconteçam as mudanças que há tanto tempo reivindicamos, como docentes, pois o professor é considerado um agente responsável por estar somente em sala de aula. Entretanto, as formações fazem parte do trabalho docente, porém são

compreendidas como uma prática exclusiva do professor. Mas, para que isso, de fato, se concretize é preciso que os professores tenham um pensamento reflexivo e crítico, reivindicando e exigindo seus direitos a o acesso às formações como parte do seu trabalho profissional para que sejam respeitados os seus direitos e o acesso às formações continuadas.

Portanto, para que as formações materializem-se é importante a gestão democrática tanto na escola, quanto nas instituições responsáveis pelo setor educacional de cada estado e município brasileiro. Desde a década de 1930 a começar pelos pioneiros da Escola Nova, devemos ter um pensamento voltado para a garantia de direitos e de participação mais ativa nos processos educacionais. A formação continuada não somente em Abaetetuba, como no Brasil, passa por grandes desafios e, certamente, ainda será motivo de muitos debates, contudo as dificuldades devem ser enfrentadas, para garantir educação de qualidade, igualitária e democrática para todos.

Por isso, defendemos que é responsabilidade da comunidade escolar trabalhar a formação continuada dentro de suas vivências, das suas identidades. Assim, a escola será um espaço de construção de diferentes formas e concepções étnico-raciais voltadas à realidade local ou da comunidade quilombola. De acordo com Lima (2015), “suas concepções sobre si mesma, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta” (LIMA, 2015, p. 58). Na sociedade exige-se muito do professor: que ele seja pesquisador, que realize um bom trabalho. Porém, muitas vezes o docente não recebe suporte da gestão da escola ou do Estado para concretizar a qualificação profissional (cursos de pós-graduação ou formação continuada). Diante disso, Freire afirma:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32)

Freire (1996) é muito enfático sobre a necessidade de formação para os professores, quando afirma que o docente deve ser atuante e pesquisador, mas deve ter em sua própria natureza a vontade de pesquisar, ou seja, não deve só esperar que a escola oportunize as formações.

Para a execução de programas de formação docente, a gestão democrática é parte fundamental e deve basear-se no princípio da participação democrática, em que toda a comunidade é responsável pela construção de uma escola democrática. Dessa forma, com a participação de todos nas tomadas de decisões, será possível contribuir com o desenvolvimento

de toda escola. Nesse cenário, é necessária para a formação dos professores a compreensão da importância e do reconhecimento da multiculturalidade do currículo. Todavia, só é possível a materialização de um currículo democrático e inclusivo se forem valorizados os saberes e a cultura dos alunos.

Também destaca-se que a formação de professores deve reconhecer a diferença, a identidade e subjetividade, principalmente quando esta é direcionada para a educação quilombola.

Em vistas disso, muitas conquistas foram alcançadas no campo quilombola, onde hoje há formações específicas para os professores que atuam nas escolas quilombolas, isso é resultado de intensas lutas de resistências em busca de uma educação voltada à realidade local dos alunos, com destaque à valorização dos saberes e a integração social, política e cultural entre escola e comunidade do Piratuba, por exemplo, o gestor e os professores da comunidade estão buscando construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) registrando as histórias, as tradições e os saberes da comunidade.

No caso da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, o currículo escolar encaminhado à instituição de ensino é o mesmo adotado pelas demais escolas do município de Abaetetuba. De acordo com a entrevista da Professora Maria Auxiliadora, os professores, principalmente os da educação infantil e do Ensino Fundamental I, devem fazer as alterações necessárias de acordo com especificidades da localidade em que atuam, mas muitos professores desconhecem as propostas da matriz curricular da modalidade de ensino quilombola e ainda por questão de adaptação utilizam o mesmo conteúdo e planos de ensino usados nas escolas da zona urbana.

Durante as entrevistas as professoras da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro citaram que o currículo escolar é o mesmo para todas as escolas, mas elas, juntamente com o gestor escolar definem aquilo que consideram importante de ser incluído na reprodução curricular, de modo a reconhecer a especificidade da educação quilombola e os saberes culturais dos alunos quilombolas.

No que concerne ao assunto, entendemos que o currículo é um documento de identidade: "As teorias críticas e pós-críticas de currículo argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder" (SILVA, 1999, p. 16). Dessa maneira, a identidade da escola quilombola do Piratuba é diferente das outras escolas, por isso as professoras reivindicam a construção de uma matriz curricular própria para as escolas quilombolas e as demais instituições de ensino quilombolas de Abaetetuba.

De acordo com o autor, o currículo é mais do que simples teorias, mas sim experiências, práticas e conhecimentos voltados à realidade de cada comunidade e ao contexto dos educandos, pois, de fato, deve ser um documento respaldado e convivido com todos, ou seja, com os docentes e a comunidade em geral.

Silva (2002, p. 9) ainda esclarece que “[...] a identidade é, assim, marcada pela diferença e a diferença é sustentada pela exclusão”. Em outras palavras, a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade, os docentes incorporam essa identidade às suas práticas docentes e às suas memórias.

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços indenitários nas comunidades e, entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns (SOUZA, 2002, p. 76).

Em vista disso, os professores remanescentes de quilombo também devem efetuar atividades didático-pedagógicas visando o diálogo com os antepassados, a fim de que o conhecimento seja preservado e (re)contextualizado de acordo com a realidade atual, valorizando, sobretudo, os saberes tradicionais. Portanto, compreendemos que o currículo é um documento de identidade e deve ser entendido como um processo de construção e emancipação social, como uma bússola que serve para nortear as ações no interior da escola.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA ESCOLA QUILOMBOLA

A educação quilombola e os saberes, tais quais as políticas educacionais e a formação docente, são realidade em decorrência de todo processo de lutas históricas em prol do acesso à educação e ao conhecimento científico.

Segundo a resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a educação quilombola, esclarece em seu artigo 1º.

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

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

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

- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012 p. 3).

O Art. 59 da citada resolução estabelece que "é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola" tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal. Diante disso, o currículo do município de Abaetetuba para a educação quilombola reforça a necessidade de uma organização didático-pedagógica própria, que atenda às necessidades dessas comunidades e contextualize as propostas educacionais, considerando as especificidades educacionais.

Um aspecto importante que merece ser destacado é que os professores quilombolas merecem o reconhecimento e a valorização de seus saberes, apesar de já serem realizadas muitas discussões a respeito dessa questão. Porém, é preciso avançar ainda mais nas discussões nas escolas, universidades, associações e outros espaços de formação.

É necessário ressaltar, inclusive, que há exigências para a educação quilombola, como a construção de um projeto político e pedagógico específico, tendo em vista a identidade, a cultura e as características próprias de cada comunidade e dos alunos que chegam à escola do campo. Diante disso, é preciso compreender o que é a educação quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p. 21).

A resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 Diretrizes Curriculares Nacionais deixa evidente, então, quais os princípios da educação quilombola: o respeito às tradições, a garantia da diversidade dos povos tradicionais, o acesso à formação específica aos professores e um currículo específico. Portanto, essa modalidade de ensino não se restringe à comemoração do Dia da Consciência Negra, pois o mais importante é que se tenha consciência da história e das lutas dos povos afrodescendentes.

Dessa forma, as escolas quilombolas devem objetivar nos seus planos de ação a valorização e as diversidades étnico-raciais das populações quilombolas e reinventar a educação buscando a formação crítico-reflexivo dos alunos. Contudo, a escola e os professores quilombolas têm passado por muitas dificuldades, entre elas podemos destacar: a falta de pagamento ou o atraso salarial, a ausência de recursos didáticos e tecnológicos, a violência nas

escolas, a discriminação, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o racismo e outros entraves. Nesse sentido, ser professor, nesse contexto, torna-se um desafio cada vez maior.

Com relação à prática docente, podemos afirmar que “A docência em seu exercício é a expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (PIMENTA, 2000, p. 47). Dentro dessa perspectiva, o autor pontua que o professor vai construindo a sua docência e vai enfrentando diariamente desafios educacionais, mas aprende a inovar e subverter a lógica imposta pela sociedade, buscando estratégias de ensino que qualifiquem a aprendizagem de seus alunos, sem perder de vista a valorização cultural e social da escola e os saberes culturais de seus alunos.

Nos debates em torno da educação quilombola é comum a discussão a respeito da formação dos professores. Busca-se compreender a importância da história de vida como um potencial para subsidiar e melhorar a qualidade das práticas docentes e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem.

Além da resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a educação quilombola, precisamos mencionar a importância das leis, como a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inseriram as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino à distância. As chamadas “modalidades de educação” se referem tanto às variações essenciais aos processos de ensino e aprendizagem quanto às especificidades do público a qual se destinam jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos (BRASIL, 2018).

Os desdobramentos da LDBEN - nº. 9.394/1996, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, podem ser verificados em regulamentações posteriores, como a lei nº. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

A obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” pela a Lei 10.639/03, alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que passa a vigorar acrescida dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, descrito abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes a história e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artísticas e de Literatura e história Brasileira.

Art. 79-A (vetado)

Art. 79-B. o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “dia nacional da Consciência Negra”.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2005, p. 35).

Diante dos artigos 26 A, 79 A, 79 B, fica evidente que os estabelecimentos de ensino tanto municipais, estaduais e particulares devem incluir em seus planejamentos a questão racial dando destaque para a história da África.

Coelho (2010, p. 20) dá sua contribuição abordando que:

Os estudos relacionados à temática são unânimes em destacar a importância do movimento Negro, dos pesquisadores e a atuação do Estado para o atendimento dessa demanda reprimida há décadas. No entanto, sabemos, por meio da literatura especializada e da realidade em nossa região, da dificuldade evidente de implementação dessa recente legislação. Nesse caso, os motivos apontados são inúmeros: despreparo docente, e atuação ainda pouco presente do estado, incipiência de materiais didáticos, insuficiência na formação inicial e continuada para o trato com essa temática nas escolas, entre outros, embora reconheçamos o avanço ocorrido nos últimos anos.

