GRUPO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃODE EDUCADORES BRASIL/AFRICA (GEDIFE) – UNILAB

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

SUBJETIVIDADES & CONHECIMENTO

Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete
Antonio Nilton Gomes dos Santos
Izabel Cristina dos Santos Teixeira
Tânia Maria de Góes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

SUBJETIVIDADES & CONHECIMENTO

Redenção - Ceará
2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS GEDIFE UNILAB.
Email: gedife.unilab@gmail.com

Revisão de Texto e Normalização
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui- mararita@unilab.edu.br
Izabel Cristina dos Santos Teixeira - izabel.cristina@unilab.edu.br
Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete - larissanicolete@unilab.edu.br

Projeto Gráfico e Capa
Antonio Nilton Gomes dos Santos

Conselho Editorial

Afonso Welliton de Souza Nascimento (UFPA)

Geovanna de Lourdes Alves Ramos (UFU)

Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro (UFG)

Izabel Cristina dos Santos Teixeira (UNILAB)

Ivete Brito e Brito (NPI/UFPA)

Jadson Fernando Gonçalves Garcia (UFPA)

Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete (UNILAB)

Marcos Marques Formigosa (UFPA)

Maria do Socorro da Costa Coelho (UFPA)

Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa (UFPA)

Salete de Fátima Noro Cordeiro (UFBA)

Todos os direitos reservados. De acordo com a lei n.º 9.610, de 19/02/01998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informação ou transmitida, sob qualquer forma ou por meio eletrônico ou mecânico, sem o prévio consentimento do autor e do editor

© Copyright 2023, Organizadores e Autores

1ª edição

(Publicado em agosto de 2023)

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito do detentor dos direitos, poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO SUBJETIVIDADES & CONHECIMENTO.
Organizadores e Autores. Pará de Minas, MG: VirtualBooks Editora, Publicação 2023.E-book, formato PDF.

ISBN 978-65-5606-456-7

CDD- 340 Direito. Consórcios públicos; Consórcio Nordeste; controle.. Brasil. Título.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO SUBJETIVIDADES & CONHECIMENTO
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete
Antonio Nilton Gomes dos Santos
Izabel Cristina dos Santos Teixeira
Tânia Maria de Góes
Organizadores

SUMÁRIO

PAULO FREIRE E OS SABERES DE PROFESSORES: ESPERANÇAR EM TEMPOS DIFÍCEIS 10
Roseli Moraes Cardoso Albuquerque
Rosileide Moraes Cardoso
Rafaela Cardoso Marques
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

LENDAS E MITOS BRASILEIROS – UMA ABORDAGEM FOLCLÓRICA E LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS 24
Rafaela Cardoso Marques
Sheyla Pantoja Carvalho
Lucia Tainan Araújo Moraes

O RETORNO À ESCOLA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE RIO ABAETÉ (ABAETETUBA/PARÁ) 32
Josiane Cristina Moraes Ferreira
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Tânia Maria de Góes
Roque do Nascimento Albuquerque
Alex da Rocha Rodrigues
Lidiane Duarte da Cruz Nistaldo
Maurício Arthur Duarte Cardoso
Neusa Teresa Costa Pereira

FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E SABERES DOCENTES: APONTAMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS 50
Lucicleia Vilhena Sena
Nazaré Do Socorro Bitencourt Viegas
Rosilda Do Socorro Ferreira Vaz
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraqui

DE QUE FORMA PESSOAS NEGRAS TÊM SIDO REPRESENTADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BAIXO MACIÇO DE BATURITÉ (CE)? 62
Diego Matos Araújo Barros
Raquel Almeida de Carvalho Kokay
Maria Madalena Pereira Barros Matos
Eduardo Diniz Sousa e Silva

CRIAÇÃO DE VÍDEOS ANIMADOS SOBRE VIROLOGIA. O RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DO CANAL DO YOUTUBE *VIRUSES ANIMATED LEARNING* (Viral) 76
Diego Silva Milhome
Maria Eduarda da Silva Cunha
Claudio Henrique Victor Porto

Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 84
Ivete Brito E Brito
Jadson Fernando Garcia Gonçalves
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Mário José Silva da Costa

GRUPO ESCOLAR CONSTÂNCIO GOMES: CULTURA ESCOLAR PRIMÁRIA GOIANA – GOIÁS/GO 92
Sonia José de Faria Araújo
Geovanna de Lourdes Alves Ramos

COLÉGIO SANT'ANA: A EDUCAÇÃO FEMININA EM VILA BOA DE GOYAZ /GO 102
Divina Pereira de Souza Vieira
Geovanna de Lourdes Alves Ramos

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CONTEXTO DO MACIÇO DE BATURITÉ..... 118
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Viviane Mariana de Souza Xavier
Tânia Maria de Góes
Maurício Arthur Duarte Cardoso
Neusa Teresa Costa Pereira

PREFÁCIO

O Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África – GEDIFE – tem se constituído desde sua criação em 2019 em um importante grupo interinstitucional de reflexão e ação nas práticas pedagógicas diferenciadas, emancipatórias e decoloniais. Reflexão e ação alicerçadas na pedagogia freireana, com trocas de experiências entre pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras, estudantes de graduação e pós-graduação, das mais variadas áreas como saúde e educação, abrangendo diferentes regiões do Brasil como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, assim como estudantes de países do continente africano.

Vem desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão relacionados tanto à formação inicial quanto à formação continuada de professores, discutindo temas associados ao trabalho docente nas escolas públicas, em espaços do campo quanto da cidade, no Brasil e na África. Os projetos se articulam com as seguintes linhas temáticas: Diversidade, Inclusão e Formação de Educadores; Formação Inicial e Continuada de professores do campo e da cidade no Brasil e na África; Gênero, Identidade e Memória de professores no Brasil e na África e Adoecimento e trabalho docente na Educação Básica.

Essa pluralidade de ações e ideias, se materializam de diversas formas a exemplo dos seminários nacionais que são realizados anualmente com temáticas também plurais e diversas. O I Seminário Nacional Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (I SENAGE) foi realizado ainda no ano de 2019, ano de criação do grupo, o que mostra o empenho e vitalidade desse coletivo e foi realizado de forma presencial. Os anos seguintes, 2020, 2021 e 2022, II SENAGE, III SENAGE e IV SENAGE respectivamente, foram realizados de forma virtual devido à pandemia de Covid 19. Mas nem por isso diminuindo o empenho do grupo em possibilitar espaço de reflexão e debate. Para o presente ano, de 2023, o V SENAGE já está sendo organizado, e provavelmente será realizado de forma híbrida devido à melhora das condições sanitárias.

Essa pluralidade de ideias, temáticas e ações na e para a prática pedagógica, está intrinsecamente ligada à preocupação deste coletivo em possibilitar e pensar uma educação outra, não alicerçada ao modelo eurocentrado do sistema mundo moderno imposto em terras pindoramas desde a invasão europeia, que silenciou violentamente outras epistemologias em construção.

Nesse sentido, pensar uma educação não eurocentrada, colonialista e racista, requer pensar ações educativas que inclua a partir da e com a participação efetiva de pessoas negras,

quilombolas, indígenas, mulheres, lgbtqiapn+ e pessoas com deficiência. Coletivos esses que ainda em dias atuais tem seus conhecimentos negados, apagados silenciados e exterminados por uma única visão de mundo, que impôs suas ideias como únicas e verdadeiras.

Dessa forma, decolonizar na educação escolar significa possibilitar a emergência de outras epistemologias, outras formas de construir conhecimentos, vindos de diferentes povos e lugares, entender (e não a palavra "aceitar") que diferentes povos, possuem visões de mundo também diferenciadas e igualmente válidas.

Decolonizar na educação significa também entender que os grupos culturais diferenciados (e não apenas grupos indígenas e/ou quilombolas, dentre outros) podem nos oferecer outras formas de procurarmos entender e agir sobre o mundo. E que a construção desses conhecimentos depende de contextos temporais e geopolíticos culturais específicos.

É neste caminhar compartilhado, de pensar o mundo de outras formas, com diferentes possibilidades e perspectivas, que nasce esse e-book com artigos ricamente diversos, com temáticas ricamente variadas, que refletem a proposta do grupo de pensar uma educação plural, diversa e emancipatória.

O e-book é composto por 10 artigos, o artigo intitulado Paulo Freire E Os Saberes De Professores: Esperançar Em Tempos Difíceis tem por objetivo refletir o sentido dos saberes em Paulo Freire, e em um segundo plano, discutir os desafios e as dificuldades de ser professor(a) no contexto da pandemia da Covid 19.

O artigo Lendas E Mitos Brasileiros – Uma Abordagem Folclórica E Literária No Ensino Fundamental: Relato De Experiências faz relato de experiência a partir das vivências de professores e de estudantes que estão inseridos dentro do imaginário amazônico.

A seguir temos o artigo intitulado O Retorno À Escola: Educação De Jovens E Adultos Na Comunidade Rio Abaeté (Abaetetuba/Pará) que objetiva discutir o retorno à escola dos jovens e adultos da Comunidade Rio Abaeté, no município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Abordando questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas dificuldades e sobre a importância dessa modalidade de ensino na vida dos(as) alunos(a) e na comunidade.

O artigo Formações Identitárias E Saberes Docentes: Apontamentos Para Pensar A Formação de Professores Quilombolas busca compreender a importância das narrativas orais e da memória social para o processo de construção da formação docente de professores remanescentes de quilombo e seus reflexos na prática docente no chão da Escola.

O artigo De que Forma Pessoas Negras têm sido representadas em Livros Didáticos de Ciências utilizados em Escolas Públicas no Baixo Maciço De Baturité (Ce) apresenta como

proposta analisar e discutir as representações imagéticas da população negra nos LDs de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), do PNLD de 2020, adotados pelas municipais de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúna, no Baixo Maciço de Baturité (CE).

Em seguida temos o artigo intitulado Criação de Vídeos Animados sobre Virologia. O Relato de Experiência para Construção do Canal do Youtube *Viruses Animated Learning* (Viral), que reflete sobre como as crianças são expostas a uma quantidade significativa de conteúdo de mídia, o que pode influenciar sua visão de mundo e desenvolvimento cognitivo. Notícias falsas e desinformação são disseminadas rápida e amplamente pelas mídias sociais, visa criar um canal para empoderar o público infantil, relatamos a experiência da construção de roteiros e vídeos educativos sobre virologia e saúde, para minimizar a propagação de notícias falsas.

A seguir temos o artigo O Programa Residência Pedagógica na Escola Básica e a Formação de Professores no Curso De Pedagogia que busca destacar como o Programa Residência Pedagógica contribui, em sua articulação com a escola básica, para a formação inicial e atuação profissional de futuros pedagogos.

No artigo Grupo Escolar Constâncio Gomes: cultura escolar primária Goiana – Goiás/GO, as autoras têm por objetivo analisar as práticas e os saberes entre os professores e os alunos do Grupo Escolar Constâncio Gomes, fundado na cidade de Goiás/GO na perspectiva de refletir acerca do perfil dos alunos que estudavam na instituição escolar, como também de pesquisar sobre a formação, práticas e saberes dos professores que lecionavam no Constâncio Gomes.

E finalizando o livro, temos o artigo Colégio Santana: a educação feminina em Vila Boa de Goyaz/GO, em que as autoras objetivam compreender o contexto da vinda das irmãs dominicanas, bem como a fundação do Colégio Sant'Ana na cidade de Goiás no Estado de Goiás (antiga Vila Boa de Goyaz).

Como se vê, com essa coleção de artigos de temáticas tão variadas, o Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África pretende oportunizar à sociedade amplo debate e reflexão sobre temas tão importantes quanto necessários e atuais quando temos por meta uma sociedade menos desigual, menos racista, misógina e preconceituosa.

Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro
Licenciatura em Educação do Campo – UFG – Câmpus Goiás
Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – UFG – Câmpus Goiás
Membro do GEDIFE
Cidade de Goiás, agosto de 2023.

FREIRE E OS SABERES DE PROFESSORES: ESPERANÇAR EM TEMPOS DIFÍCEIS

Roseli Moraes Cardoso Albuquerque[1]
Rosileide Moraes Cardoso[2]
Rafaela Cardoso Marques[3]
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui[4]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir o sentido dos saberes em Paulo Freire, e em um segundo plano, discutir os desafios e as dificuldades de ser professora/a no contexto da pandemia da Covid 19. Nesse sentido, recorremos a Metodologia da pesquisa Qualitativa, desenvolvendo um trabalho de cunho teórico-bibliográfico, tendo como base teórica as ideias de Paulo Freire e um diálogo com autores e estudiosos a exemplo de Pimenta, Gadotti, Mota Neto, entre outros, que se alinham ao seu pensamento sobre saberes docentes e a esperança por uma educação a partir de práticas emancipatórias nos ambientes escolares, que compõem o cenário educacional brasileiro, especialmente, nos lugares menos privilegiados. Sendo assim, Paulo Freire ainda é fonte viva, um teórico/educador que nos faz pensar em educação, em uma formação crítica, reflexiva, pelo ato consciente dos docentes, que dialogam, valorizam o contexto, buscam a autonomia dos seus alunos, criam possibilidades para que eles pensem certo, e a luta por dias melhores que nasce do sonho e da esperança.

Palavras-chave: Paulo Freire, saberes docentes, esperança, Covid 19, práticas emancipatórias.

INTRODUÇÃO

Sabemos da existência de uma gama de produção acadêmica, estudos e pesquisas em diferentes níveis e em escala global acerca deste educador, de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), popular e academicamente conhecido como Paulo Freire, um educador revolucionário, que amava a vida, as pessoas, a educação, os animais e as mangueiras, o que poderia dispensar a sua apresentação, desse modo, o nosso propósito consiste em uma singela e resumida apresentação, situando os/as possíveis leitores/as que por acaso e ou por descuido ainda não tiveram a oportunidade de conhecer este tão importante educador brasileiro, especialmente, para brasileiros/as que, assim como nós, optaram pela profissão docente.

Em sua humildade, ele nos solicitou como gostaria de ser lembrado: “quero ser lembrado como uma pessoa que amou a vida, as pessoas, os animais, a natureza”. Com um olhar

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGED/UFPA, e-mail: moraesroseli@hotmail.com, professora.
[2] Mestra em Educação pelo PPGED/UFPA, e-mail: rosileide39@outlook.com, professora da rede básica da Educação.
[3] Mestranda do Programa de Pós-graduação em ensino da Língua portuguesa e suas respectivas literaturas, e-mail: moraesrafaela@rocketmail.com, professora da rede básica da Educação.
[4] Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFC, E-mail: mararita@unilab.edu.br; Professora da UNILAB/CE.

comprometido com sua gente, Freire foi um defensor da educação pública, laica, democrática, gratuita e para todos e todas. Ele criticava a elitização do ensino e a educação bancária que é contrária à educação libertadora.

Nesse sentido, para produção deste trabalho, recorremos à Metodologia da pesquisa Qualitativa, desenvolvendo um trabalho de cunho teórico-bibliográfico (SEVERINO, 2007), tendo como base teórica principal as ideias de Paulo Freire e um diálogo com autores e estudiosos que se alinham ao seu pensamento sobre saberes docentes e a esperança por uma educação com práticas emancipatórias.

Encaminhando nossa problematização, interrogamo-nos: Qual o sentido dos saberes docentes em Paulo Freire? Como ter esperança por uma educação emancipatória em tempos tão difíceis como a pandemia da covid 19?

O pensamento educacional de Paulo Freire sempre consistiu no desvelamento da realidade e da consciência crítica do sujeito, o educador, das palavras carregadas de amorosidade, incitava a emancipação e as lutas populares dos sujeitos, o que rendeu seu próprio exílio durante 16 anos em países da América Latina e com passagem aos Estados Unidos. Em suas palavras, diz:

> Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da "justa ira" dos traído e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (1996, p.101).

Portanto, Freire acreditava na força da educação como ferramenta para a transformação social. Para Walter Kohan (2019), Freire teve "uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola" (p. 15). Foi com os operários, os trabalhadores, os camponeses, com homens e mulheres livres, que o educador Freire compartilhou suas experiências e almejava uma educação emancipatória; essa era a sua postura filosófica, consequentemente, sua filosofia de educação.

O SENTIDO DOS SABERES DOCENTES EM FREIRE

Paulo Freire concede um lugar e um sentido aos saberes, devido considerá-los fundamentais para a práxis educativa do educador. Sendo assim, a natureza dos saberes em Freire vem da possibilidade de reconhecermos que somos seres sociais e históricos, vem do ato gnosiológico, do conhecimento por pensamentos reflexivos que nos provoca a sermos sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer. De sermos curiosos, da potencialidade de irmos além dos limites impostos.

Em Freire (1996), os saberes são fundamentais para a formação docente, se tomada por uma perspectiva progressista, a qual almeja a autonomia dos educandos. Os saberes nascem da prática educativa, das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, do olhar atencioso perante as situações adversas de ensino e aprendizagem, da busca de alternativas que valorizam o conhecimento que deve ser apreendido sem mutilar a capacidade criadora dos seus alunos; além, é claro, dos saberes oriundos do contexto acadêmico e os científicos.

Os saberes que Freire nos apresenta, no decorrer da sua vida profissional e acadêmica, vão ganhando sentido quando voltados à formação docente e à prática educativo-crítica. Um dos saberes é a criação do conhecimento, uma vez que ensinar não é transferir conhecimento, é preciso compreendermos que os sujeitos se tornam capazes de ir além do que já conhecem, questionam, duvidam, derrubam o ideário da educação bancária (FREIRE, 2013). Nesse sentido, tornar-se professor crítico é ter a capacidade de ensinar os conteúdos e ensinar seus educandos a pensarem certos.

E pensar certo, do ponto de vista freireano, exige a rigorosidade metódica por parte do professor, que igualmente vai conduzindo o educando a se tornar construtor e reconstrutor do saber. Exige do professor que não torne seu ensino mecânico, sendo um mero repetidor de conteúdos, exige respeito à curiosidade, às indagações, ao conhecimento trazido pelo educando ao chão da sala de aula, considerados inicialmente ingênuos, mas que cada vez mais metodicamente rigorosos vão se tornando o que Freire chama de “curiosidade epistemológica”. “Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado.” (FREIRE, 1996).

Para Freire um dos momentos fundamentais no exercício da docência é o da reflexão crítica sobre a prática, é refletir para que se possa melhorar, é reconstruir, a partir da reflexão, é dar valor aos pequenos gestos na troca constante entre professor-aluno. É saber enxergar além dos conteúdos que foram previamente preparados, envolve o valor das emoções, a valorização do outro, a troca amorosa de gestos na construção do saber, a esperança de transformação. Por isso que “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.” (FREIRE, 1996).

Nesta conjuntura, podemos reafirmar que é imprescindível para o docente o saber de que ensinar não é transferir conhecimento, o que o coloca, não mais como um reprodutor de conteúdos, mas como um construtor de saberes junto com seus alunos. Este saber não pode tampouco estar somente em seus discursos e palavras bem pronunciadas; é necessário ser

constantemente testemunhado e vivido, em sua prática, tornando o discurso sobre a teoria concreto e real para construção do conhecimento que só se faz se pensado humanamente e conjuntamente.

É tarefa de homens e mulheres, o que se torna possível apenas no reconhecimento do inacabamento, pois, para Freire (1996), "O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores juntos, "convivam" de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria".

Outro saber necessário à prática educativa é o respeito à autonomia do educando, respeito à sua criatividade, às suas indagações, a seus questionamentos e posicionamento, à sua autenticidade. Respeito que deve ser tratado como imperativo ético, e se não tratado como tal vai virando transgressão, o que causa a ruptura com a decência. O exercício desse respeito leva o professor a ter uma prática coerente, ou seja, de bom senso, o que cria neste virtudes e qualidades igualmente necessárias para a operação desses saberes aqui pontuados.

Neste sentido, as virtudes e saberes são igualmente indispensáveis a uma prática educativa progressista. Como por exemplo, a humildade, que indiscutivelmente torna real a boniteza deste processo, pois por meio dela, podemos exercer o bom senso do ouvir e não está demasiadamente certo das nossas certezas, de estar aberto sempre a novas contribuições e não achar que já foi o suficientemente abastecido de conhecimento.

Esta virtude encontra sentido no exercício da amorosidade quando educadores/as tomados de respeito por si e pelos educandos são capazes de reagir e corajosamente não se curvar diante das injustiças proferidas pelo sistema Capitalista, Fundamentalista, podendo até mesmo ser tolerantes com este, no sentido de conviver, mas não compactuar. Sendo assim, os saberes se entrelaçam a essas e a mais outras virtudes das quais harmoniosamente vão ganhando sentido, se pensadas a uma prática educativo-crítica.

Por isso, como professor, necessito me mover em uma natureza esperançosa por mudança, pois a realidade da prática educativa está pautada em uma perspectiva dramática, em que os homens e mulheres são capazes de intervir. É por isso mesmo que não é possível educadores estarem em uma posição de neutralidade pois, "a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre (FREIRE, 2001).

Dialogando com Pimenta (2005), a construção da identidade do professor se baseia na articulação entre os saberes das áreas específicas com os saberes pedagógicos e os saberes da

experiência. E, através de uma conjuntura harmônica desses saberes. o professor torna-se preparado para a atuação pedagógica, pois, para autora, precisamos formar professores em constante construção, preparados para atender uma sociedade que está sempre mudando e se reconstruindo, o que, na visão de Freire (1998), só muda através de uma educação verdadeira.

Os saberes específicos podem ser definidos como aqueles que o professor adquire no processo de formação acadêmica, ou seja, que engloba um conjunto de informações teóricas e aprendizagem sobre uma determinada área do conhecimento. E, para Freire (1996), esta formação deve estar sempre em processo de busca. Sendo assim, este professor tem a tarefa de "proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano." (PIMENTA, 2005).

No que se refere aos saberes da experiência, Pimenta (2005) descreve sobre as experiências trazidas por esses futuros professores, em suas "bagagens" sociais, a respeito de informações coletadas durante seu percurso como aluno, o que acarretam sobre mudanças, valorização e trocas de experiências produzidas, por si e por outros, daí a importância do exercício da reflexão sobre suas próprias práticas.

Pimenta (2005) ainda nos apresenta um terceiro saber necessário à pratica docente, que é descrito como saberes pedagógicos, não sendo estes apenas aplicações de técnicas e métodos para ensinar, mas se torna possível em uma construção diária dentro das salas de aula. Para Pimenta (2005), os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente, quando articulados, a partir dos problemas que a prática coloca.

Partindo da organização e integração desses saberes, o pensamento de Freire (1996) vai ganhando sentido, pois o docente começa a criar possibilidades para a sua produção e para construção do conhecimento, sendo, assim, um mobilizador e produtor do saber.

Portanto, é fundamental que os saberes sejam constantemente desenvolvidos, na prática da docência, pois resulta, não somente de conteúdos técnicos ou métodos acumulados, durante horas de jornada acadêmica, mas resulta do convívio com os alunos, em uma troca de experiências, vivenciadas, diariamente, em um processo permanente de formação. Por isso mesmo, para Freire (1996), não há ensino sem pesquisa, pois, este docente estará sempre submetido a uma busca constante por informações, constatações, em busca de se descobrir o novo, de confrontar o pronto, de indagar o que lhe é submetido e assim lhes será possível o ato de educar.

Freire (1996), acredita que os saberes apresentados sejam indispensáveis para o professor/educador, assim como a curiosidade, pois “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". A curiosidade é o cerne do aprendizado, pois, através dela, o educador é despertado para buscar, perguntar, criticar, conhecer. É através da curiosidade que a imaginação é aflorada, que os ouvidos são aguçados, que a criticidade é despertada e, cada vez mais, nos movemos da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Outro saber indispensável a uma educação educativa-crítica é a consciência da impossibilidade de dissociar prática da teoria, entendendo que estas jamais podem ser isoladas, uma da outra, mas deve haver uma relação de processo em que pensar a prática é a forma de aproximação do ato de e se pensar certo. É neste processo constante de ser pensar sobre a prática exercida, vivenciada que o educador pode melhorar a prática do amanhã.

Sem dúvida alguma, os saberes apresentados por Paulo Freire (1996) são essenciais para o desenvolvimento e o fortalecimento de uma educação educativo-crítica. Especificamente humana, a educação é a única capaz de intervir no mundo, de frear as engrenagens da opressão humana, esta que discorre sorrateiramente em direção ao desfavorecimento das massas populares, a única capaz de gerar esperança aos esfarrapados do mundo, a única a favor “das gentes” que liberta e emancipa.