A autora chama atenção sobre a necessidade de estudarmos sobre a trajetória e características africanas, e da real importância para os professores que atuam com crianças remanescentes ou não, pois é nesse período que ocorre a formação da identidade social, e é através do conhecimento escolar que as crianças e os adolescentes mantêm contato com os conteúdos que trazem representações sobre a sociedade brasileira, “promovendo frequentemente a apropriação de preconceitos, tais assimilações se dão no momento da formação da identidade, colocando em risco a formação de crianças e adolescentes livres de uma visão deturpada da sociedade” (COELHO, 2010, p. 19).

Outra lei é a de nº 11.645, de 10 março de 2008, que 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”. Desse modo, ao tratarmos da educação quilombola e sua especificidade deve-se destacar a importância dos saberes pedagógicos para a prática docente, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca para o exercício da docência, entendendo a dependência da

teoria em relação à prática, pois a prática é anterior e as duas devem estar interligadas (PIMENTA, 1997).

Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar em uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática docente: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. Diante desses fatores, destacamos que na sociedade atual o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido às expectativas com um resultado no sentido qualitativo. Por isso, Pimenta (1997, p. 3) comenta sobre:

[...] a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório, com seus avanços e seus problemas?

De acordo com o autor, é preciso refletir sobre essas questões referentes às formações continuadas ofertadas aos professores, se essas formações são pensadas no aluno e no professor quilombola. Nesse contexto, o Professor precisa ter iniciativa, saber no que realmente acredita. Com relação à escola do Piratuba, percebemos claramente que as professoras conservam suas histórias quilombolas, isto é, suas raízes. Portanto, o professor é o elo entre o saber e o aluno.

Para Pimenta (1997), a identidade profissional do professor constrói-se a partir das representações e significações sociais da profissão de ser docente. A identidade profissional faz parte do ser professor, constrói-se a partir dos sentidos que dá à profissão, das experiências de vida que adquiriu com o passar dos anos.

Analisando as entrevistas, percebemos uma identidade muito forte de todos os professores. Eles identificavam-se como quilombolas, e a professora negra afrodescendente relatou que deseja continuar transmitindo às futuras gerações o que aprendeu por meio dos saberes tradicionais e científicos na comunidade Piratuba. O amor e o respeito pelas suas tradições e cultura, enfim, pela sua história de vida, estão ligados às suas origens, à descendência de seus ancestrais. Sendo assim, a valorização e o respeito pela identidade quilombola significam que:

[...] gostar de ser negro depende do desenvolver da autoestima. A forma objetiva de se atingir esse processo consiste em ações que promovam o resgate da cultura e história do negro, evidenciando seus heróis e vultos eminentes, uma vez que os modelos favoráveis à etnia facilitam o fortalecimento desta autoestima (CHAGAS, 1997, p. 77).

Diante da afirmativa do autor, destaca-se o sentimento de pertencimento, de autoestima, pois a cultura negra deve fazer-se presente em todas as formações dos docentes, sejam quilombolas ou não, reconhecendo a luta do povo negro e quilombola na história. Para Silva (2002), a "identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação". E é por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido na vida e na cultura dos remanescentes quilombolas.

Enfim, os desafios para garantir a formação continuada dos professores são inúmeros. Algumas vezes são justificados por falta de recursos financeiros, outras por não terem profissionais disponíveis, todavia, há alguns docentes que já não acreditam em melhorar as suas práticas docentes por meio das formações continuadas. Porém, devemos reconhecer que a formação continuada é de suma importância para a eficácia da prática docente, pois possibilita aos professores a oportunidade de terem acesso à teorias de ensino, à concepções de aprendizagem, a materiais pedagógicos e à metodologias responsáveis por melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, precisamos continuar refletindo e reivindicando Políticas Públicas voltadas para a formação docente, valorizando os saberes da comunidade Quilombola, como também o fortalecimento da identidade e as especificidades de cada comunidade Quilombola que são próprias de cada região e de cada comunidade.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A Formação de professores deve propiciar o entendimento de que “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e também ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 18). Desse modo, Freire vem reafirmar que todo processo de escolarização exige uma reflexão crítica aos nossos educandos sobre sua realidade, para se tornarem cidadãos críticos e participativos no processo e no contexto social em que vivem. Assim, o processo de aprendizagem acontece significativamente através das experiências e dos saberes que adquirimos com as diferentes culturas e realidades vivenciadas, que vêm enriquecer com as diferentes formas de conhecimentos.

Partindo da abordagem relacionada à formação de professores para as relações étnico-raciais, teceremos algumas considerações históricas que refletem nossa pesquisa, pois a educação voltada para as questões étnico-raciais são um avanço de resistência das comunidades quilombolas. Portanto, o Brasil teve em sua formação histórica, um período oriundo de lutas e resistências das comunidades quilombolas, como já sabemos, nesse período foi negado, por

muitos séculos, a escolarização para as classes sociais indígenas, quilombolas, entre outros, que:

O Brasil, Colônia, Império e República, tiveram historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p.7).

Isso quer dizer que a discriminação e o racismo estavam ligados à ausência de instrução e escolaridade da população negra. Mesmo com a aprovação da Lei do Ventre Livre, em 1871, que libertava todas as crianças nascidas de escravas, o povo negro não tinha acesso à escolarização. A liberdade era ilusória, pois ainda estavam aprisionados pelo estigma deixado pela “escravidão”. Muitos negros uniram-se para lutar pelos direitos a frequentar as escolas e a buscar uma vida digna, que:

O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola era considerada uma ameaça à estabilidade social da época. Pode-se entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar era entendida tanto como garantia de “ordem social [...] quanto pela ameaça de influência negativa que os escravos poderiam exercer nesses espaços (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 201).

Ou seja, foi criado o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7). Muitas ações foram pensadas para impedir o acesso à escolarização dos afrodescendentes, como a punição e a segregação racial. Apesar da existência de uma lei que libertava os escravos, eles ainda viviam aprisionados pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação, como atitude de uma sociedade branca, elitista e excludente, que nega aos negros os direitos à dignidade, à cidadania, ao trabalho, à moradia digna, à educação e à saúde.

Por isso, os povos remanescentes quilombolas resistem até hoje no Brasil, nos municípios e nas comunidades quilombolas, como no caso do lócus da pesquisa, no Piratuba, que não são diferentes as formas de resistências, pois assim sentem-se mais seguros e protegidos, onde é o lugar de afirmação e valorização das suas identidades e culturas. Esses locais foram rejeitados ao longo da história, pois recebiam várias definições preconceituosas, como: Terra de Pretos, Terra de Mocambos ou de Quilombos, entre outras formas de exclusão da sociedade.

Esses povos lutaram pela liberdade, e contra o sistema escravista que os perseguia. Mesmo com todos os esforços pensados para impedir o acesso dos negros à escolarização, eles não desistiram e continuaram lutando para terem acesso ao ensino público de qualidade. Por isso, lutaram contra as discriminações e os preconceitos, em outras palavras, mantiveram vivas suas origens e sua identidade. Hoje, a existência das comunidades quilombolas são um dos mais fortes símbolos de resistência que temos.

Dessa maneira, compreendemos que a história da educação brasileira tem em sua origem uma sociedade excludente e preconceituosa, fundada em uma lógica dualista entre brancos e negros, que decorre de séculos de escravidão e que até hoje está enraizada na história da nação. O preconceito ainda é, pois, o alvo mais recrudesciente nessa sociedade dualista, que projeta uma visão negativa dos negros.

Entretanto, as práticas de racismo são ainda veladas, em que se amplia um senso de desvalorização do ser humano. Por isso, para falarmos de formação continuada temos que conhecer o processo histórico que deixou o legado de racismo entre nós, brasileiros, e como a escravidão marcou de forma negativa a organização política e societária do Brasil. Ainda hoje, na contemporaneidade, temos a evidência do racismo na sociedade, seja na escola, nas ruas, nas redes sociais. Por isso, não podemos deixar de considerar como um elemento importante, o combate ao racismo como um princípio fundador da formação de professores no Brasil.

Diante desse cenário, ainda temos muitos professores que se sentem “deslocados” e desconhecem a legislação educacional vigente, ou que não participaram de processos formativos que abordam mais frontalmente as questões étnicas e raciais. A partir desses entraves, devemos adentrar no campo da legislação e no aprimoramento docente.

Assim, entende-se que a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-Raciais (DCN ERER), ao mencionar, por exemplo, o art. 1º § 1, estabelece que “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”. Certamente, é uma lei que contribui para a formação de professores antirracistas, isto é, de docentes que se proponham a fazer mudanças na escola.

Portanto, espera-se que, como um dos desdobramentos dessas leis, haja a articulação das instituições de ensino superior na formação de professores, para que os docentes sejam capazes de intervir e de colocar em prática a divulgação da constituição multicultural e pluriétnica da sociedade brasileira. Partindo dessa reflexão sobre a necessidade de uma

formação docente específica e articulada pela legislação, é necessário que ações e programas de equidade racial, assim como políticas de ações afirmativas se façam presentes no processo formativo de professores, porque “a construção das identidades culturais se processa sempre na relação entre eu/outro na composição do mundo e das relações sociais” (CORRÊA, 2016, p. 116).

Desse modo, observa-se que existem estratégias de negociação entre diferentes identificações que revelam a complexidade da realidade social, assim como as disputas pelo poder de representação. “O processo de representação se dá na articulação entre as diversas identidades culturais que vão se formando e transformando-nos mais diversos espaços onde a materialidade da docência se processa” (CORRÊA, 2016, p. 116). Compreender o conceito de identidade docente revela-se, então, como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal quanto coletivamente.