O pensamento pedagógico-filosófico de Freire ressoa em uma realidade, viva e atual, escritos para serem pensados e vividos hoje, para que, assim, possa, “inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens” (FREIRE, 2013, p. 251).

OS DESAFIOS E DIFICULDADES DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Inspiradas pelos escritos freireanos e fazendo abertura para suas ideias que vêm fundamentando todo o corpo deste trabalho, tomamos como pressuposto que a educação é uma experiência vivida somente pelos seres humanos e, por isso, somos capazes de construir e reconstruir nossas ideias, pensamentos, atribuir sentidos à nossa existência e estabelecer relações com o contexto social, cultural, etc., assim como questionar, problematizar e intervir na realidade que nos cerca.

A educação que Paulo Freire sempre defendeu, em seus escritos e em seus discursos proferidos em ambientes populares ou acadêmicos, está comprometida com a vida, podemos,

então, dizer, que Freire criou um projeto educacional que visou a romper com os muros das escolas e desejava uma educação pública e de qualidade que se transforma, à medida que vai alcançando os menos favorecidos, ou seja, a classe pobre, a sua gente, os esfarrapados do mundo, dando oportunidade de se educar, formar-se, conhecer o mundo e o transformar. Para Freire (2013, p. 98). "transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens", e, em sua revisão de conceitos e de gênero, é tarefa também de mulheres.

Embora corramos o risco de apenas reescrever o que já se sabe de suas obras, suas ideias são vivas, latentes, penetrantes, mobilizadoras e nos movem a realizar um trabalho que valoriza suas contribuições para a educação, especialmente, a brasileira. Deve-se valorizar o seu pensamento sem copiá-los e nem o seguir sem refletir, mas inspirar-se nelas e ter as suas próprias ideias, tal como Freire (1985) recomendou:

> Se você me seguir, você me destrói; o melhor caminho para você me seguir é você me reinventar, e não tentar se adaptar a mim. A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que eu fiz é exatamente refazer-me, quer dizer não seguir-me.

Por isso, é possível pensarmos a formação docente do homem e da mulher como emancipação que atravessa a existência humana, numa perspectiva fenomenológica, tornando-os em seres mais ativos, criativos e humanizados.

Nesse sentido, na sociedade brasileira, não é de hoje que o professor, a professora vêm encarando os desafios e as dificuldades de ser professor/a. Com a pandemia da Covid-19 disseminada no território brasileiro, em março de 2020, só se intensificou as dificuldades de ensinar. no chão na sala de aula, questões como a precarização das condições de trabalho; a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a desvalorização da profissão, a falta de reconhecimento do trabalho docente, a violência no ambiente escolar, tudo isso, muitas vezes, causa o adoecimento e um profundo pesar sobre a missão de ser professor/a.

O problema sanitário, de nível global, veio escancarar o quanto a educação escolar ainda é uma educação excludente, não alcança os pobres, uma vez que um número exorbitante de estudantes não tem acesso aos recursos e aportes tecnológicos, à internet, etc., isso se configura em um dos maiores problemas atuais, no âmbito educacional, sem nos atermos a outras questões como a fome, a falta de moradia digna, a saúde, que também os afligem e solidificam as injustiças sociais, agravadas pelo distanciamento social que gera mais solidão e exclusão.

Podemos, ainda, afirmar que muitos ambientes escolares não estão totalmente preparados para continuidade segura das aulas, devido a contarem com estruturas físicas, administrativas, pedagógicas e tecnológicas precárias, que não favorecem ao processo de ensino e aprendizagem

e, muito menos, as relações entre os sujeitos, principalmente, diante do distanciamento social.

O Ensino Remoto, uma alternativa de ensino optada, no momento crítico e devastador da pandemia, foi marcado por suas contradições e, ainda, pela falta de recursos didáticos e tecnológicos que alcancem a maioria dos estudantes e, principalmente, pelas próprias dificuldades de muitos professores com a mobilização das novas tecnologias de informação que foram e estão sendo bastante usadas nas aulas remotas no período da pandemia da covid-19.

A esse respeito, a professora Machado, em entrevista concedida ao Jornal Diário do Pará, no caderno Expectativa (2020), diz que:

> O sucesso no uso das novas tecnologias, depende em grande parte da formação do professor e de sua criatividade para saber conectar esse recurso aos objetivos, aos conteúdos e as metodologias de ensino, porque não basta ter todos os recursos disponíveis e não saber usá-los adequadamente. (MACHADO, 2020).

E na visão da autora, saber usar tem um significa especial:

> Saber usar, não significa apenas saber ligar e manusear um aparelho tecnológico sem dar a essa utilização o sentido e significado que ela tem para a aprendizagem do/a aluno/a, porque a sua utilização só terá sentido, se o/a professor/a souber extrair desse instrumento de ensino, aquilo que poderá fazer um diferencial, acrescentar uma qualidade social e pedagógica para a aprendizagem de seus/as alunos/as, do contrário, será apenas uma tecnologia sem metodologia e mais ainda, sem pedagogia. (MACHADO,2020).

Na perspectiva de Machado, apesar da incorporação de novas tecnologias, no cenário educacional das escolas, para a efetivação das atividades remotas, o que, de fato, tem importância e fundamento é que o professor e a professora saibam os motivos pelos e para os quais estão usando essas tecnologias, que saibam conectar esse instrumento e conhecimento aos objetivos da disciplina e do conteúdo trabalhado, e mais, que sejam críticos e tenham consciência de seu papel político e pedagógico na gestão desse processo, bem como, das dificuldades da comunidade escolar, diante das mazelas trazidas e ou acentuadas pela pandemia da covid-19, mas das possibilidades de poder contribuir para a superação desses problemas.

Em seu texto, publicado recentemente na revista Esquerda online, intitulado “Por pedagogias emancipatórias em tempos de pandemia”, inspirado pelas ideias freirianas, o autor Mota Neto (2020) traz reflexões pertinentes acerca das desigualdades do ensino remoto e a necessidade de se pensar outras alternativas mais humanizadas e coletivas.

> Sabemos que o ensino remoto é um engodo e que não se pode seguir com as “caixinhas” das disciplinas curriculares. É que parece que só sabemos pensar dentro dessas caixinhas e não imaginamos alternativas criativas para a formação, a produção do conhecimento e a relação sociedade – universidade (MOTA NETO, 2020).

Quanto aos professores/as, para alguns/as, houve a dificuldade de manuseio dos aparelhos tecnológicos, a adequação do espaço de trabalho, nem todos têm um lugar reservado para realizar as aulas on-line, dividem o mesmo espaço com outros familiares, o que compromete o desenvolvimento da aula. A sobrecarga de atividades (materiais impressos) e o monitoramento de turmas por meio de grupos de Whats App. E sem contar a preocupação com processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, se eles/as conseguem aprender, de fato, em meio às situações adversas em que se encontram.

Nesse sentido, para Mota Neto (2020), implica a possibilidade e a potencialidade de desenvolvermos pedagogias e práticas emancipatórias, nestes tempos sombrios, para resistir ao engessamento do currículo tecnicista, elitista, bancário e reprodutor de injustiças sociais. Para o autor, essas práticas emancipatórias devem ser criadas e construídas, em coletividade, a partir da realidade de cada escola, universidade, de cada contexto que trate da formação de sujeitos.

> Proponho Pedagogias da Criatividade, pois nós que conhecemos nossa realidade não podemos nos calar e aceitar soluções prontas vindas de fora. Temos que ser crítico-propositivos, tendo por base os estudos das ciências em que atuamos, as sabedorias e as Pedagogias de Luta dos movimentos sociais e os diálogos que temos que aprofundar – e não suprimir – em nosso cotidiano acadêmico.
> Novo normal? Que expressão horrível! Se a normalidade é quase sempre associada à opressão, não duvidemos que o tal novo normal seja uma versão ainda mais perversa da violência que sofremos. Pela Pedagogia da Criatividade, que pensa fora das caixinhas, imaginemos não um novo normal, mas o que Paulo Freire chamou na "Pedagogia do Oprimido" de "inédito viável". O que queremos ainda não existe. Será inédito. Terá de ser criado. Mas só será viável se nos empenharmos coletivamente em construí-lo (MOTA NETO, 2020).

Não podemos também deixar de suscitar que há questões emocionais que interferem diretamente na vida dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, comprometendo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, como as perdas de familiares, tanto por parte de alunos como de professores, colegas de trabalho, amigos, um número gritante de mortes por conta da COVID 19 no cenário brasileiro, mais de 600.000 vidas foram ceifadas. Dialogando com as autoras Silva; Freitas, Kitagawa (2018) "a arte de ensinar passa a se impor como um desafio não apenas de saberes, mas, também, como força e resistência emocional (p.103).

Desse modo, como ensinar, se a maioria dos alunos não vivem a mesma realidade educacional? Esse questionamento nos leva a reflexão da exigência do compromisso ético-político, por parte dos/as professores/as para com seus/as alunos/as, de ensiná-los/as a aprender a pensar certo, apesar de todas as dificuldades, de todos os problemas educacionais que não permitem a ascensão de uma educação de qualidade para transformação da realidade social de meninos e meninas. Seguindo a perspectiva de Paulo Freire,

> Não importa em que sociedade que estamos, em que mundo nos encontraremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, sem uma compreensão de como a sociedade funciona (2011a, p.186).

Outra inferência importante, segundo as autoras Silva; Freitas, Kitagawa (2018), inspiradas por Pimenta e Ghedin (2002), diz respeito ao professor se reconhecer como um agente de transformação social, disposto a mudar a realidade de seus educandos e educandas, mesmo com mínimas condições de estudos, respeitando sua realidade. Sendo assim, "o/a educador/a, contrariamente a todas as adversidades, tem que se manter como agente transformador de uma sociedade que é competitiva, violenta, desigual e destruidora da sua própria identidade de professor/a trabalhador/a" (SILVA; FREITAS, KITAGAWA 2018, p.103).

Diante desses pensamentos e de todas essas situações que marcam a vida e a profissão, e mesmo que seja uma tarefa difícil de educar perante todas as contradições existentes, entendemos o quanto o/a professor/a necessita ser criativo/a, sonhador/a, lutador/a, esperançoso/a, para alcançar seus objetivos com os seus alunos/as e se reinventar como pessoa, como professor/a, como aponta Freire. "Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente" (1996, p.50). É nessa perspectiva que este tópico ganha sentido, falar de esperançar com Paulo Freire em tempos difíceis.

Refletindo com Gadotti (2007), o ato de esperançar com Paulo Freire é acreditar que um outro mundo é possível, uma outra educação é possível, "principalmente para nós educadores, professores, animadores culturais e tantos outros que nos dedicamos à tarefa de educar para um outro mundo possível" (p.19). Sendo assim, a nossa presença no mundo não se faz de modo isolado, mas social, cultural e historicamente construída com os outros, são nas relações existenciais que se estabelecem a nossa inserção no mundo, na sociedade.

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também na História (FREIRE, 1996, p.54).

Ainda podemos dizer "que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho" (FREIRE 2013). Nessa concepção freireana, a educação deve ser um ato coletivo, realizado por meio de parcerias, com dedicação, respeito e, nunca imposta, na premissa de que o ato de educar deve se constituir um ato de troca de experiências e de conhecimento, não sendo cabível realizá-la de modo isolado: "até a autoeducação é um diálogo à distância" (BRANDÃO, 2001, p. 22).

Ser consciente de quem somos, seres inacabados, é condição necessária para

transformação da sociedade, consequentemente, da educação. Quanto mais nos damos a experiência da formação como aprendizagem permanente mais compreendemos nossa intervenção no mundo, mais contamos com nossas atitudes humanizadas, nossas posturas conscientes.

Refletindo com Paulo Freire, podemos dizer que:

> É na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez, "por pura teimosia, mas por exigência ontológica" (1996, p.58)

Os/as professores/as, assumindo sua tarefa de educar para emancipação, na construção de sujeitos mais livres, não só possibilita seus alunos/as de evitarem a miséria econômica, mas metaforicamente falando a miséria cultural, social, política (que também mata, oprime, separa e diminui as possibilidades de crescerem em condições favoráveis).

Com Freire, é na incompletude de nossa existência que somos capazes de ser um ser mais e não um ser menos, e de percebermos a importância de educar para um outro mundo.

Em consonância com o pensamento freireano:

> Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p.69).

Em Freire somos seres aprendentes, por isso sempre devemos estar num movimento de construção e de reconstrução, conectados ao exercício da alegria e da esperança, como sentimentos de encorajamento, de ir além dos determinantes, dos opressores, dos fundamentalistas, dos neoliberais, dos negacionistas. "Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria" (1996, p.73).