A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa e como profissional, dentro de um determinado contexto (CORRÊA, 2016, p. 116).

Isto é, a identidade profissional não é uma identidade estável ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional constitui-se a partir das tensões, das lutas, dos movimentos de abertura e das resistências que caracterizam a representação dos professores sobre si mesmo e sobre a profissão.

Nesse contexto, a política educacional toma como centralidade ações afirmativas para a inclusão dos povos tradicionais para a superação das desigualdades sociais. “A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (BRASIL, 2013, p. 440). Daí a importância da valorização e da viabilização da inclusão do ensino da África e de temas voltados aos afro-brasileiros, aos quilombolas e aos indígenas nos currículos escolares e nos cursos de formação de professores.

Historicamente, no Brasil, sempre houve importantes movimentos de professores que atuam em escolas do campo e quilombola para o reconhecimento da identidade cultural dessas populações. Nas comunidades quilombolas o conhecimento ainda é transmitido de geração a geração. Há no seio dessas comunidades, em especial a que pesquisamos, uma história de lutas

e resistência para terem direito ao respeito, à diversidade cultural, à sua ancestralidade e à preservação de seus saberes e modos de vida.

As políticas educacionais para o campo quilombola foi uma grande conquista do movimento negro. No Ministério da Educação – MEC foi criada, no ano 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

No primeiro mandato do governo Lula também foi sancionada a Lei nº. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, em que foram estabelecidas as diretrizes para a inclusão no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira”. Por meio da qual tornou-se obrigatório que todas as escolas trabalhem o ensino das diretrizes africanas, isso foi garantido a partir do dia 20 de novembro, marcado como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, data oficial no calendário escolar, onde foi acrescentada a alteração da Lei 9394/96:

A Lei e as Diretrizes tratam do ensino das relações étnico raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Para que essa política se consolide o Parecer CNE/CP 03/2004 determina que todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9).

Atualmente, as lutas dos movimentos afrodescendentes fazem-se mais presentes na sociedade brasileira do que antes, mas o debate precisa ser mais motivado nos espaços educacionais, incluindo as questões de gênero e as relações étnico-raciais. Assim, será possível promover a igualdade e o respeito à diferença, pois na maioria das escolas ainda há a predominância do racismo e do preconceito racial e de gênero.

O racismo presente no cotidiano escolar se manifesta não apenas naquilo que se diz, mas, sobretudo, naquilo que se cala. Esses obstáculos vão desde o tratamento inferiorizante e estereotipado da criança negra, e da imagem do negro, até o silêncio, nos currículos escolares, sobre a história dos negros, de suas lutas e de sua cultura, sobre as relações sociais racistas, que naturalizadas e invisibilizadas na sua concretude, são apresentadas pela escola como sendo amistosas e não problemáticas (QUEIROZ, 2004, p. 141).

Ao dialogarmos sobre o racismo e o preconceito, acreditávamos que esses temas tinham ficado no passado com o término da escravidão, mas infelizmente a realidade é bem diferente. Isso percebemos, muitas vezes, nos gestos e nas expressões que muitas pessoas têm como no comportamento dentro e fora da escola. Assim, há um silenciamento daquele que sofre racismo e preconceito, ou é estereotipado e inferiorizado na escola. Porém, tudo isso precisa ser

desenraizado não somente das escolas, mas, sobretudo, da sociedade que ainda possui comportamentos racistas e excludentes.

Em vistas disso, não podemos deixar de mencionar nesta pesquisa um marco histórico das lutas de resistência contra a escravidão: a morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida a partir de um combate no dia 20 de novembro de 1695. Esse episódio tornou o personagem negro um ícone da luta contra a escravidão e o racismo. Assim, o dia 20 de novembro é lembrado como o “Dia Nacional da Consciência Negra” e é reconhecido, também, no Artigo 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, esse dia, apenas, não deve ser motivo de celebração da resistência ao racismo, mas sim de relembrar tudo o que ocorreu no período escravocrata.

Esse dia foi idealizado pelo gaúcho Oliveira Silveira, pesquisador, poeta e militante do Movimento Social Negro, cuja trajetória política foi marcada pela luta contra o racismo e pela criação do “Dia Nacional da Consciência Negra”, proposto pelo Grupo Palmares em 1971, do qual era integrante (ANJOS, 2004, p. 27).

Em suma, devemos relembrar e ressignificar esse marco histórico de forma crítica e antirracista, pois é possível combater o racismo por meio do acesso ao conhecimento sobre a história desses povos, que não está registrada nos livros oficiais de história. Por isso, a escola precisa trabalhar com os pais e as famílias a cultura negra e quilombola, de modo que a história dos povos faça parte do currículo escolar.

Segundo Somekh (1989), há a necessidade de haver uma articulação da formação continuada com a gestão escolar, pois as práticas curriculares e as necessidades dos professores são fundamentais para a construção de processos democráticos no interior das instituições escolares. “O facto das necessidades de formações serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas” (SOMEKH, 1989, p. 161).

A gestão escolar, nessa perspectiva, tem um papel fundamental como articuladora das formações continuadas na escola e como estimuladora para a participação dos professores em espaços e programas de formações governamentais. A gestão democrática pode contribuir desse modo, para o desenvolvimento dos alunos e dos docentes na própria escola, que é um espaço que deve favorecer espaços de formação aos educandos, as suas famílias e à comunidade em geral. Assim, a escola, por meio da gestão, deve oferecer meios para desenvolver ainda mais a

formação dos professores e as práticas emancipatórias, assim como as experiências e trocas de saberes adquiridos ao longo da carreira profissional.

Sendo assim, um dos aspectos importantes é incluir na formação docente e nos espaços escolares questões pertinentes à educação étnico-racial. A educação escolar, para ser emancipadora, precisa de professores (as) comprometidos com a educação, desde o processo formativo acadêmico até o chão da escola, pois nenhuma formação docente pode estar alheia à realidade do educando. Portanto, a formação Continuada é um processo contínuo de fortalecimento das identidades e saberes docentes que fazem parte da história de vida das docentes, sobretudo de suas memórias, que refletem suas práticas em sala de aula.

CAPÍTULO III

NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: VOZES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Neste capítulo faremos algumas reflexões a partir do diálogo estabelecido com alguns teóricos que sustentam esta abordagem. O objetivo consiste em analisar, por meio das narrativas orais, a construção da formação docente dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situada na comunidade do Piratuba, em Abaetetuba (PA).

3.1 REFLEXÃO E PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao escrevermos sobre a memória da formação continuada das professoras da Escola do Piratuba tentamos registrar as memórias mais particulares dos sujeitos, que narraram suas histórias, pois escrever sobre nossas memórias não é apenas fazer um desabafo, mas significa uma forma de ressignificar o que vivemos. Assim, deseja-se “[...] salientar que o ato de recordar como o de esquecer ocorre devido a manipulações que podem ser conscientes ou inconscientes, elaboradas na estrutura psicológica do sujeito afetado por fatores como afetividade, interesse, desejo, censura ou inibição” (SOUZA, 2003, p. 91).

Nesse sentido, a partir da memória das professoras encontramos narrativas contínuas que compõem a história de cada uma, com uma forma de pensar e ver o mundo que são alterados a partir da percepção dos entrevistados acerca da própria formação e do sentido que atribuem à profissão docente. Segundo Oliveira (2011, p. 02), na área de formação de professores, “as narrativas sobre processos de desenvolvimento profissional têm sido tomadas como atividades de formação inicial e contínua, práticas de pesquisa e de intervenção”. O autor defende ainda que:

O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como à construção da identidade docente ao contar sua história para apropriar-se dela em um processo, eminentemente formativo, de autoria. Possibilita diferenciar o que é seu e o que é dos outros, seu modo de ser e estar na docência e as influências. Como método de investigação, seu potencial coloca os professores no centro do processo, podendo também promover mudanças nas práticas pedagógicas da escola (OLIVEIRA, 2011, p. 02)

É importante enfatizar que, de acordo com a autora, muitos estudos e várias pesquisas revelaram que o ato de escrever e de narrar episódios da docência é muito significativo para os

professores, pois a escrita de narrativas é uma das formas de os professores revelarem o que pensam sobre o seu ofício e como executam suas práticas docentes. As narrativas possibilitam ainda a (re)elaboração dos saberes docentes no cotidiano da escola.

As pesquisas realizadas por Reis (2008) ainda revelam que as histórias de vida dos professores “geralmente narram sobre o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginário” (REIS, 2008, p. 05), ou seja, as narrativas de professores são recursos expressivos para inventariar as tensões e os conflitos enfrentados pelos atores principais e a forma como os conflitos foram superados através das formações continuadas, de forma que trabalhe um conhecimento crítico e dialético voltados aos seus saberes.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir (REIS, 2008, p. 18).

Dessa maneira, o autor deixa claro que a escrita de narrativas constitui-se em uma aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, que é “tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida” (OLIVEIRA, 2011, p. 06). O desenvolvimento e a escrita de narrativas constituem-se, portanto, como uma experiência formadora.

A narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida. Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período. [...] (JOSSO, 2004, p. 43).

A autora deixa em evidência que as narrativas permitem trabalhar com um material que tem como matéria-prima as recordações, que são trazidas pelos narradores, e tornam-se um

divisor de águas, marcando alguns períodos de transição em suas vidas, considerando tempos, espaços e lugares onde esses sujeitos foram construindo as representações de si mesmos, bem como do ambiente sociocultural em que vivem.

A partir da aparente incongruência entre a formação de professores e suas práticas na sala de aula, percebemos que os autores que discutem, pesquisam e produzem conhecimento sobre a formação de professores enfatizam a importância de a formação ser fundamentada em um enfoque multidimensional. Tal ênfase é apresentada nas afirmativas de Candau:

A formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico. O domínio consistente de uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos diferentes enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas, de sua lógica e sua linguagem (CANDAU, 1997, p. 46).