Pensando na formação do/a aluno/a que vai além do ensino e aprendizagem, é urgente o ato de educar com alegria e esperança para humanização de crianças, adolescentes, sujeitos, tornando-os mais conscientes, benévolos e sensíveis, no contexto que estão inseridos, para que a escola não se torne um espaço de conflito, mas acolhedora e esperançosa de dias melhores, numa perspectiva freireana.

Podemos dizer que a mudança só ocorre através do sonho, do anseio de viver uma nova realidade, do mesmo modo como não há sonho sem esperança, consequentemente, a luta por dias melhores nasce do sonho e da esperança. Por isso, o professor e a professora devem procurar sempre perceber a boniteza do exercício da sua prática educativa.

Com Paulo Freire, tomamos o seguinte pensamento,

> Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2011a, p. 126).

Os docentes necessitam se revestir do sentimento da esperança, pois trabalham com a árdua missão de educar pessoas, precisam tocar o espírito de seus alunos, pois, ao tomarem consciência da sua postura politizada, dialógica, emancipada, humanizada, buscam sua inserção no contexto sociocultural.

Portanto, "o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc.... que estão condenando à desumanização" (FREIRE, 2011a, p.137). Por fim, é preciso ter esperança do verbo esperançar, como disse Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas linhas de saída são tomadas pelo sentimento de esperança, do verbo esperançar reafirmando o pensamento filosófico de Paulo Freire, de acreditarmos que é possível falarmos e fazermos pesquisa em Educação, mesmo em tempos difíceis como no momento atual. Paulo Freire ainda é fonte viva, um teórico/educador que nos faz pensar em educação, em uma formação crítica, reflexiva, pelo o ato consciente dos docentes, que dialogam, valorizam o contexto, buscam a autonomia dos seus alunos, criam possibilidades para que eles pensem certo por meio de práticas emancipatórias, e a luta por dias melhores que nasce do sonho e da esperança.

Retomamos o problema sanitário de nível global: a pandemia do novo coronavírus (Sars-Covid 19) afetou o mundo como um todo; o Brasil entrou em colapso com o Sistema Único de Saúde – SUS o que ocasionou uma mortandade de pessoas. Sob as recomendações de proteção e higienização postas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e pelo governo do Estado do Pará, mesmo sob forte resistência de titulares da pasta do Ministério da Saúde, novas rotinas de vida foram sendo substituídas pelas ditas normais; diante dessa situação desastrosa, não há como sair ileso de tudo isso, mesmo para quem não houve o contágio ou perdeu um ente querido, ela afetou, direta ou indiretamente, a vida das pessoas, necessitando de empatia e de um olhar mais

sensível e consciente.

Por tudo isso, é necessário se revestir de esperança, para que possamos seguir adiante dando sentido aos saberes docentes, tão importantes para formação de meninos e meninas nos mais variados contextos do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Educação como cultura**. Carlos Rodrigues Brandão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica/ Walter Kohan. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não [recurso eletrônico] cartas a quem ousa ensinar** / **Paulo Freire**. - 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo**. Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 b.

FREIRE, Paulo**. A educação na cidade.** Paulo Freire. Prefacio: Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, notas de Vicente Chel. 5º Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar/ Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MACHADO, Edina Fialho. **Desafios na educação**. Entrevista concedida ao Jornal Diário do Pará. Caderno Expectativa. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA NETO, João Colares da. **Por pedagogias emancipatórias em tempos de pandemia**. Revista Esquerda *Online*, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**/ textos de Edson Nascimento Campos ... [et. al.]; Selma Garrido Pimenta. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores**: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, Marluce Souza e; FREITAS, Paula Adriana Lima de Matos; KITAGAWA, Adriana

Aparecida do Vale. **Adoecimento e desvalorização das atividades docentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**. Revista Universidade e Sociedade**.** ANDES-SN, 2018.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org). **Aula:** Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. São Paulo: Papirus, 2006.

LENDAS E MITOS BRASILEIROS – UMA ABORDAGEM FOLCLÓRICA E LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Rafaela Cardoso Marques[5]
Sheyla Pantoja Carvalho[6]
Lucia Tainan Araújo Moraes[7]

RESUMO

Este estudo é um relato de experiência, a partir das vivências de professores e de estudantes que estão inseridos no imaginário amazônico e tem como objetivo dar visibilidade às experiências de professoras e de alunos da turma do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Maximiano Antônio Rodrigues, localizada na zona rural do Município de Abaetetuba, no estado do Pará, através de atividades de língua portuguesa e literatura, propostas em sala de aula, voltadas para o folclore, com intuito de valorizar a cultura regional. O texto dialoga com autores como Loureiro (1995), Cascudo (1967), Coelho (1981) e entre outros que fundamentam a importância da cultura e do imaginário popular, no contexto da escola como construção do conhecimento. Metodologicamente, o trabalho se ampara na pesquisa de abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo. Constatou-se que o imaginário popular ainda é muito vivo no meio social dos estudantes e da própria comunidade que a escola está inserida, mantendo preservada a cultura regional e local e o modo de vida.

Palavras-chave: Imaginário Popular, Relato de Experiências, Cultura Regional, Língua Portuguesa.

REGISTROS DE UMA EXPERIÊNCIA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Para educar para a cidadania, para a construção ou confirmação de uma identidade crítica, criativa e ativa, é importante que haja uma interação entre os conhecimentos científicos ofertados pela escola com 'a escuta, o ler e o escrever' dos saberes e das experiências da vivência diária dos estudantes. Esses saberes e experiências dos valores, costumes e modos de vida fecundam dos saberes e das vivências místicas, entre eles cita-se: o folclore, as lendas, os mitos, os causos, em alguns casos particulares estes são repassados de pais para filhos ou por meio de registro de autores que se debruçam nesse imaginário, que pode ser local, regional, nacional ou universal.

A EMEIF Professor Maximiano Antônio Rodrigues, entendendo a importância de fazer-se conhecer e manter vivo o imaginário cultural, neste texto, em particular, o imaginário local e regional, garantido dentro da sua grande curricular, no ano de 2019, abriu as portas da

[5] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL-UEPA. Professora da rede básica da Educação. E-mail: moraesrafaela@rocketmail.com
[6] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL-UEPA. Professora da rede básica da Educação. E-mail: sheyla_rpletras@yahoo.com.br
[7] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - PPGELL-UEPA. Professora da rede básica da Educação. E-mail: lucia_tainan@hotmail.com

escola e convidou a comunidade escolar e a comunidade do entorno à escola para a vivência dessa viagem de aventuras e descoberta do imaginário amazonense.

Nossa trilha metodológica sobre o imaginário local e regional com estudantes foi uma viagem de aventura, descoberta e de uma aprendizagem que valoriza a cultura local. Essa viagem teve início, em agosto de 2019, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Maximiano Antônio Rodrigues, localizada na zona rural do Município de Abaetetuba, no estado do Pará.

No componente curricular de linguagem, foi realizada uma aula na qual foi trabalhada a temática sobre o folclore brasileiro, regional e local, em virtude de estarmos vivenciando a Semana folclórica na escola. A aula teve início por meio de uma roda de conversa em que foi apresentado o tema aos estudantes; em seguida, eles falaram o que sabiam a respeito do assunto.

A aula teve como proposta despertar nos estudantes o interesse pela cultura regional e local, mas fomos surpreendidos, pois, no decorrer da conversa, os estudantes mostraram grande interesse pela temática, demostraram ser conhecedores de muitos mitos, lendas e causos que aprenderam, ouvindo as histórias contadas, na "boca da noite", pelos seus avôs, que, com muito orgulho, contavam suas "proezas" de caçadores e sobre os acontecimentos na floresta. Sem sombra de dúvida, foi um momento de interação de conhecimento e compartilhamento de muitas informações sobre casos sobrenaturais, visagens e as lendas presente no seu cotidiano e do próprio imaginário amazônico.

Como dentro do planejamento curricular da escola ficou proposta a realização da feira literária, apresentamos a proposta de trabalhar o imaginário local, haja vista que foi um tema que perpassou por todas as turmas e, em comum acordo, o assunto foi aprovado. Estava lançado o desafio para a organização e realização da I Feira Literária, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Maximiano Antônio Rodrigues, que se realizaria em novembro do ano corrente com o tema: "Ler com emoção é viajar nas asas da imaginação".

Em relação à organização da turma, esta precisava de um tema para trabalhar e apresentar na Feira, entre tantos temas trabalhados, em sala de aula, escolher um foi uma aventura, pois muitas foram as opções, contudo, como turma, já tínhamos um objeto de pesquisa presente na aula sobre a abordagem folclórica, escolhemos as lendas regionais e locais.

Nossa atividade para organizar a Feira teve início em setembro, um mês de estudo e

pesquisa, em que os temas escolhidos pela turma foram cinco personagens das lendas regionais e locais, mais presentes na cultura local, como a Matinta Pereira, o Boto, a Iara (mãe d'água), o lobisomem e o Curupira e os demais da turma apresentariam a lenda do Poço da Moça, uma lenda local do município de Abaetetuba para dramatizarmos. Depois, tivemos que pesquisar sobre os personagens com o objetivo de ampliar o conhecimento, envolver ainda mais a turma na cultura local e, assim, socializávamos, em sala; após esse momento, reunimos as informações e as escrevemos em um único texto para cada lenda.

No mês de outubro, dando continuidade aos trabalhos, foram escolhidos cinco estudantes para apresentar os personagens das lendas, na feira; foram ainda iniciados os ensaios, realizados duas vezes por semana. Sempre reservamos os dois últimos horários para ensaiar; na última semana do mesmo mês, as duas primeiras semanas, já do mês de novembro, reservamos uma hora para ensaiar e uma hora para a confecção dos materiais para o cenário e trajes.

Após dois meses e meio de realização de um conjunto de atividades e preparação sobre o imaginário amazônico, chegou o dia da exposição da I Feira Literária. Na semana que antecedia à I Feira, começamos a montar o cenário, momento de muito trabalho, mas também de muita empolgação, engajamento, entusiasmo e um pouco de nervosismo que tomou conta da turma. Enfim, o grande dia chegou, pela manhã cedinho a turma já se encontrava pela escola. Uns ajudavam na organização de cenário; outros, na caracterização dos personagens e ainda os que convidavam os visitantes para juntos entrarem no mundo encantado, místico do imaginário regional e local.

No dia 22 de novembro 2019, às 09h30, com um diálogo inicial explicando um pouco a temática e seu objetivo do que a turma iria apresentar, marcava-se o início da apresentação ao público. Nos bastidores, por detrás das cortinas, estavam os atores-estudantes, ansiosos para entrarem em cena, “respeitável público o espetáculo vai começar...”.

O espetáculo teve duas ordens de apresentações: a primeira, dos personagens do folclore e, por segundo, de uma Lenda, ambos do imaginário amazônico. O primeiro personagem foi Lobisomem, o estudante, caracterizado pelo personagem, na forma de monstro meio homem e meio porco, interagia com o público, perguntando se eles sabiam quem ele era. Depois, dizia ser lobisomem que andava pelas matas e ruas, em noite de lua cheia, atacava as pessoas que cruzassem seu caminho que podia passar sua maldição através de sua mordida e com “grunhidos” amedrontava a plateia. Finalizou sua apresentação com uma dancinha, ao

som da música "*Thriller*", de Michael Jackson.

Em seguida, tivemos apresentação da Matinta Pereira, a estudante, com uma grande capa e cabelos cobrindo o rosto, entrou assobiando e depois dizia que assobio trazia mau agouro e que para ela parar de assobiar teriam que prometer café ou tabaco. Fala também para que não brincassem com ela ou zombassem dela, porque ele podia assombrar ou amaldiçoar com doenças ou até mesmo com a morte. Ela sai de cena assobiando e fazendo menção de estar voando.

A terceira apresentação foi a do personagem boto, com o estudante vestido de branco e de chapéu que entrou em cena dançando com muito charme como estivesse chegado em uma festa e logo perguntou se alguém o conhecia. Com molejo, se apresentou dizendo ser um boto que mora nos rios e que, em noite de lua cheia, se transforma nesse moço lindo que todos estão vendo e que gosta de ir para as festas namorar as moças bonitas e, depois de seduzi-las, desaparece e ninguém mais o vê. Continuando a dançar, ele se dirige até a plateia e tira uma menina pra dançar e, depois, ele sai de cena, deixando a menina só, no meio do palco.