De outro modo, para a autora a formação docente está voltada para diferentes enfoques, ao identificar elementos importantes que precisam fazer-se presentes no processo da formação docente, como: o político, o científico e o afetivo. Esses conhecimentos, sem dúvida, tornam-se fundamentais para a atuação docente na sala de aula. De acordo com Josso (2007, p. 414):

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemática de posicionamento na sua vida quotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações. (2007, p. 414):

A partir das afirmações do autor entendemos que a formação docente depende dos lugares educativos que a orienta, seja para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural e intelectual, seja para o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, seja para a formação profissional. Elas abrigam sujeitos cujas esperanças e motivações referentes à formação relacionam-se às questões ligadas à vida cotidiana. Nessa direção, Josso (2007) adverte que:

[...] todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendizes. Pode desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendizes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (JOSSO, 2007, p. 415).

Nesse sentido, as narrativas colhidas no processo de pesquisa foram tomadas como fonte de análises e reflexões sobre a questão da formação docente, uma vez que se sistematizam como conhecimento dos professores e como um registro do passado para ser reinterpretado pelo presente.

Inicialmente, realizamos a entrevista com o responsável escolar, o Senhor Giovane G. dos Santos. Foi ele que nos recepcionou na primeira visita à instituição de ensino e nos mostrou o espaço escolar, as salas de aula e o refeitório dos alunos. O Senhor Giovane Santos nos relatou que está na escola desde que:

Trabalho na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro há 3 anos. A antiga diretora se aposentou. A relação da comunidade é muito recíproca. Há uma troca de ajuda e companheirismo com todos. Quando temos necessidades de fazer algum reparo na escola, a comunidade, os pais e os professores da escola se reúnem e nos ajudam. Possuímos uma parceria muito grande entre todos. Há ainda a parceria da igreja católica. Quando precisamos do espaço eles nos emprestam e assim também a escola está de braços abertos a recebê-los (SANTOS G.2020).

No tocante à relação da escola com a comunidade, percebemos que há uma parceria entre todos, haja vista que ambos estão interligados e trabalham em benefício da própria comunidade e da escola. Essa parceria ajuda a fortalecer também os laços entre a família e a escola. Assim,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais, um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p. 50).

Desse modo, o autor reafirma a importância desse processo de interação da escola com os professores e com as famílias no processo de escolarização, haja vista que esta interação entre família, comunidade e escola fortalece a identidade e a cultura. O próprio responsável escolar, juntamente com os professores, são mediadores desse processo de produção e socialização do saber. Ainda na entrevista com o responsável escolar, o mesmo nos relatou que:

Na nossa comunidade Piratuba é muito forte essa pertença, pois todos nós somos descendentes dessas lutas por direitos, principalmente aqui na comunidade. Vejo que é repassado na escola às crianças, os moradores, os pais, se reconhecerem quilombolas (SANTOS G.2020).

A partir desse relato do entrevistado percebemos que os moradores e pais da comunidade, diante das lutas e do sentimento de pertencimento às origens das lutas dos movimentos quilombolas. E isso não acontece por acaso, pois vem do contexto social que cada ser humano está, onde evidenciamos em Freire, que:

Por outra parte, não existem senão homens concretos (“não existe homem no vazio”). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaços-temporais. (FREIRE, 1981, p. 19).

Freire (1981) enfatiza que os homens não são vazios de conhecimento. Suas raízes, o pertencimento por fazer parte de sua própria realidade é único de cada um, pois depende do contexto em que vivem, porque esse reconhecimento identitário não acontece com todos os homens, somente com aqueles que acreditam realmente em suas próprias lutas. Pois reconhecer de fato suas histórias, culturas e as lutas é viver a identidade dos povos quilombolas. Durante a entrevista com o responsável escolar, ele nos relatou que há poucos projetos na escola, que esses:

Projetos na escola são muito poucos, pois ainda estamos reescrevendo a história da comunidade, construindo o PPP, mas as professoras se juntam e fazem atividades construídas por elas. Também temos o **Dia da Consciência Negra** aqui na comunidade, onde todos participam ajudando com trabalhos. A comunidade toda ajuda na escola, principalmente os pais dos alunos (SANTOS G. 2020).

Diante da fala do responsável escolar percebemos que a escola necessita de projetos, e ainda estão na construção do PPP, resignificando as memórias da comunidade fortalecendo a identidade da comunidade Piratuba.

Sobre a participação da comunidade escolar na rotina da escola, enfatizou que a comunidade:

Aqui na escola procuramos sempre realizar as principais comemorações e eventos chamando as famílias, os pais, juntamente com os professores que são todos da comunidade. A presença dos pais é muito presente na escola, nas reuniões e ações da própria comunidade (SANTOS. G. 2020).

Como vimos, o entrevistado destaca que a escola é um espaço de promoção de ações voltadas à consciência de atitude participativa, em que todos se fazem presentes e constituem a própria história da instituição. Diante disso, Freire (1981, p. 19) pontua que se trata de

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Essa educação referida pelo autor só é possível acontecer, de fato, a partir do momento em que se tenha consciência e atitude crítica de se libertar de antigas prisões psicológicas, pois alguns homens ainda se sentem presos por amarras, como: o medo, a dependência, a domesticação por ordens de outros, etc. Nesse âmbito, a educação é uma tomada de consciência

libertadora. Ainda a respeito da prática educacional, para finalizar nossa entrevista com o responsável escolar, afirmou que

Atualmente, temos poucas formações diretamente da SEMEC. Já tivemos antes, mas agora as informações e materiais são me repassados e eu informo na escola, mas o CRAS vem de vez em quando. O Conselho Tutelar reúne na escola, com os pais e professores, mas sentimos a necessidade de formações (SANTOS, G. 2020).

Diante da rede de memórias resgatadas pelo entrevistado, percebemos que não acontecem formações continuadas aos professores da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, porém os relatos indicam que essa categoria sente necessidade de capacitação.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Observamos, de forma clara, a importância das formações continuadas para orientar e nortear o trabalho docente e a gestão escolar de forma crítica e consciente do papel profissional. Isso porque a prática educativa deve ser pautada em diferentes concepções teóricas e metodológicas, atendendo às concepções da comunidade escolar.

Portanto, a gestão escolar possui um papel central na construção dessa parceria entre escola e família, de modo a traçar os caminhos para o sucesso escolar dos alunos/filhos. Mas para que aconteçam, realmente, as formações, é de suma importância o poder público oportunizar as formações necessárias para o aprimoramento do trabalho docente.

Quanto à entrevista com a professora Maria Auxiliadora, os relatos foram voltados às práticas docentes desenvolvidas e aos desafios enfrentados como docente quilombola. Eis o relato da docente:

Eu sou professora quilombola, tenho 55 anos, sempre morei aqui no Piratuba. Sou graduada em Pedagogia e leciono há mais de 14 anos nesta comunidade. Já trabalhei da Educação Infantil até a EJA. Neste ano estou trabalhando com uma turma multisseriada do 1º e 2º ano. Amo a minha comunidade, mas na minha profissão os desafios são muitos porque não temos quase o apoio da Secretaria de Educação. O diretor tem que estar saindo para buscar as coisas pra escola, não recebeu formação continuada, mas graças a Deus temos a ajuda do responsável da escola, dos professores, dos pais, da igreja e da associação quilombola (AUXILIADORA, M. DIAS, 2020).

No discurso da professora percebemos o compromisso com a profissão e o sentimento de pertencimento à comunidade quilombola. No que diz respeito à formação de nível superior,

a professora revela que buscou a formação universitária e depois retornou para a sua comunidade, como forma de contribuir com o processo educacional nas lutas e resistências de continuar na sua própria comunidade, onde nasceu, cresceu e leciona até hoje.

Ainda com a professora Maria Auxiliadora, a seguir está o seu relato sobre as formações que participou:

Eu já participei de algumas formações pela SEMEC, mas já faz um bom tempo. É tão bom quando tem! E pessoas lhes trazem novidades, dinâmicas... As dificuldades que sentimos na escola é a falta de materiais e recursos, pois não temos acessos a isso, mas mesmo assim trabalho com meus alunos as nossas histórias, a cultura das nossas raízes (AUXILIADORA, M.2020).

Diante da narrativa da professora percebemos o quanto é gratificante as formações ocorridas na escola, pois havia trocas de conhecimento e de experiências relevantes para o trabalho docente. Sobre o assunto, o autor comenta:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

A partir dessa concepção, percebemos diante do autor a reflexão que cada docente absorve nas formações continuadas baseando-se na prática dentro de seu contexto e sua realidade, dentro do seu contexto social e crítico onde vivem e lecionam, colocando em prática seus saberes e experiências que adquiriram em sua vida docente. Para finalizarmos a entrevista com a professora Maria Auxiliadora, falou como trabalha as histórias e memórias da comunidade em sala de aula:

Como sou daqui da comunidade procuro trabalhar as histórias e as relações étnico-raciais, mesmo com turmas multisseriadas. Procuro também seguir o conteúdo da SEMEC. Nos reunimos e mudamos de acordo com nossas comemorações e o Dia da Consciência Negra, onde trabalhamos a história da cultura negra, as danças as músicas, a construção de alguns brinquedos, esses momentos que aproveitamos para trazer as nossas raízes pra sala de aula (AUXILIADORA, M.2020).

De outro modo, a narrativa da professora revela o quanto a professora preocupa-se em levar para a sala de aula temas relacionados à educação quilombola. Mas, para que isso aconteça é preciso formular um plano de ação específico. De acordo com Nunes:

Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevalente no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombolas. Essas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que

nem são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido (NUNES, 2006, p. 157).

Observamos também a fala da professora Cristiane, na qual afirma que:

Na escola nos planejamos por série, e vamos organizando pelos conteúdos, acrescentando conteúdos de leituras, histórias da cultura negra, algumas brincadeiras (GOMES, C. 2020).