Abrindo a cortina, estavam ali dois caçadores, caçando, apenas, por esporte, na floresta a dentro; foi então que ouviram gritos, ao longe, como se alguém estivesse chamando por eles, por se saberem sozinhos na floresta; começaram a ficar com medo e não conseguiam acertar o caminho de volta. Por trás das árvores, apareceu o curupira que fez com que eles se perdessem na floresta. Em direção à plateia, disse ser o protetor das matas e dos animais, ninguém pode tirar nada da floresta se não for por necessidade. Meus pés são virados para trás para enganar os caçadores e, depois, voltou a se esconder pelas árvores. Os caçadores lembram ser coisa do curupira e, da folha do açaizeiro, fizeram uma peconha, com um nó bem apertado, e jogaram para trás e seguiram caminho, sem olhar para trás; enquanto o curupira desatava o nó, os caçadores encontraram o caminho de volta: eles tiveram a sorte grande, pois nem todos conseguem escapar do curupira.

O IMAGINÁRIO POPULAR NA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA

> No ambiente rural, especialmente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural (LOUREIRO, 1995, p. 55).

A dinâmica de se trabalhar no componente curricular Linguagem o imaginário amazonense foi uma experiência maravilhosa de aprendizagem, pois houve o envolvimento

de todos os estudantes, o que fez com que eles se sentissem parte integrante e participante do processo, pois, além de ser algo que eles vivenciam, ainda de forma muito viva na comunidade, representou para eles a valorização do seu modo particular de viver, de falar, às vezes, tão desrespeitado, considerado "caboco" e fora do padrão culto.

Desse modo, com a culminância das atividades, foi possível perceber um resultado positivo, no que tange à construção de novos conhecimentos sobre o imaginário amazonense e o de modo geral, com as experiências pessoais nesse imaginário local, ao envolvê-los na sua realidade, na sua identidade local.

Para Cascudo (1967), trabalhar na escola o imaginário e resguardar um patrimônio de tradições transmitidas, de geração a geração, de modo oral ou por meio de registro, neles são transmitidos costumes, valores, modos de vidas. Quanto a essa realidade, diz:

> Todos os países do Mundo, raças, grupos humanos, famílias, classes profissionais, possuem um patrimônio de tradições que se transmite oralmente e é defendido e conservado pelo costume. Esse patrimônio é milenar e contemporâneo. Cresce com os conhecimentos diários desde que se integrem nos hábitos grupais, domésticos ou nacionais. Esse patrimônio é o FOLCLORE. Folk, povo, nação, família, parentalha. Lore, instrução, conhecimento na acepção da consciência individual do saber. Saber que sabe. Contemporaneidade, atualização imediadista do conhecimento. (CASCUDO, 1967, p. 9).

Sobre sua importância e permanência na vida diária das pessoas, Loureiro (1995), ainda diz:

> A cultura amazônica onde predomina a motivação de origem rural-ribeirinha é aquela na qual melhor se expressam, mais vivas se mantêm as manifestações decorrentes de um imaginário unificador refletidos nos mitos, na expressão artística propriamente dita e na visualidade que caracteriza suas produções de caráter utilitário – casas, barcos, etc. O interior – expressão que designa o mundo rural, embora inclua vila e povoados – é o lugar das tensões próprias dessa sociedade onde os grupos humanos estão dispersos ao longo de extensos espaços e onde se acham mergulhados numa ideia vaga de infinitude, propiciadora da livre expansão do imaginário. Sobrevive nela uma consciência individual pela qual o home se realiza como co-criador de um mundo em que o imaginal estetizante e poetizador se revela como uma forma de celebração total da vida (LOUREIRO, 1995, p.56).

No folclore, por exemplo, o imaginário é importante, pois "sendo uma cultura do povo é uma cultura viva, útil, diária, natural. (…), "as coisas que vão sendo substituídas por outras mais eficientes e cômodas passam a circular mais lentamente, sem que de todo morram" (CASCUDO, 1967, p. 12).

Os mitos, por sua vez, narram a relação homem e o sobrenatural. De acordo com Coelho (1981),

> [...] são narrativas tão antigas quanto o próprio homem e nos falam de deuses, duendes, heróis fabulosos ou de situações em que o sobrenatural domina. Os mitos estão sempre ligados a fenômenos inaugurais: a criação do mundo e do homem, a gênese de deuses,

> a explicação mágica das forças da natureza etc. (COELHO, 1981, p. 118)

Em relação às lendas, estas "designam toda narrativa em que um fato histórico se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular. Não raro, veracidade se dissipa no decorrer do tempo, deixando subsistir apenas a versão folclórica dos acontecimentos". (MOISÉS (2004, p. 259).

Segundo Costa, as lendas são importantes, pois contribuem para preservar nossa cultura, nossa identidade enquanto amazonense, desse modo, para ele, deixar viva a permanência das lendas é contribuir para deixar vivos:

> [...] costumes, fatos históricos ou qualquer outro traço da cultura de um povo. As lendas têm importante papel na formação identitária do ser humano. A ação de recontar as lendas permite aos envolvidos (narrador e ouvinte) exercitar sua memória, vivenciar sua cultura, mantendo uma importante relação entre o natural e o sobrenatural. (COSTA, 2016, p.34).

O conjunto de atividades sobre o imaginário amazônico, muito mais que repassar as informações, (re)contar de uma história possibilitou ao estudante a sua ressignificação, pois pode-se dizer que "a cada conto se aumentava um ponto" e, com ele, o encontro com a própria cultura, pois foi um aprendizado, a socialização de mitos e lendas locais, sobre os próprios partícipes da comunidade rural, como o canto da coruja. que representa que alguém na comunidade irá falecer, o canto do pica-pau perto da residência que representa uma mulher grávida, no vilarejo, o círculo em torno do sol, muita chuva, o canto da saracura representa chuva, a virada da maré, entre outros mitos que eram desconhecidos até para nós enquanto docentes.

A CONTRIBUIÇÃO DO IMAGINÁRIO NA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sem dúvida, o professor, a professora, especialmente os que atuam na área da disciplina de Língua Portuguesa, carregam consigo uma sobrecarga maior para o desenvolvimento da leitura, da interpretação e, por conseguinte, da produção de textos de seus alunos.

O estudo de Magda Soares permite concluir que o melhor caminho desenvolvido para:

> o ensino e aprendizagem é articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui entendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, p. 97).

Para autora, o "alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem

dúvida, o caminho para superação dos problemas que enfrentamos nesta etapa de escolarização", e os descaminhos são as tentativas de valorizar uma ou outra faceta relativa à alfabetização e ao letramento.

Desse modo, trabalhar o imaginário, através das lendas, foi um caminho que encontramos para ajudar os estudantes com dificuldade no ensino, principalmente, nas aulas de língua de portuguesa. Ao recorrer a Soares, damos embasamento quanto à alfabetização e letramento para nossa prática pedagógica, na tentativa de alfabetizar e letrar nossos estudantes.

Desta maneira, os professores recorrem aos mais variados recursos e autores que se debruçam na realização de estudos e discutem alternativas que melhor promovam o processo de leitura na Educação Básica, modalidade em que estão inseridos, os anos iniciais e finais do fundamental e também o ensino médio. Segundo a definição da LDB nº9.394/96, são nessas etapas que há a tentativa de superar e erradicar o analfabetismo e, consequentemente, fortalecer a capacidade criadora de meninos e meninas no contexto escolar para a transformação da realidade social.

Pondo, assim, em evidência a necessidade do/a professor/a desenvolver práticas de ensino diferenciadas que envolvam e possam transformar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, sendo mais um recurso que tem a possibilidade de ajudar a escola a enfrentar os desafios do cotidiano, é mais uma ferramenta que visa a ajudar a ressignificar a ação do trabalho dos agentes da instituição escolar e o fazer educacional, pois, ao pensarmos em uma educação, no movimento de um currículo dinâmico, criamos espaços para marcas e traços de um fazer que não atinge somente às situações de ensino e aprendizagem de sala de aula; eles ultrapassam os muros da escola e chegam à vivência e experiências diárias dos estudantes, um amadurecimento no fazer educacional inferindo que o estudante pertence a um grupo social, portanto, vivencia os valores, dogmas, crenças e cultura desse grupo. Assim sendo, a escola, ao receber esse estudante, vai dar continuidade a esse aprendizado. Por conseguinte,

> As experiências sociais das comunidades devem ser o ponto de partida para a definição das prioridades, de modo a se fortalecer as capacidades de ação individual e coletivo dos estudantes [...] É preciso reconhecer que as crianças, como sujeitos sociais imersos e produtores de determinadas relações, culturais, sociais e econômicas, formulam ideias, refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre que linguagem escrita ou sobre o sistema numérico, muito antes de chegar à escola. (BRASIL, 2017, p. 12-13).

Assim, ao colocarmos o estudante diante dos conhecimentos existentes no mundo em que vive, possibilitamos não somente um diálogo crítico, mas também a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatarmos esta vivência, a experiência torna-se um instrumento que pode e deve contribuir para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar em seus trabalhos e pesquisas para aprimorar suas práticas, situações de ensino e aprendizagem de sala de aula de acordo com suas necessidades.

Observamos que o uso das lendas regionais e locais se constituiram em uma importante ferramenta para se compreender a formação e a valorização da cultura amazônica na escola, por relembrar a história e repassar o conhecimento para as gerações seguintes, incentivando a leitura e a escrita, preservando a identidade cultural amazônica, uma vez que os estudos do texto literário e as influências nas formações de leitores dos textos literários contribuem de forma significativa para os leitores da zona rural, do município de Abaetetuba.

Assim, garantir o imaginário cultural dentro da proposta curricular da escola foi possibilitar ao estudante o conhecimento, a troca de experiência sobre este imaginário e contribuir para o resguardar desse patrimônio que é milenar e contemporâneo, pois ele é ressignificado, porém, sem perder a sua mística, conservação dos valores decorrentes de sua história.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASCUDO, Luis da Câmara**. Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo: Editora Quiron, 1981.

COSTA, Jaqueline Gomes da. **Identidade e cultura amazônica em obras da literatura infanto-juvenil.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Velho, Rondônia: UNIR, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma cultura do poético**.** Belém: Cejup, 1995.

MOISÉS, Massud, 1928- **Dicionário de termos literários**. 12ª Ed. E ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**: Caminhos e descaminhos**.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-unesp Unesp. Artmed Editora. 2004. p. 97-100

O RETORNO À ESCOLA:

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE RIO ABAETÉ (ABAETETUBA/PARÁ)

Josiane Cristina Moraes Ferreira[8]
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui[9]
Tânia Maria de Góes[10]
Roque do Nascimento Albuquerque[11]
Alex da Rocha Rodrigues[12]
Lidiane Duarte da Cruz Nistaldo[13]
Maurício Arthur Duarte Cardoso[14]
Neusa Teresa Costa Pereira[15]

RESUMO

O presente estudo discute o retorno à escola dos jovens e adultos da Comunidade Rio Abaeté, no município de Abaetetuba, no Estado do Pará. Abordando questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas dificuldades e sobre a importância dessa modalidade de ensino na vida dos(as) alunos(a) e na comunidade. Utilizamos a metodologia da história oral para a coleta de narrativas dos(as) 05 (cinco) entrevistados(as), A partir da abordagem qualitativa, analisamos os dados coletados, destacando a importância da EJA e outros aspectos da vida cotidiana que contribuíram em suas trajetórias escolares e pessoais. Também, apresentamos as reflexões sobre a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que fundamenta essa modalidade de ensino. Como principais referências teóricas tivemos os autores como Gadotti (2008), Freire (1996), Caldart (2012) e Paludo (2012) entre outros. Concluímos

[8] Graduada em Educação do Campo com ênfase em ciências naturais pela Universidade Federal do Pará / Campus Universitário de Abaetetuba (Pará).
[9] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora Associada II do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB).
[10] Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduada em Educação do campo com ênfase em ciências naturais pela Universidade Federal do Pará / Campus Universitário de Abaetetuba). Membro colaborador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).
[11] Pós-doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Hamline (EUA). Doctor of Philosophy - Língua Grega no Central Baptist of Minneapolis, Minnesota (2013) - convalidado em Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Atualmente é professor Adjunto I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo da Língua Grega e da Comédia Aristofânica (GRECO).
12 Graduando em Direito pela CESUPA (Pará). Técnico em meio ambiente pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Membro colaborador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).
[13] Graduada em Economia pela Universidade da Amazônia (UNAMA/Pará). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).
[14] Graduando em Engenharia Florestal na Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Curitibanos). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).
[15] Graduanda em Engenharia Florestal na Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Curitibanos). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

que vários motivos contribuíram para que os(as) entrevistados(as) regressem à escola, entre eles a necessidade de qualificação profissional e as condições econômicas de suas famílias. Notamos que há uma grande expectativa em torno da conclusão dos estudos e da busca por uma melhoria de vida para si e suas famílias, e ainda, uma perspectiva de ajudar a comunidade em que vivem. Assim, identificamos as pretensões dos(as) entrevistados(as), após a conclusão de seus estudos na EJA; esses têm o desejo de continuar estudando para a entrada no mercado de trabalho formal, ingressar no ensino superior para alcançar crescimento profissional e ter melhores oportunidades na vida.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Escola.