Já a professora Vilma Cardoso Ferreira relatou-nos sobre as suas dificuldades em relação à formação continuada:

Sou professora e moradora daqui do Piratuba. Nasci e me criei aqui. Estou concluindo a graduação em Geografia. Já tenho magistério e estou atuando na Escola Perpétuo Socorro há 2 anos como professora itinerante. Infelizmente não recebemos formação. Só algumas vezes que o CRAS vem na escola, ou o responsável traz materiais de apoio para leituras. Sobre as aulas, eu amo lecionar, ser professora. Eu busco materiais e aulas dinâmicas. Trabalho com os recursos que tenho disponível. Não sinto dificuldades. Gosto muito da escola e da comunidade (CARDOSO, V. 2020).

Sendo assim, trabalhar a educação quilombola exige conhecimento da realidade local, da cultura, do território onde residem os protagonistas de cada comunidade escolar, respeitando as lutas e as características de cada comunidade.

Após a análise das memórias da professora Vilma Cardoso e de acordo com Tardif (2000, p.14), “ensinar não é somente pensar seu ofício, é vivê-lo e dar sentido ao fazer docente”. Com relação à dedicação à prática docente, notamos que o trabalho na comunidade Piratuba é realizado com amor. Para a professora entrevistada, o ato de ensinar vai além de só transmitir conteúdos e cumprir a carga horária estipulada, pois a profissional busca dar sentido a sua prática, transformando-a em práxis, que consiste na articulação entre teoria e prática.

Posteriormente, realizamos a quarta entrevista com a professora Cristiane do Socorro Gomes, que é quilombola, efetiva do município e trabalha há 15 anos na comunidade Piratuba. Onde relatou um pouco sobre o seu trabalho e as atividades em sala de aula:

Eu trabalho há mais de 15 anos nesta comunidade. Tenho um profundo amor. Aqui eu nasci, cresci e trabalho até hoje. Sou quilombola, tenho graduação em Ciências Naturais, tenho magistério também e estou com uma turma do 5º ano. Na escola nos articulamos para trabalhar temas étnico-raciais que fazem parte da nossa cultura abaetetubense, pois não devemos deixar ser esquecidas nossas histórias pelo tempo (GOMES, C. 2020).

Segundo Brandão (2002, p. 293-294), “a educação é por toda a vida, que, acontece pela vivência solidária que envolve a vida de cada pessoa”. Assim, diante dos relatos da professora, é notável que a educação esteja enraizada na história de vida do docente, em tudo que adquiriu com seus saberes como quilombola e professora. Conforme a entrevistada, os conhecimentos

científicos e voltados à cultura e à identidade dos quilombolas são transmitidos a todos que convivem com ela, inclusive os seus alunos. A professora Cristiane Gomes também falou sobre como as histórias e memórias da comunidade Piratuba são trabalhadas em sala de aula:

Trabalhar na minha comunidade é bem gratificante, pois tentamos trabalhar sempre que possível as histórias da comunidade, principalmente no Dia da Consciência Negra. Mas precisamos seguir o conteúdo e a grade escolar (GOMES, C. 2020).

Percebemos a partir do relato da entrevistada a felicidade em atuar em sua própria comunidade, mas não há um currículo definido para trabalhar a educação quilombola, por isso a professora precisa seguir um currículo padrão. Diante disso, percebemos o quanto é importante o papel da escola para a sociedade.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos e todas devem ter” – as escolas garantem da legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

Assim, a escola precisa realizar reflexões sobre o combate ao racismo, à discriminação, às desigualdades sociais que só crescem com o capitalismo. Deve, também, valorizar o contexto e a realidade onde está inserida.

Com relação à quinta entrevista, foi realizada com a professora Nice Cardoso dos Santos, moradora da comunidade Piratuba e efetiva do município, com 25 anos de atuação profissional na comunidade. A professora falou sobre suas memórias da comunidade Piratuba:

Eu sou moradora e descendente quilombola. Tenho magistério e sou graduada em Ciências Sociais. A minha vida mudou muito a partir da formação que recebi na Universidade, mas as minhas raízes, a minha história eu não esqueço. Nós temos um conteúdo programático da SEMEC, mas adaptamos com nossas histórias de vida para trabalhar com os alunos. Claro que quando é o dia Consciência Negra trabalhamos mais (SANTOS, N. 2020).

Notamos o sentimento de pertencimento da professora à identidade quilombola e sua percepção de mudança de sua própria realidade. Verificamos também que a construção dos conhecimentos e dos saberes adquiridos deu-se de forma formal e informal a partir dos saberes. “A mudança da percepção da realidade não pode dar-se a nível intelectualista, mas na ação e na reflexão em momentos históricos especiais, além de ser a única possibilidade de ser tentada, torna-se, como ‘associado eficiente’, instrumento para ação da mudança”. (FREIRE, 1983, p. 32).

Assim, a percepção da realidade na concepção da professora e de Freire (1983) possibilita a reflexão acerca das formas de saberes adquiridos intelectualmente e a partir dos

saberes vivenciados na ação humana e na reflexão em tempos e momentos diferentes da história de vida. Além disso, a verdadeira mudança ocorreu internamente como forma de libertação da opressão e das amarras sociais que prendem os indivíduos. Questionamos ainda a professora Nice quanto aos entraves profissionais enfrentados:

Eu posso dizer que já senti o racismo e preconceito de várias formas. Pelo cabelo, roupa, pela cor. Mas me orgulho de ser quem eu sou. Tenho muitas colegas de trabalho e outras mulheres que passaram por isso. Eu não sou a única. Isso é um desafio na carreira de qualquer mulher negra (SANTOS N. 2020).

De modo geral, precisamos mencionar que todas as 06 professoras entrevistadas afirmaram que já foram vítimas de preconceito, racismo e discriminação. Isso foi evidenciado no discurso delas. A presença do racismo ainda é muito forte nas camadas sociais, e isso precisa ser combatido de forma educativa. Nesse sentido, destacamos dois relatos mais expressivos. Diante dessas afirmativas, o autor comenta:

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representam um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social (JACCOUD, 2008, p. 137).

Já a sexta professora entrevistada chama-se Lúcia Helena Correa dos Santos. A entrevista ocorreu no dia 18 de novembro de 2019, às 15h, no espaço da escola. A professora é efetiva do município e trabalha há 6 anos na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. A professora relatou um pouco sobre sua história de vida na comunidade Piratuba:

Moro aqui no Piratuba desde que nasci. Sou efetiva do município; fiz magistério e tenho graduação em Ciências Sociais. Estou trabalhando com uma turma do 3º ano. Sobre sentir dificuldades eu não tenho. Aqui trabalhamos todos juntos as relações raciais até porque faz parte das minhas raízes. A comunidade e os pais se fazem presentes quando solicitamos. É uma relação muito boa e eles contribuem com as atividades da escola também. (SANTOS, L.2020).

Diante do relato da professora citamos Silva (2007, p. 102), que defende a valorização do ensino de raça e etnia no currículo escolar. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais.

Sendo assim, toda relação de trabalho docente perpassa por muitas relações com pessoas. Desse modo, o discurso da professora sintetiza o bom contato que tem com os pais, os

alunos e a comunidade, sem desprezar as raízes quilombolas. Silva (2007) enfatiza a importância do currículo nessas relações de conhecimento. Segundo o autor, são saberes que devem ser repassados às crianças e aos jovens, tal como a professora nos apontou no espaço escolar.

Por fim, no mesmo dia 18 de novembro de 2019 realizamos a sétima e a última entrevista com a professora Marlene Pereira Ferreira, que é Pedagoga, quilombola e temporária do município, relatou como é sua vida na escola e na comunidade:

Eu trabalho há 05 anos na Escola Perpétuo Socorro. Estou trabalhando com a turma do 4º ano. Dificuldades não seria a palavra. Ainda sou temporária, então não tenho uma estabilidade profissional, mas sinto falta de formações para trabalharmos as relações étnico-raciais, pois percebo ainda muita falta de conhecimento. Eu já sofri preconceito e racismo na escola e em outros locais, mas isso não me afetou porque sou quilombola com muito orgulho. Mas ainda há muito tudo isso. (FERREIRA, M. 2020).

Ao relacionar o discurso da professora com os preceitos teóricos de Silva (2007, p. 87), compreendemos que:

A análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde.

Mediante os entraves enfrentados pela entrevistada, percebemos seus anseios pela formação continuada, pois nos relatos observamos a angústia oriunda da presença do racismo nos espaços escolares e nas práticas cotidianas, haja vista a docente já ter sofrido preconceito também por ser quilombola.

Diante disso, Silva (2007) pontua que o racismo não deve ficar só nas palavras das pessoas, mas sim em práticas direcionadas ao esclarecimento de que o racismo consiste em um crime contra a raça negra que tanto contribuiu para a Constituição do Brasil. Nesse prisma, o autor vai além quando chama a atenção para o fato de que o racismo não será eliminado se não houver formas mais concretas de combate a essa chaga que obscurece os olhos e o coração da humanidade. Acerca dessa temática, a professora Maria Auxiliadora Sousa Dias comenta:

Uma das características de Abaetetuba, como na Amazônia, que vivemos nos classificam como moradores das ilhas, dos ramais ou dos centros urbanos, contudo mantemos em nossas histórias e raízes descendências ribeirinhas ou quilombolas, pois a origem do município reflete este contexto histórico. Neste contexto o predomínio da religiosidade é muito forte na comunidade Piratuba. Eu sempre vivi a discriminação (AUXILIADORA, M.2020).

A partir desse relato, notamos que a identidade e a cultura mantêm-se muito presentes nas memórias da comunidade Piratuba e, sem dúvida, em outras comunidades quilombolas também.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçado a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

De acordo com os relatos da professora, percebemos, assim, que as lembranças e as práticas quilombolas se fortalecem na vida e nas histórias de cada um, porque são repassadas de geração a geração. Durante as entrevistas procuramos deixar os entrevistados à vontade, para que se sentissem livres para responderem as perguntas centrais da pesquisa, que foram organizadas em um roteiro previamente apresentado aos entrevistados. Realizamos, então, uma seleção de perguntas. De acordo com Libâneo (2002), a identidade do pedagogo é construída durante a própria prática profissional. Sendo que:

A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito à atividade do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias (LIBÂNEO, 2002, p. 55).

Diante das entrevistas, ouvindo as histórias dos entrevistados percebemos a relação identitária discutida por Libâneo (2002). Nesse sentido, os entrevistados relataram seus saberes, sua cultura, seus anseios e suas angústias, como também suas metodologias de ensino e suas religiosidades.

Dessa forma, buscamos estabelecer um diálogo entre a educação quilombola e o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes que os entrevistados nos relataram, considerando todos os processos educativos de afirmação e valorização da identidade, da cultura, do sentimento de pertencimento que há nas redes de memórias orais, nos gestos e nas ações realizadas em conjunto com os profissionais de educação e a comunidade escolar, como: a reciprocidade, a amizade e o respeito que há dos mais jovens aos mais experientes.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUINDO PARA A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES NA ESCOLA QUILOMBOLA DO PIRATUBA

Neste tópico iremos traçar um diálogo sobre as práticas docentes de professores na comunidade do Piratuba. Para Mesquita (2002, p. 20), a educação é um elemento muito importante.

A educação é pedra fundamental na construção de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e na aprendizagem. As desigualdades sociais, de regiões, de países e continentes, são-no essencialmente pelo factor discriminatório no acesso ao conhecimento e às dificuldades tecnológicas da concretização de inovação. O fosso que separa os países desenvolvidos dos chamados de terceiro mundo centra-se, primordialmente, na posse ou não de conhecimento e na capacidade de o usar. (MESQUITA, 2002, p. 20).

Segundo o autor, a educação é a base da construção de uma sociedade digna e justa para se viver em sociedade. A ausência de conhecimento gera consequentemente, a discriminação. Portanto, os investimentos na formação continuada e nas práticas educativas são fundamentais para contribuir com o ensino de qualidade.

Diante desse comentário, ao falarmos em práticas em sala de aula precisamos ter ciência da necessidade do uso de metodologias diversificadas, das diversas formas de ludicidade, pois todo ser humano precisa ter momentos de alegria, e para as crianças da comunidade Piratuba isso também faz toda a diferença. É possível, por exemplo, utilizar o verde da natureza, embaixo das árvores, como muitas vezes Paulo Freire lecionou, desenvolvendo algo tão natural como a ludicidade.

Podemos perceber, segundo Santos (1997), que desenvolver a ludicidade contribui com o desenvolvimento das pessoas e facilita a aprendizagem. Ademais, contribui com a saúde mental, socializando a forma das crianças expressarem-se e desenvolverem suas emoções. Diante da necessidade da formação continuada, precisamos mencionar que o importante não é a quantidade de formação que o professor acumula ao longo da sua experiência, mas sim como ela é construída e oportunizada. Segundo Nóvoa (1997, p. 25),

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

Desse modo, percebemos por meio da pesquisa o quanto é importante a formação, como também o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e crítico a partir da identidade docente. Há também a necessidade de explorar o espaço escolar, de criar ambientes educacionais

eficazes, de aproveitar para inovar a sala de aula e, para isso, não são necessários muitos recursos.

Acerca do acesso à formação continuada, a professora Maria Auxiliadora Sousa Dias relata:

Houve um tempo que recebemos uma formação da Secretaria de Educação sobre reciclar, contar histórias, sobre o lúdico. Foi muito bom! Trabalhamos bastante com as crianças, mas depois não vieram mais. Foi bem legal para as nossas aulas (AUXILIADORA, M. 2020).

A formação e a capacitação docente segundo a professora Marlene, são importantíssimas porque:

Gostamos muito quando vem formação aqui na comunidade Piratuba nos até tentamos fazer cursos fora da comunidade, mas é difícil estar saindo, pois trabalhamos na escola e precisamos organizar nossas aulas. (FERREIRA, M. 2020).

Com a formação a professora Lúcia afirmou que:

Após a minha graduação fico aguardando vim pra cá as formações, pois melhora o nosso trabalho, nos dá novas ideias para fazermos aulas interessantes e criativas para os nossos alunos. (SANTOS, L.2020).

De acordo com o responsável escolar, as formações melhoram muito as práticas pedagógicas:

É sempre bom quando temos formações aqui na comunidade, nos motiva, anima e faz com que nosso trabalho fica interessante, diante de novidades trazidas por outros professores (SANTOS, G. 2020).

Diante dos relatos dos professores, percebemos o quanto as formações continuadas são significativas para as práticas desenvolvidas em sala de aula, porque possibilitam abordagens de várias práticas auxiliares para que o trabalho docente torne-se prazeroso, agradável e transformador. A ludicidade, então, permite maior confiança ao professor para desenvolver o seu trabalho. Acerca disso, Paulo Freire alerta que para o ensino acontecer deve haver trocas de experiências. Assim, o que foi gratificante na pesquisa foi ver a ternura e o amor da entrevistada ao relatar suas práticas pedagógicas. A esse respeito Ribeiro (2009) afirma que:

Contudo, é necessário desenvolver concepções críticas e conscientes sobre a realidade em que vivemos, enfatizando e valorizando um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos, promovendo diálogos entre temas pertinentes, rompendo com a padronização e uniformização de práticas docentes cotidianas (RIBEIRO, 2009, p. 16).

Então, precisamos romper com algumas contradições, como a ideia de que só se faz um ambiente escolar adequado se haver tecnologias inovadoras. Precisamos, dessa maneira,

desenvolver as concepções críticas baseadas em experiências concretas e na realidade do educando, trazendo para o ensino o universo da cultura quilombola. A partir disso acontece a relação de ensinar e aprender, pois segundo Freire (1982), “quem ensina também aprende”. E essas trocas são únicas e baseadas na amorosidade e no amor pelo saber, acreditando que a educação transforma, pois sem ela não haveria a existência humana.

Diante da pesquisa realizada, as professoras, mesmo com poucos recursos, trabalham em união com a comunidade e com os pais para realizarem um trabalho em conjunto, a fim de transmitir seus conhecimentos baseados na educação quilombola e os saberes repassados de geração a geração. O debate sobre a formação de professores quilombolas para os anos iniciais da escolaridade só se intensificou nas duas últimas décadas, assim esse processo de formação continuada precisa ser debatido e discutido pelas esferas educacionais e as secretarias de educação, onde residem as comunidades quilombolas.

Portanto, percebemos o quanto é importante essa transmissão de saberes acumulados na cultura afrodescendente, que devem ser trabalhados e fortalecidos no âmbito escolar, com foco na formação continuada, e políticas públicas para que de fato e de direito aconteçam as formações continuadas.

3.3 A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM A (RE)ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Ao observarmos a relação direta dos docentes com a cultura e as tradições quilombolas, notamos que as professoras vão construindo e incorporando seus saberes a partir da formação profissional e pessoal, que emergem num processo de alteridade da identidade docente.

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializada da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER, 2006, p. 31).

Para o autor, o professor possui muitos saberes que a própria escola ignora ou não valoriza como deveria. Isso pode desmotivar o professor para ir em busca de novos conhecimentos e desenvolvê-los no chão da sala de aula. Segundo Tardif (2004), “há a existência de quatro tipos de saberes explícitos na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por último, os saberes experienciais”. São fontes e riquezas de saberes

que vão se desenvolvendo por cada professor. Diante do exposto, Gauthier (2006) reafirma a relevância do saber experiencial dos professores, que possibilita a reflexão sobre a importância das experiências e dos saberes nas suas práticas docentes.

Diante da pesquisa e os questionamentos levantados, refletimos sobre a resistência que os remanescentes quilombolas até hoje vivem e praticam, com o intuito de manter a cultura, a identidade, suas crenças, além de toda luta pelo direito à terra, desse modo, é importante e urgente, pensarmos num currículo para a Educação Quilombola. Neste contexto escolar, percebemos que o currículo é o alicerce que dá um norte para as escolas quilombolas, assim como para o professor organizar suas aulas. Assim, o currículo objetiva suprir as necessidades da Educação Quilombola, desta maneira a coordenação da educação do campo do município de Abaetetuba está neste processo de construção e elaboração, em conjunto com representantes de cada comunidade quilombola, conhecendo a história de cada grupo, a identidade, a cultura. Haja visto que cada comunidade tem suas peculiaridades, suas necessidades de um currículo próprio e específico visando as realidades e os saberes das comunidades remanescentes Quilombolas.

Segundo Moura (2007), as escolas precisam organizar suas práticas a partir de suas realidades e especificidades com os “(...) novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens” (Moura, 2007, p. 04). Assim, o professor terá um trabalho pedagógico referindo-se a suas próprias modalidades de ensino, visando os espaços de aprendizagens com as práticas docentes valorizando a identidade e a cultura dos alunos. Portanto, a educação quilombola é de suma importância e o docente deve ter em mente que suas aulas devem ter um currículo que trabalhe o contexto social dos educandos, assim como da comunidade em que a escola está inserida, sobretudo as escolas quilombolas.

Quer se trate de um momento único, ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p. 33).

Podemos afirmar que a Educação Escolar Quilombola pode ser organizada através de séries anuais, períodos semestrais, ciclos e outras formas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012), nos artigos:

10, 11, 12, 13 e 14, p. 7 e 8. Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como: I - séries anuais; II - períodos semestrais; III – ciclos; IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Assim, a organização da educação quilombola em suas etapas de ensino poderá assumir variadas formas de ensino de acordo com o processo de ensino dos alunos, haja vista que os professores organizem um planejamento voltado às diretrizes da LDB, que é enfatizado na modalidade de educação, onde pode ser organizada de várias formas em grupos ou seriados de acordo com a idade, em ciclos, estudos e realidade de cada comunidade.