INTRODUÇÃO

As experiências com a educação de adultos no Brasil foram, historicamente, registradas a institucionalização da educação elementar, ou seja, a básica, e assim, permaneceu até 1931. Desde o período colonial, até 1930, ela não mereceu qualquer tipo de consideração específica nas políticas públicas, no campo educacional brasileiro. Somente, a partir de 1943, com a anunciada redemocratização, é que vão ocorrer as primeiras mobilizações em torno da educação de adultos (PAIVA, 1983, p.165-175).

Como ainda, hoje, observado na literatura acadêmica, a Educação de jovens e adultos, como modalidade de ensino previsto na Lei 9394/96, precisa de maior atenção do poder público para o seu fortalecimento. Destaca-se aqui a amazônica, em cujos dados reais, muitas crianças e jovens abandonam a escola, e não conseguem concluir a educação formal durante esses períodos da vida.

Assim, este estudo intenciona compreender o significado da educação e da escola na vida de pessoas, neste caso dos(as) entrevistados(as) que, na vida adulta, retornaram à escola, suas dificuldades, os sonhos deixados para trás por terem seus estudos interrompidos à época da infância, dentro da realidade particular da Amazônia.

Desse modo, retornar à escola é começo de uma nova (re)descoberta para aqueles que, muitas vezes, deixam seus estudos, seus sonhos de lado para traçar outros objetivos na vida, longe da escola. A educação de jovens e adultos, parte principalmente da cultura do indivíduo, fazendo com que se reconheçam como sujeitos éticos e capazes de intervir na realidade da sua própria comunidade, promovendo transformação em seu modo de vida, a fim de contribuir com a sociedade local.

Assim, nosso problema de pesquisa está relacionado a estas questões que envolvem as dificuldades que os(as) alunos(as) encontraram para concluírem seus estudos, além disso,

também tem a falta de professores para dar continuidade às turmas de Educação de Jovens e Adultos que ficaram sem concluir o ensino fundamental e médio na realidade educação em suas vidas e quanto essa educação escolar tem contribuído na organização econômica e política da comunidade Rio Abaeté.

Deste modo, nossa intenção foi compreender o que motivou os(as) alunos(as) a voltarem a estudar e quais suas expectativas para o futuro? Como objetivo geral buscamos evidenciar a importância do retorno à escola na vida dos jovens e adultos da Comunidade Rio Abaeté, localizada no município de Abaetetuba, no Estado do Pará, que após a interrupção dos estudos, por muitos anos, voltaram e concluíram o ensino na modalidade de ensino de jovens e adultos e, através da sua história, conhecer os desafios enfrentados, dentro e fora da escola, no decorrer dos anos, por esses(as) alunos(as), e quais as suas expectativas futuras.

Além de identificar as causas do abandono escolar desses sujeitos da comunidade, ainda na infância, registramos, na pesquisa, como se deu o retorno à escola, apontando a importância da educação de jovens e adultos na comunidade e o avanço da educação escolar na comunidade do Rio Abaeté.

Para melhor atingir os objetivos propostos, fizemos, através da história oral, uma escuta atenta das narrativas dos(as) entrevistados(as) que se propuseram a participar da pesquisa; usamos, como critério, entrevistar os(as) alunos(as) concluintes do ensino médio na modalidade de Educação de jovens e adultos (EJA).

AS CARACTERÍSTICAS, FUNÇÕES E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.

Nessa pesquisa, enfatiza-se que a educação de jovens e adultos (EJA) passou por várias mudanças, desde década de 1940, pois surgiram diferentes iniciativas políticas e pedagógicas, no período, como, por exemplo, a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), incentivando estudos na área. No decorrer dos anos, identificamos vários marcos em relação à educação de adultos. Em 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Nos anos 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) cresceu, por todo território nacional, com significativa atuação, mas acabou sendo extinto, dando lugar à Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes. A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela UNESCO, nos anos 1990.

A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de definir metas e ações da EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) garantiu a igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos – EJA – e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos é definida pelo artigo 37 da LDB (lei n.9394/96) com a modalidade de ensino que "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou a continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

A principal tarefa da Educação de Jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208 inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos. Tal política vem sendo incentivada pelo poder público, que abrangeu, além do ensino fundamental, o ensino médio, adequando esta modalidade de ensino às características dos jovens e adultos brasileiros.

Em 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do analfabetismo. Assim foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribui com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização.

Em relação ao Pará, a EJA teve início nos anos 70, com a Fundação MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que beneficiou muitos jovens e adultos, além de proporcionar aos(as) professores(as) compreensão e experiência em uma nova realidade educacional.

Desse modo, podemos afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ao longo dos anos, têm contribuído de forma significativa para a alfabetização de inúmeras pessoas, que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. Essa modalidade de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é voltada para pessoas que, por inúmeros motivos, não puderam concluir a educação básica na idade adequada e não tiveram acesso à escolarização durante parte de suas vidas ou tiveram acesso, porém, com percurso escolar interrompido, devido a diferentes fatores, tais como: ausência de renda familiar, a processos de exclusão escolar, casamento precoce, trabalho precarizado nas cidades, ou trabalho na agricultura

familiar ou em áreas do agronegócio, entre outras desigualdades sociais e outros fatores que acabam contribuindo para a evasão escolar, e consequentemente, para o atraso educacional dos jovens e adultos, que passam a trabalhar para ajudar no seu sustento e de sua família.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas na oferta desta modalidade de ensino, no que se refere ao âmbito escolar, jovens e adultos que, até então, não tinham perspectivas de continuação dos estudos, que encontraram na EJA um meio de realizar sua escolarização básica, recuperando, assim, o "tempo perdido", além disso, o acesso à escolarização básica é uma possibilidade desses jovens e adultos buscarem uma melhor qualidade de vida, pois com a conclusão dos seus estudos, muitos procuram novas e melhores oportunidades de qualificação profissional no mercado de trabalho e continuidades de estudos com ingresso na universidade.

Diante disso, a pesquisa buscou as histórias desses jovens e adultos na EJA, assim como a história da comunidade, a história de vida de algumas pessoas da localidade, em relação à educação escolar, além de buscar entender junto aos moradores/alunos, se houve algum fato que fez com que muitos abandonassem a escola, discutindo quais fatores que contribuíram para o crescimento da comunidade e de todos que tiveram acesso a esses fatos históricos apresentados nessa pesquisa.

Assim, nossa pesquisa vem responder a seguinte questão: "Quais as melhorias na vida dos jovens e adultos que voltaram a estudar com a implantação da EJA na comunidade Rio Abaeté?", com o objetivo de evidenciar a importância do retorno à escola na vida dos jovens e adultos da Comunidade que, após permanecerem ausentes por muitos anos das salas de aulas, voltaram e concluíram os estudos, na modalidade e, através de suas histórias, conhecer os desafios enfrentados dentro e fora da escola, no decorrer dos anos, por esses alunos e evidenciar qual a importância do profissional do campo para o desenvolvimento dos mesmos e comparar o avanço da educação na comunidade, desde antigamente até os dias atuais.

A EJA é uma modalidade de ensino que se fundamenta nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente na Lei n° 9394/96, em que faz parte do Ensino Básico, no entanto, sem a obrigatoriedade existente na oferta da referida modalidade de ensino, já que, no caso específico dessa modalidade, a ausência de políticas públicas, voltadas à essa perspectiva educacional, faz com que a mesma assuma um caráter paliativo, ou seja, sua eficácia torna-se momentânea ou, nesse caso, incompleta, pois não sendo obrigatório o curso na EJA, o público-alvo não consegue, por muitas das vezes, ter acesso a essa modalidade de ensino, o que acaba influenciando na qualidade do ensino.

Em seus artigos 37 e 38, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB assegura que:

> Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
>
> § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:
>
> I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
>
> II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
>
> § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

A EJA, então, é uma modalidade que possui basicamente três funções: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A primeira trata da inclusão do aluno jovem e/ou adulto na escola, oferecendo-lhe ensino de qualidade; a segunda vem tratar do acesso dos indivíduos às oportunidades e que essas sejam iguais a todos e, por fim, a terceira, esta que está ligada à educação permanente, contínua e eficaz.

A Educação de Jovens e Adultos é algo desafiador, pois precisa ser trabalhada de maneira diferenciada dos modelos tradicionais de ensinar, isso por lidar com um público diferente do comum, em sala de aula, como pais e mães de família, trabalhadores de diversas áreas, jovens com ou sem trabalho, entre tantos outros. Sobre isso, Gadotti (2008, p.52) aponta que:

> Os cursos para jovens e adultos não devem ser uniformizados, estereotipados e até mesmo seguir um modelo padrão, pois eles devem se fundamentar nas informações e experiências de vivências do educando, os currículos escolares não podem se limitar a uma lista de conteúdos, "mas a um conjunto de processos que dê conta da abordagem crítica do agir-pensar-sentir de uma comunidade ou classe social, para desencadear novas formas de agir, no sentido dos seus interesses.

Segundo Caldart (2012), foi a partir das reivindicações dos movimentos sociais camponeses que se deu início às discussões voltadas à Educação do campo, possibilitando, assim, novas oportunidades de reflexões metodológicas e de rediscussão das bases pedagógicas existentes no período. Além disso, os elementos essenciais para a formação do ser humano como as questões educacionais, culturais, sociais e produtivas (todas garantidas na constituição) foram repensados, a partir desses movimentos com o objetivo de fortalecer o alicerce do povo

do campo brasileiro.

Partindo desse contexto, ainda conforme Caldart (2012), percebemos que a Educação do Campo está diretamente ligada às disputas por territórios dos campesinos contra o grande capital dos empresários do agronegócio, o que acabou influenciando a organização da população do campo pelos direitos sociais. Paludo (2012) reforça essa ideia quando nos mostra que a origem da Educação do Campo está interligada aos movimentos de luta que favorecem uma sociedade mais humana e igualitária contra a hegemonia do capital em favor do debate sobre as questões agrárias durante o século XX.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido, a partir da coleta de narrativas de moradores(as) da comunidade que regressaram à escola e estavam em fase de conclusão do ensino Médio, que registrando vivências deles na comunidade Rio Abaeté, *locus* de pesquisa, ou seja, ao invés de entrevistar várias pessoas de maneira superficial, entrevistamos em profundidade esses(as) alunos(as), registrando como a educação de jovens e adultos surgiu e se desenvolveu na comunidade; quais os avanços que esse regresso à escola trouxe para eles(as) e para a própria comunidade nos dias atuais. Para a realização deste trabalho, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa. Chizzotti (1998) explica sobre a abordagem qualitativa:

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (p.79).

Entrevistamos 05 (cinco) moradores/alunos(as) da comunidade concluintes do Ensino Médio, através da modalidade de EJA com a finalidade de compreender quais que esse regresso à escola trouxe para a os alunos e se, de alguma formam, houve mudanças em suas vidas e na comunidade.

Assim, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa visando a destacar o cotidiano dos sujeitos entrevistados(as). Não houve a necessidade de se ter o maior número de pesquisados(a), pois o importante era a qualidade das informações e não sua quantidade. O trabalho de campo nos possibilitou uma aproximação significativa com aquilo que desejávamos conhecer e estudar, trabalhando com o cotidiano dos sujeitos entrevistados(as). A observação participante nos permitiu a observação e a vivência na vida e na cultura dos sujeitos da pesquisa.