Sendo, pois, a prática docente uma representação de experiências muito ricas e vividas individualmente por cada professor em diferentes épocas, momentos e lugares, podemos afirmar que se configuram como formas de conhecimentos vivenciados de maneira íntima e individual, mas que tais saberes são repassados aos alunos.

Diante disso, observamos que a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro vem ressignificando todas essas formas de saberes que fazem parte da história da comunidade remanescente de quilombo. Nesse contexto educacional, Tardif (2002) comenta:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p. 53).

Conforme o autor, os saberes experienciais dos professores são resultantes de um processo de construção individual, mas são saberes compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional, no fazer pedagógico como em suas práticas. Portanto, a interação entre os professores desenvolve um processo de valorização, respeito e de reconhecimento dos saberes, não somente de uma classe, mas de todos os docentes.

A esse respeito, os saberes dos professores quilombolas trazem marcas identitárias da cultura amazônica que surgiram devido à necessidade de subsistência de vida. Seus instrumentos de trabalho foram originários da própria natureza, pois na comunidade Piratuba os mais experientes produzem produtos, como: matapi, tipiti, paneiro, vassoura, cestos,

peconha, etc. Esses saberes culturais, até hoje, são repassados de pais para filhos, por meio da oralidade.

Nesse contexto, Castilho (2011) comenta: “faz-se necessário propor reflexões que permitam compreender a importância dos saberes sociais presentes nos ambientes não formais de ensino”. Só assim poderão ser valorizados e respeitados os diferentes saberes presentes na memória dos povos quilombolas. Há muitas formas de saberes que são reproduzidos em diferentes ambientes, e isso acontece de forma diferenciada do âmbito escolar, pois a escola produz outras ações educativas diferentes dos saberes populares e tradicionais das comunidades quilombolas.

Na comunidade investigada, a escola e os professores vêm reinventando-se, aprimorando estratégias, práticas que se incorporam a partir de seus saberes, que são oriundos da aproximação com a história da comunidade, das histórias de vida, da cultura que é um alicerce para a construção da identidade do professor quilombola. Sendo assim, é possível se apropriar e pôr em ação o conhecimento adquirido com as formações continuadas para reelaborar e modificar as metodologias em sala de aula, como também trabalhar aspectos importantes e relacionados aos conflitos que surgem em sala de aula, pois até então o professor sente-se impotente diante da falta de apoio e da ausência de uma formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, é preciso pensar, refletir e buscar alternativas de trabalhos para fortalecer e reivindicar a qualidade para o trabalho docente, versando compreender a complexidade do processo de formação continuada para os professores quilombolas. De fato, a formação condizente com a realidade dos docentes é importantíssima, pois tem características e modalidades de ensino diferentes que precisam ser trabalhados no chão da escola, enquanto ensino primordial para as relações étnico-raciais. Assim será possível valorizar os saberes e as vivências de cada professor para fortalecer a educação e a cultura quilombola que historicamente foram desvalorizadas e excluídas da sociedade. E no âmbito escolar é possível combater o racismo e o preconceito que estão crescendo na sociedade brasileira, mas para que isso ocorra é necessário fortalecer e incentivar as formações continuadas que tanto contribuem com trocas de experiências e informações nas práticas Pedagógicas e, principalmente, sobre as relações ético-raciais na educação e na sociedade brasileira.

A realização desta pesquisa permitiu evidenciar as narrativas orais das professoras que atuam na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situada na comunidade quilombola do Piratuba (Abaetetuba-PA). A partir deste estudo, observou-se que as histórias de vida dos professores estão relacionadas com seus saberes e fazeres profissionais ancorados nas experiências, no sentir e no agir do dia a dia, enfim, na prática diária da vida social e do exercício da função de ser professor, e ser professora quilombola. O Papel da mulher como provedora de gerar vidas, de buscas e lutas de resistências para ter o respeito e o direito de participar das ações dentro da sociedade, no campo educacional, como também no campo quilombola com um papel de fundamental importância para fortalecer a identidade de mulher, quilombola, mãe e docente que vem contribuir com uma sociedade digna que respeite a todos, independentemente de qualquer coisa.

A partir dos relatos das docentes constatamos que o saber da experiência é exclusivo dos sujeitos que têm sua trajetória alicerçada na prática cotidiana dos saberes tradicionais e acadêmicos, ou seja, no diálogo constante e permanente entre esses dois saberes. Percebermos que, atualmente, a educação, apesar das pesquisas e dos debates realizados sobre formação docente, continua “caminhando em passos lentos”, pois é notório que as leis existem, mas não estão valorizando os conhecimentos oriundos das ciências dos povos e das culturas quilombolas, e pouco estão dando crédito às construções dos saberes que brotam da labuta diária, do pensar vivido cotidianamente das pessoas comuns que nos cercam.

Então, mediante a reflexão dos aportes teóricos e dos relatos das docentes, este estudo possibilitou perceber nas histórias de vidas das professoras, que estas constroem seus saberes e fazeres apoiando-se na experiência adquirida ao longo do tempo, nas raízes culturais que constituem sua identidade Quilombola.

Outro elemento observado por nós refere-se ao pouco acesso a referências de leituras sobre a formação continuada e acerca das políticas públicas voltadas para a educação quilombola, tal como as escassas possibilidades de participação das professoras em programas de formação continuada oferecidas pelo poder público.

Contudo, percebemos que as ações e práticas das docentes são cheias de sentidos, abarrotadas de significados e comportamentos que reforçam a identidade desses sujeitos. Nesse sentido, afirmamos que a experiência é fator decisivo no sucesso de qualquer profissão. E a alteridade presente nos relatos dos sujeitos da pesquisa é outro ponto ímpar no equilíbrio das práticas e ações docentes.

A partir das observações, constatamos ainda que as professoras são participativas na vida da comunidade quilombola do Piratuba e no espaço escolar. Desse modo, os sujeitos da pesquisa autenticam o saber experiencial como teias que conduzem suas vidas e os torna sujeitos do seu destino. Portanto, a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que isso pressupõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos docentes, no local de trabalho, em redes de autoformação, e auto afirmação de suas identidades e seus saberes em parceria com outras instituições de formação.

Além disso, o diálogo estabelecido com os teóricos que sustentam essa discussão por meio das narrativas orais possibilitou a reflexão sobre a construção da formação docente dos professores remanescentes de quilombo e os reflexos dos saberes científicos e tradicionais na prática docente.

Constatamos, portanto, que a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa, mas é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio em que a própria imagem como profissional constitui-se a partir das tensões, lutas, dos movimentos de abertura e resistências que caracterizam as representações de professores.

Por fim, acreditamos que talvez nos tenha escapado outras informações importantes neste cenário pesquisado, mas como pesquisadores devemos sempre estar em busca de novas fontes de saberes e conhecimentos para, assim, aprimorarmos significativamente nossos estudos e avançar diante de tantas riquezas e encantamentos que existem na cultura amazônica.

Ao final dessa pesquisa foi possível alcançar os objetivos propostos compreendendo as trajetórias de vida e a formação de professores, categorias importantes para o melhoramento da prática de sala de aula, bem como a construção da identidade profissional. Pesquisar tal temática não foi tarefa fácil, devido enfrentar alguns desafios, entre eles as restrições estabelecidas durante o período de pandemia COVID-19 que me impossibilitou de ter mais contato com os sujeitos da pesquisa, mas com persistências foram sendo superados e assim desenvolvida a presente pesquisa.

Como pesquisadora, foi valoroso desenvolver este trabalho de pesquisa, o qual me possibilitou conhecer e rememorar minhas origens e minhas histórias de vida, como também fazer a minha reafirmação como quilombola nascida no seio das tradições quilombolas, mas que não tive condições de permanecer na minha comunidade de origem. Ainda me possibilitou a aquisição de conhecimentos aprofundados em relação à temática estudada. No entanto, precisa ser ampliada, apontando-se novos estudos, novas pesquisas para aprofundar ainda mais a discussão sobre este assunto, ou outros, considerando outras categorias de análises e pesquisas que venham a ser construídas, contribuindo com os leitores e pesquisadores de todo país, para conhecer e identificar os diferentes saberes que proporcionam um olhar voltado para as diversidades e outras formas de conhecimentos que venham enriquecer e contribuir com uma educação libertaria e de valorização dos diferentes saberes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de Formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011. Disponível em: <www.revistas.eletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index>. Acesso: dez. 2020.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALBERTI, V. **História Oral: A experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). **Educação do Campo: Um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.
- ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.
- ANJOS, José Carlos Gomes; SILVA, Sérgio BaPtista da. (Orgs.). **São Miguel e Rincão dos Martimianos: Ancestralidade negra e direita territoriais**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. **Comunicado IPEA nº 70**. UNESCO, 2004-2005.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/lei_ndeg_11.645_-_historia_e_cultura_afro-brasileira_e_indigena.pdf. Acesso em: abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.
- BRASIL. **Diário da Assembléia Constituinte**, 1998.
- BRASIL. **PISA 2000. Relatório Nacional**. Brasília: INEP/MEC, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -- Brasília: Viva Editora**, 2018.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 10 de abril 2021.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CADERNO ITERPA. Instituto de Terras do Pará, 2009. Disponível em: <www.iterpa.gov.br>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: Construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CORREA, Carlos Humberto P. **História Oral: Teoria e Técnica**. Florianópolis: UFSC, 1978.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

CARTILHA CPT. **Memória e Revitalização Identitária de Abaetetuba**. 2005.

CEDENPA. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Raça Negra: A luta pela liberdade**. Belém: [s.n.], 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (Brasil). **Comunidades de Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Brasília, DF, 200-. Disponível em: <www.palmares.gov.br/quilombola/>. Acesso em: 01 jan. 2020.

HAGE, Salomão Mufarreje (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

+

HAGE, Salomão Mufarreje *et al.* Educação do Campo e Pesquisa na Amazônia: Mudando paradigmas e afirmando direitos. *In: Encontro de Pesquisa em Educação do Campo no Estado do Pará. Anais*. Belém: EDUFPA, 2008.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2017.
Disponível em: <www.ibge.cidades.gov.br>. Acesso em: 7 out. 2020.

IRGANG, Sylvania Regina Pellenz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Baú de Memória:** Narrativas de si no Processo Formativo. Universidade de Santa Maria (UFSM), 2016.

JACCOUD, Luciana Barros. **Racismo e República:** O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil, Brasília: IPEA, 2008.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Jorge. **Terras de Abaetetuba.** Edições Alquimia, 1986.

MARCONI, M. De A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Difíceis e Possíveis Relações entre os Métodos Quantitativos e Qualitativos nos Estudos dos Problemas de Saúde.** Rio de Janeiro: Ensp, 2001.

MESQUITA, José Alegre. **A Escola na Sociedade do Conhecimento:** Um estudo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e suas possíveis aplicações no contexto educativo. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal, 2002.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na Escola.** 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez., 1993.

NUNES, Georgina Helena. **Educação Quilombola:** Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico- Raciais. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. Memória e resistência na universidade. *In:* SARMENTO-PANTOJA, Augusto *et. al.* (Org.). **Memória e resistência:** percursos, histórias e identidades. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2012, p. 176.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: Contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago, 2011.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças e rituais em um povoado amazônico**. Cametá: BCMP Editora, 2007.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Revista Projeto História**, nº 15, São Paulo: Educ, 1997.

PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento e Silêncio**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, CPDOC – FGV, v. 2, n. 3, 1989. Disponível em: [www. Cpdoc. fgv.br](http://www.Cpdoc.fgv.br)).

POLLAK, Michael. Identidade Social. *In*: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

REIS, Pedro Rocha dos. **As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação**. NUANCES: Estudos sobre Educação, 15(16), p. 17-34, 2008. Disponível em: <www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**. Sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações e Universidade Federal do Pará, 1971.

SANTANA, Gilsely Barbara Barreto. **Terras de Uso Comum e Identidades Coletivas**: ressignificando o conceito e a função da propriedade, 2008.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venâncio. **Histórias de Vida e Formação de Docentes**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (orgs.). **PARFOR: A formação e ação dos professores da educação básica**. Londrina: PARFOR/UEL, 2017.

TANURI, Leonor M. **Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil**. Pesquisa e Planejamento, São Paulo, v. 13, dez, p. 7-98. ., (1979). O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado:** História oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

APÊNDICE

I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC
PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE
REMANESCENTE DE QUILOMBO PIRATUBA (ABAETETUBA/PARÁ)

A prática docente de professores quilombolas está fundamentada nas vivências, nas experiências e nas organizações coletivas, assim como nos valores ancestrais e na relação com a terra e com o sagrado. Nessa perspectiva, precisa-se ser incorporado no espaço escolar e nas atividades desenvolvidas pela escola, para que, de fato se, tornem-se extintos o racismo, o preconceito e as discriminações sociais que segam a humanidade.

FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA

1-FONTES ORAIS

- 1-Geovane Santos, 38 anos, Pedagogo, cor parda, professor responsável da escola Perpetuo Socorro, 05 anos de atuação na escola.
- 2-Maria Auxiliadora. Mulher Negra, Pedagoga, 30 anos de atuação na educação.
- 3- Vilma Cardoso. Mulher Negra, Geografa, 03 anos de atuação na escola Perpetuo Socorro,
- 4-Cristiane Gomes, Mulher Negra, Área de Ciências, 03 anos de atuação na escola Perpetuo Socorro,
- 5-Nilce Santos. Mulher Negra, Pedagoga, 25 anos de atuação na educação
- 6-Lúcia Santos. Mulher Negra, Área de Ciências, 05 anos de atuação na escola Perpetuo
- 7-Marlene Ferreira. Mulher Negra, Pedagoga, 05 anos de atuação na educação.

2. FONTES ESCRITAS: Título Coletivo de Terra Concedido pelo Governo Estadual

APÊNDICES

II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

PRÁTICA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE
REMANESCENTE DE QUILOMBO PIRATUBA (ABAETETUBA/PARÁ)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS REFERENTES À PESQUISA DE MESTRADO

QUESTIONÁRIO AO GESTOR

- 01- Qual é o seu nome e a sua idade?
- 02- Quantos anos você trabalha na área da educação?
- 03- Há quanto tempo você está como gestor da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro?
- 04- Como é a relação escola e comunidade?
- 05- Os professores participam das ações da comunidade Piratuba?
- 06- Os docentes se sentem pertencentes à identidade da comunidade quilombola?
- 07- Quantos alunos têm matriculados na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro?
- 08- Há alunos com deficiência na escola? Quais? Quantos?
- 09- A Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro tem PPP ou outros documentos?
- 10- Os pais se identificam como quilombolas no momento de realização das matrículas de seus filhos?
- 11- Quais os projetos de integração entre a comunidade e a escola que visam ao fortalecimento da identidade quilombola do Piratuba?
- 12- A escola realiza, frequentemente, eventos ou reuniões com a presença dos pais ou responsáveis dos alunos?
- 13- Quais os projetos de formação e outras atividades a Secretaria Municipal de Educação desenvolve junto à escola, aos professores e à comunidade.

APÊNDICE

III



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

- 01- Qual é o seu nome e a sua idade?
- 02- Há quantos anos você trabalha na docência?
- 03- Quais as atividades desenvolvidas na sala de aula que fortalecem a identidade quilombola e o vínculo com a comunidade quilombola? Cite exemplos.
- 04- Você mora na comunidade Piratuba? Quanto tempo você mora nesse local?
- 05- Como você avalia a participação das famílias e da comunidade no espaço escolar?
- 06- A escola proporciona eventos, reuniões ou outras atividades com a participação das famílias?
- 07- Você sente dificuldades em trabalhar na comunidade do Piratuba? Quais?
- 08- Você participa de formação realizada pela escola ou Secretaria Municipal de Educação voltada à realidade da escola do Piratuba? Quais formações?
- 09- Você sente dificuldades em trabalhar com os alunos a identidade e as relações étnico-raciais na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro? Quais dificuldades?
- 10- Como docente, você tem uma boa parceria com os pais e alunos?
- 11- As histórias e memórias da comunidade Piratuba são trabalhadas em sala de aula?
- 12- Você sente dificuldade na sua carreira profissional? Como quilombola, você sentiu ou já sofreu preconceito ou racismo?
- 13- O que é ser professora quilombola?
- 14- Suas práticas educativas se relacionam com o modo de vida da comunidade?
- 15- Em sua opinião a escola possui uma identidade quilombola? Como você percebe essa relação da escola com a comunidade?

APÊNDICE

IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

QUESTIONÁRIO AOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

- 01- Há quanto tempo você mora no Piratuba?
- 02- Como surgiu a escola? Você considera importante a existência de uma escola quilombola aqui? Por quê?
- 03- Quando surgiu à escola, a comunidade participou das discussões para a construção? Como se deu a origem da instituição de ensino?
- 04- A comunidade participa dos eventos da escola? Quais?
- 05- Em sua opinião a escola contribui com as atividades e os avanços da comunidade?

APÊNDICE

V



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

Ofício nº116/2019/PPGEDUC

Cametá, 26 de junho de 2019.

Vossa Excelência

GIOVANE G. DOS SANTOS
Responsável Escolar
CPE: 791.109/202-00

Diretor (a) da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
Comunidade Piratuba

Assunto: **Pesquisa de Campo.**

Senhor(a) Diretor(a),

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/Cametá encaminha a discente LUCICLÉIA VILHENA SENA, matrícula: 201927170021 para realizar uma pesquisa referente a dissertação mestrado em construção intitulada: "Memória Social e Identidade Docente: Narrativas de Professores que atuam na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro". A discente irá necessitar dos seguintes dados:

- PPP da escola;
- Entrevistas semiestruturadas com docentes.

Atenciosamente,

Gilcilene Dias da Costa
Profª. Drª. Gilcilene Dias da Costa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e
Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFGA- Cametá
Port. Nº 221/2019 – REITORIA

APÊNDICE

VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “**MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.**”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleia.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Widma Cardoso Ferreira

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Vilhena Sena

Nome do/a pesquisador/a

APÊNDICE

VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “**MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.**”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleja.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Rice Cardoso dos Santos

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Villena Sena

Nome do/a pesquisador/a

APÊNDICE

VIII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleia.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Luísa Helena C. Santos

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Vilhena Sena

Nome do/a pesquisador/a

APÊNDICE

IX

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “**MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.**”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleia.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Maria Trindade dos S. Sampaio

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Vilhena Sena

Nome do/a pesquisador/a

APÊNDICE

X

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “**MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.**”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleia.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Maria Auxiliadora Sales Dias

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Vilhena Sena

Nome do/a pesquisador/a

APÊNDICE

XI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada com título: “**MEMORIA SOCIAL E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES DA COMUNIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO PIRATUBA ABAETETUBA/PA.**”, sob orientação da professora Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a memória social e identidade docente por meio das narrativas orais a construção da identidade dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos na prática docente no cotidiano da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro da comunidade do Piratuba, Abaetetuba.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora lucicleia.sena@hotmail ou através do contato 9- 9210-6450. As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso. Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 20 de junho de 2020.

Manuel Magino Souza

Nome do/a entrevistado/a

Lucicleia Villena Sena

Nome do/a pesquisador/a