Fizemos uso de entrevistas, por meio de um roteiro com questões abertas. As entrevistas e conversas informais nos permitiram um maior envolvimento com as pessoas da localidade; após a coleta de dados, realizamos análise de forma reflexiva para apresentação dos resultados e discussões da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DE PESQUISA

O município de Abaetetuba integra a região do Nordeste Paraense, sua população em 2017, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, foi estimada em 153.380 habitantes, sendo considerada a 7° mais populosa do Estado que, além de possuir uma vasta extensão hidrográfica, existem no município cerca de 72 ilhas que constituem a chamada região das Ilhas e, entre elas, está a escolhida para integrar o nosso campo de investigação: A Comunidade do Rio Abaeté.

O Rio Abaeté é um ponto geográfico importante existente no distrito de Abaetetuba. Localizado ao sul, esse rio detém o primitivo nome do município que, em Tupi, se trata de palavra formada pela junção dos vocábulos ABA - homem e ETÉ - valoroso, verdadeiro, valente. Segundo o "Dicionário de Tupi Português", significa homem de valor, corajoso. Desse modo, Abaeté significa homem valoroso, verdadeiro, tal como se sentem os homens daquela localidade. A comunidade Rio Abaeté é cercada de ilhas, igarapés e comunidades vizinhas como Campompema, Genipaúba, Cataiandeua, Bacuri, etc., e são entrecortadas por rios e igarapés.

A cultura local é tudo aquilo que o ser humano transforma, superando o que lhe foi oferecido pela mãe – natureza; com isso, a cultura ribeirinha transforma a floresta e os rios pelos símbolos que cria e lhes adapta a sua realidade. Sendo assim, a cultura do povo desta comunidade se faz presente em suas festas tradicionais, como a festa de Nossa Senhora do Bom Remédio, padroeira da comunidade a qual é venerada, no mês de outubro, pelos moradores da localidade, nas danças e celebrações que são elaboradas pelos próprios moradores que contam com a presença de vários artesãos que fazem de sua arte uma forma de sustento, entre outras formas de manifestação popular. Os moradores do Rio Abaeté, além das atividades já mencionadas, desenvolvem várias atividades agrícolas como: a pesca de camarão, peixe, a plantação de mandioca, macaxeira etc. No entanto, o extrativismo do açaí figura como a principal atividade agrícola praticada pelas famílias da comunidade.

O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE: HISTÓRICO E DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A educação de jovens e adultos foi iniciada, na comunidade Rio Abaeté, no ano de 2002, na escola Municipal 15 de Agosto, com duas turmas: 1ª e 2ª etapa, no início as turmas funcionaram bem, mas logo depois os(as) alunos(as) começaram a desistir, pois a maioria dos(as) alunos(as) trabalha durante o dia e não tinham como estudar, a não ser no horário noturno. Entretanto, para os professores, não era possível ministrarem aulas no período noturno, uma vez que eles residiam na cidade e retornavam todos os dias para suas casas. A implantação da EJA na comunidade passou por inúmeras dificuldades, pois, em seu início, poucos se interessavam principalmente pela alfabetização, mas aos poucos foi se consolidando.

Os(as) professores(as) que eram da comunidade, muitas vezes, davam suas aulas na casa dos(as) próprios(as) alunos(as), pois muitos não tinham condições de se deslocar até a escola, devido a fatores como: falta de transporte adequado, a faixa etária dos(as) estudantes, entre outros. Após um longo período, a comunidade ficou sem a oferta da educação de jovens e adultos, até que um dos(as) professores(as) da comunidade, junto com uma maioria de alunos(as), concluintes da 4ª série (atual 5° ano), decidiram lutar pelo seu direito à educação, formando, assim, a primeira turma de 5ª a 6ª série (7° e 8° ano, respectivamente) do Ensino Fundamental na Escola Municipal 15 de Agosto (anexo da Escola Basílio de Carvalho). Essa conquista deu-se no ano de 2013, com número de 28 alunos, com idade entre 30 e 60 anos, dessa vez com professores(as) da comunidade e de outras comunidades foram deslocados do município para trabalhar com o público em questão. Segundo os entrevistados, ao longo dos anos, o projeto funcionou satisfatoriamente e rendeu bons resultados, ainda que no ano de conclusão (3º ano do Ensino Médio) os(as) professores(as) da cidade apenas mandavam as atividades para o professor da comunidade aplicar aos educandos. E foi dessa forma que a turma concluiu o Ensino Médio.

QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA?

A educação de jovens e adultos, na comunidade Rio Abaeté, ainda se caracteriza pela evasão escolar; essa fuga do ambiente educacional é provocada, entre outras coisas, pela necessidade de ajudar nas tarefas de casa, no sustento da família, distâncias geográficas das escolas e outros fatores sociais, culturais e econômicos que determinam a saída ou a permanência de crianças, jovens e adultos na escola.

Também há a formação de novas famílias, através do casamento precoce entre jovens, isso contribui para que o número significativo de alunos(as) acabe deixando de estudar em

virtude do da luta cotidiana para a subsistência da família. Ainda, o ingresso no mundo do trabalho informal, aliados ao cansaço e a falta de transporte adequado, acabam contribuindo para a evasão escolar. Os(as) alunos(as), de qualquer uma das séries, que trabalham em alguma atividade produtiva e/ou em casa estão mais propensos à reprovação escolar, muito embora isso não seja uma regra geral.

Quando perguntados sobre quais seriam os motivos pelo quais os entrevistados haviam deixado de estudar, percebemos nas falas dos(as) entrevistados(as), a relação que existe entre o ingresso no mundo do trabalho, a falta de transporte e a ausência de uma escola na comunidade e de como esses fatores contribuem de forma significativa para o abandono escolar.

> "sim, é... eu parei, pra poder trabalhar, eu tinha que trabalhar e não tinha tempo pra trabalhar e estudar ao mesmo tempo." "porque só tinha até a 3ª série e tinha que ir pra Abaetetuba e a gente não tinha condição pra ir pra Abaetetuba ai agente parou de estudar" (Entrevistada 5 – 46 anos).
>
> "Olha quando eu cheguei na 4ª série ai não houve possibilidade mais de estudar por causa que na sede era muito difícil pra gente ir, não tinha como, não tinha transporte na época, agente não tinha parente nenhum por lá, não tinha confiança também dos pais pra deixar a gente ir, e por outro lado, tinha muito trabalho e a gente precisava trabalhar, e por isso e por esses motivo foi cancel/ado, parei de estudar" (Entrevistado 1– 52 anos).
>
> "Foi porque na época eu engravidei ai parei de estudar, isso foi em 1999 eu parei ai quando agora em 2014 que eu voltei a estudar e conclui agora esse ano de 2016 a 2017. O outro motivo foi porque na época a gente ia de canoa e as vezes a maré dava ruim pra gente ir, uma vez agente foi até pro fundo na frente da cidade, ai era mais difícil nesse tempo hoje não, o transporte vem no porto não vai pra escola se não quiser" (Entrevistada 3, 35 anos).

Podemos observar que escola não acompanha esse processo estudo-trabalho. No mundo da escola, apenas se estuda e fora da escola apenas se trabalha, como se uma dessas dimensões da vida desses alunos da EJA não tivesse nada a ver com a outra. No decorrer de nossas análises, constatamos que o trabalho produtivo é algo importante para as famílias. Nessa realidade do campo, desde muito cedo as pessoas aprendem a ter responsabilidade com a casa e com o trabalho produtivo, às vezes não há valorização da educação escolar como algo importante para a vida dessas pessoas. Com essas falas dos(as) entrevistados(as), concluímos, então, que no campo, a concomitância da escolarização com o trabalho produtivo não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da população do campo. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida (MARTINS, 1981).

Os momentos do trabalho marcam muito a vida desses(as) alunos(as), no espaço escolar, notamos um conflito na relação escola e trabalho: a escola significa tempo de estudar e não de profissionalizar ou educar através do trabalho. Tal dilema tem, igualmente, as

cobranças dos pais que querem que a escola alfabetize e, ao mesmo tempo, profissionalize.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos tem seu início principalmente através da cultura dos indivíduos, fazendo com que eles(as) se reconheçam como sujeitos éticos, capazes de se transformarem em indivíduos participantes na sociedade, podendo sim, ser educados dentro de sua própria comunidade, para transformar seu modo de vida e contribuir com a sociedade.

Em relação à situação da educação para os(as) alunos(as) do campo no panorama atual, nossa visão assemelha-se à de Fernandes (2004, p. 38) quando aponta que "a situação geral da educação brasileira hoje e, em particular, de tendências de marginalização das escolas do meio rural, sendo também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo". Sendo assim, é necessário que haja uma reação ao processo de exclusão e de ausência de políticas públicas voltada a esse público, para que de fato, sejam debatidas e criadas novas políticas de inclusão que garantam a educação e o mínimo de qualidade de vida para as pessoas que vivem no campo para que esses sujeitos sejam, de fato, reconhecidos e valorizados e que os governantes olhem para o campo como um lugar de seres humanos, sociais, que possuem cultura e identidade próprias e que devem ter seus direitos respeitados e atendidos.

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Atualmente, quando falamos de EJA, percebemos que esse é um tipo de ensino que não possui uma estrutura própria para o seu público, pois as aulas acontecem em escolas como atividades extras, em locais como barracas de igrejas ou nas próprias casas dos(as) professores(as) e alunos(as). Em nossas pesquisas na comunidade Rio Abaeté, percebemos que esse panorama não é diferente. Antes da implantação dessa modalidade na escola 15 de agosto, quando perguntados sobre "Como era a escola da sua comunidade na época em que você começou a estudar?" As aulas ocorriam, segundo os entrevistados(as):

> "Era um barraco, barraco de festa, a gente estudava tudo junto as séries, só tinha as separação do quadro de um lado assim e pro outro." (Entrevistada 5 – 44 anos)
>
> "Nós comecemos a estudar na casa, na casa do seu Miguel, era uma casa ai agente estudamos lá ai foi até a 1ª e 2ª série." (Entrevistada 2 – 43 anos)
>
> "A minha escola funcionava na casa de pessoas, propriedade de pessoas, não existia prédio escolar funcionava dentro de uma casa de família." (Entrevistado 1 – 52 anos).

Essa falta de uma estrutura adequada para o ensino faz com que os(as) alunos(as) tenham apenas o processo de escolarização e não o de alfabetização em sua totalidade, haja vista estarem expostos às várias mazelas sociais, dificultando assim o processo de aprendizado. Sobre

isso, Rinaldi (2002) diz que.

> [...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (p. 77).

Mas e o(a) professor(a), onde fica, hoje, nesta estrutura? Evidentemente, o(a) professor(a) de EJA é tão importante quanto qualquer outro profissional de outras modalidades de ensino, mesmo que, em muitos casos, não tenha uma estrutura necessária para lecionar com qualidade, seja desvalorizado economicamente e não tenha garantia nem direito a cursos de especialização na área em que atua. Vale ressaltar que, em suas aulas, É importantíssimo que o(a) professor(a) associe os conhecimentos das disciplinas curriculares com o local onde a escola está inserida, valorizando, também, as experiências vividas pelos alunos (as) para que seja criado um elo de integração entre a escola e a comunidade na qual o aluno está inserido, pois, como afirmam Peres e Wizniewsky (2009).

> Lugar é uma dimensão que não pode ser ignorada pela escola, sobretudo na educação do campo, pois o modo de vida de cada sujeito que habita aquela comunidade está impregnado da bagagem cultural trazida pelos camponeses, sempre conectado à escala mundial. (PERES e WIZNIESKY, 2009; p.08).

Silva (2003) também acrescenta que

> Cada sociedade, através de sua história, constrói seus costumes, sua forma de viver, ou seja, sua cultura, que dá identidade a uma sociedade local consciente das semelhanças culturais existentes entre os seus membros. Quando a sociedade perde esta consciência cultural, perde também sua identidade cultural. (SILVA, 2003, p.37).

No entanto, percebemos que, na comunidade Rio Abaeté, os saberes tradicionais dos alunos, em certo momento, acabaram sendo negligenciados pela escola, porém, hoje, após alguns anos e a mudança na legislação educacional, esses saberes estão novamente valorizados nas aulas. Sobre essa questão, quando perguntados se “Hoje, você acha importante serem trabalhados e valorizados os seus saberes tradicionais na escola?” , foi dito que.

> “Com certeza isso foi perdido já né, foi abandonado por alguns anos , e só agora a sociedade conseguiu olhar pra traz e ver que a cultura do povo era necessário, que esse povo não perdesse essa cultura, então hoje tá voltando é é a escola deve valorizar a cada dia a cultura desse povo porque é muito valoroso, hoje as pessoas novas, elas não conhece mais, não sabe mais como plantar as plantas medicinais, não sabe nem como plantar a mandioca a cana que já foram atividades nossas, infelizmente porque não foi preservada esta cultura.” (Entrevistado 1 – 52 anos)

> “sim muito importante a valorização, valorizar as culturas, valorizar as plantas medicinais que hoje em dia tá se perdendo, hoje em muita gente não sabe fazer um remédio caseiro aí a gente não procura uma pessoa que sabe, os mais idosos, ai tudo isso tá se perdendo então é muito importante se resgatar a cultura.” (Entrevistada 2– 43 anos)

> "Sim né porque muitas coisas já tá esquecido como, por exemplo, o uso de plantas medicinais, essas tradições que antes tinha e hoje já tá esquecido como, por exemplo, as parteiras que hoje já não se vê falar mais é muitas e muitas coisas que tem é assim relacionado ao folclore, coisas de artesanato porque aqui tem muita gente que trabalha com artesanato mas as próprias pessoas da localidade não dão valor, ai quem é que dá valor? É quem vem de fora, mas pra quem trabalha mesmo no caso eu, também trabalho com artesanato, mas a gente vê que aqui na nossa localidade não é valorizado." (Entrevistada 3 – 35 anos).

Os princípios básicos para ser um profissional da área da educação se baseiam na ética explicitada nas palavras de Freire, esse é o verdadeiro sentido para garantir uma educação de qualidade para os alunos, seja ele da cidade ou do campo, crianças, jovens ou adultos.

> A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.17).

A responsabilidade educativa de um(a) professor(a) vai além do ato de ensinar o(a) aluno(a) a ler e escrever, ela precisa atingir objetivos maiores, fazendo do aluno um transmissor de conhecimento, que seja crítico e não apenas reprodutor de ideias pré-estabelecidas e de boas ações educativas e responsáveis. Sobre isso, Gadotti (2008) afirma que:

> Espera-se do professor do século XXI que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar estórias, isto é, que construa narrativas sedutoras para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário. (GADOTTI, 2008, p. 04)

Na prática docente cotidiana dos(as) professores(as) que atuam na EJA, o que foi proposto pelo currículo formal sofre algumas alterações em relação ao que ficou definido previamente. Apesar dos(as) professores(as) seguirem o planejamento escolar, observamos que, em algumas situações, encontram alternativas para ensinar o que julgam ser importante para a aprendizagem dos alunos e que não estava estabelecido anteriormente.

É necessário que os(as) professores(as) compreendam que seus(as) alunos(as) são dotados(as) de uma identidade construída histórica e socialmente e de saberes particulares que são próprios da população do campo, para que possam compreender sua diversidade sociocultural e desenvolver um trabalho pedagógico de acordo com seus níveis de aprendizagem, sem homogeneização e esperando-se que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo, principalmente tratando-se da educação de jovens e adultos.

A prática pedagógica dos(as) professores(as) está ligada à compreensão da práxis

educativa e da complexidade do processo educativo e das relações em que ele se estabelece. É somente a partir dessa compreensão que se pode realizar a mudança de postura docente, superando-se o tradicional, pautado apenas na repetição e na memorização de conteúdos, e realizando-se um trabalho pedagógico em que o conhecimento não seja algo distante da realidade do alunado, mas que seja parte viva de sua aprendizagem, gestada na dúvida, na pergunta, no questionamento, na ânsia e na vontade de aprender e descobrir o mundo. Daí a importância e o caráter fundamental do papel que o docente exerce na construção do saber: cabe-lhe a função de mediador entre os alunos e o conhecimento (OLIVEIRA, 2003).

EXPECTATIVAS DOS ALUNOS

Segundo Oliveira, o retorno à escola "significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade" (1996, p. 25). Souza (1994), em seus estudos, nos mostra que, a partir de seu retorno, os jovens e adultos, após algum tempo longe do âmbito escolar, percebem o valor que esse local tem e como esse contribui para o desenvolvimento individual, pois também é um meio de ascensão social. Quando perguntamos aos alunos o motivo pelo qual retornaram à escola, na modalidade EJA, obtivemos as seguintes respostas:

> "A vontade de se formar e se qualificar no estudo para poder trabalhar". (Entrevistada 5 – 46 anos)
>
> "A motivação pra voltar a estudar a 1ª coisa pra tentar dar apoio pros mais novo né, que também tinha parado e depois pra ajudar na minha comunidade porque agente vem trabalhando já há vários anos na comunidade e as coisa vão evoluindo e agente precisa ter conhecimento melhor né e isso me levou a me sacrificar um pouco, o cansaço do trabalho, de tudo pra voltar a escola pra estudar mais um pouco pra poder trabalhar melhor na comunidade". (Entrevistado 1 – 52 anos)
>
> "É voltei a estudar sobre ajudar meus filhos que agora tenho filho né, tenho que ajudar meus filhos na escola nos trabalhos deles e a gente tem uma vida na comunidade agente tá em frente da comunidade então agente precisava voltar a estudar pra movimentar a comunidade." (Entrevistada 2 – 43 anos)
>
> "Porque devido agora no que eu estou trabalhando ele pede mais um, no caso um pouco de conhecimento no estudo ai por isso decidi voltar estudar, mesmo porque eu quero seguir outra área porque eu trabalho na área da saúde mais eu quero o meu objetivo é trabalhar no hospital." (Entrevistada 3 – 35 anos)
>
> "O que me motivou mais foi que eu pensei assim, sendo perto daqui de casa se tornaria melhor pra mim terminar meu estudo, e me deu aquela vontade assim dentro de mim de, poxa agora é a minha vez de fazer uma coisa que eu sempre tive vontade de fazer, e pensava que eu não conseguiria chegar até aonde eu cheguei hoje, ainda chorei quando fui comprar meu material pensando que depois com 44 anos, ainda disse, quando que nessa idade eu vou estudar, isso não é mais pra mim, mas depois eu disse: não eu vou terminar meu estudo, meu pai terminou com 72 anos se formou, ai aquela vontade veio dentro de mim de estudar e terminar meus estudo." (Entrevistada 4 – 44 Anos)

Percebemos, com essas respostas, que foram colocados vários motivos para que os

alunos pudessem voltar à sala de aula. Notamos que todas as respostas perpassam em torno da vontade de terminar os estudos e da busca por uma melhoria de vida para a família e ajudar os jovens e crianças da comunidade. Ainda neste sentido, buscou-se compreender quais são as expectativas dos(as) entrevistados(as), após a conclusão dos seus estudos na EJA e, segundo suas próprias palavras, estes(as) alunos(as) têm o desejo de continuar estudando para arrumar um bom emprego, alcançar uma vaga no ensino superior, para alcançar crescimento profissional e ir em busca de melhores oportunidades.

A expectativa da mudança de vida para esses alunos torna-se peça fundamental em sua trajetória escolar. Há a esperança de que, ao conseguirem se tornar alfabetizados, possam conseguir um trabalho melhor, um grau de conhecimento mais elevado etc. Tudo se passa como se a EJA tornasse as dificuldades socioeconômicas menores e continuar os estudos até alcançar patamares mais elevados seja mais provável.

> "minha expectativa é fazer uma universidade, eu tenho vontade de estudar e fazer a universidade". (Entrevistada 5 – 46 anos)
>
> "Olha a partir do momento que agente concluiu o estudo a expectativa era que primeiro pudesse continuar a modalidade que agente chegou a concluir, o ensino médio, e que pudesse se resgatar mesmo esse modelo de ensino e que o governo pudesse colaborar pra que essas pessoas que ficaram pelo meio do caminho pudesse chegar a concluir o ensino médio". (Entrevistado 1 – 52 anos)
>
> "As expectativas é voltar a estudar, a ir pra uma faculdade um dia, é isso um dia fazer um curso pra voltar a estudar, é sempre bom tá estudando, tá aprendendo pra ajudar outras crianças que não sabe, ai agente sabendo agente ensina eles." (Entrevistada 2 – 43 anos)
>
> "Eu pretendo fazer porque eu já tenho o curso técnico, tenho técnico em enfermagem trabalho como Agente Comunitário de Saúde mas o meu objetivo mesmo é trabalhar no hospital como eu já falei, o meu sonho é trabalhar de enfermeira, eu ainda tenho fé que ainda vou fazer uma faculdade pra trabalhar como enfermeira dentro do hospital mesmo." (Entrevistada 3 – 35 anos)
>
> Daqui pra frente eu pretendo ainda não desistir dos meus sonhos que eu pretendo realizar, eu queria ter vontade de ir pra faculdade terminar fazer cursos, mas só que ai tem também um problema por causa da minha vista que eu já não consigo mais a ler, é isso que às vezes eu penso: poxa eu com problema de vista como é que eu vou começar uma faculdade, porque o estudo é direto, o estudo é avançado pa pessoa, como é que eu vou conseguir e se eu mandasse assim fazer a cirurgia eu posso assim pode não conseguir a voltar ao normal que era, ai é por isso que eu já, tem horas que eu penso assim a fazer um curso uma faculdade, de realizar meu sonho e terminar né, fazer a faculdade e mais outros estudos também né que tem mais avançado" (Entrevistada 4 – 44 anos).

Por isso, a escola deve ser, mais do que nunca, um espaço de ampliação da capacidade humana, habilitando as pessoas para a intervenção intencional, organizada e coletiva na realidade, sempre tendo em vista a transformação das condições ideológicas e materiais, garantindo, pois, a ruptura com o modelo social e cultural de supremacia burguesa e fortalecendo a democracia em nossa sociedade (GIROUX E SIMON, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, compreendemos a importância da Educação de Jovens e Adultos na formação educacional e pessoal dos moradores da Comunidade Rio Abaeté (Abaetetuba-Pará). Podemos observar que, inclusive nos PCNs, a Educação de Jovens e Adultos está inserida e sabe-se que ela promove a formação desse público, além de proporcionar bem-estar aos alunos com essa chance de conclusão dos seus estudos.

Observamos também que o(a) professor(a) assume um grande papel na vida dos alunos, portanto, deve estar motivado, em suas aulas, assumindo uma abordagem diferenciada em suas aulas e deixando os alunos livres para expressar sua criatividade, participando das aulas e utilizando suas experiências de vida em prol de sua formação. Esse é o verdadeiro sentido de se ter uma boa educação de qualidade, seja ela na cidade no campo, para crianças, jovens ou adultos, todos são merecedores de se tornar bons cidadãos comprometidos com uma nova sociedade e com a própria comunidade.

Espera-se que essa pesquisa possa incentivar os(as) professores(as), não apenas do campo, mas também da cidade, a valorizar o seu lugar de trabalho na docência, atuando, de forma comprometida para contribuir com a valorização da escola, na vida de toda comunidade, pois, muitos jovens abandonam cedo seus estudos, muitas vezes, por falta de apoio e oportunidade de estudar ou porque resolvem constituir família sem outra perspectiva para sua vida. De certa forma, mostrar que muitos educadores do campo são capazes de desenvolver um bom trabalho, dentro e fora da comunidade, transformando, assim, a vida de muitos jovens e adultos que almejam ter uma vida digna.

É importante afirmar que fazer Educação de jovens e adultos, nas escolas do campo, exige uma escola que leve em conta as peculiaridades, saberes, experiências e carências dos alunos e apresente metodologias, conteúdos, planejamento, avaliação e a organização do processo pedagógico que reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos dos(as) alunos(as) que ingressam nesta modalidade de ensino. Ou seja, uma escola do campo, que compreenda a realidade educacional do campo e que valorize os saberes tradicionais, a cultura e a experiência das populações do campo.

REFERÊNCIAS

AMARO, Ana. PÓVOA, Andreia. MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Departamento de Química, 2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com. Acesso em: setembro de 2017.

BRASIL. Lei Federal 9394/1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

DAUSTER, Tânia. **Construindo Pontes**: a prática etnográfica e o campo da educação In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo horizonte:

UFMG, 1996. p. 65 a 72

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

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

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana

com base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz

Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p 93 a

124

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Endereço: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150010. acesso em 27/08/2017.

MARTINS, José de Souza Martins. A valorização da escola e do trabalho no meio rural In:

WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). **Educação rural no terceiro mundo:**

experiências e novas alternativas. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 249 a 289.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de. **A escola Rural da Vila da Paz um ensaio etnográfico**. Belém: UFPA- Centro Agropecuário/Embrapa Amazônia Oriental, 2003.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PERES, P. C.; WIZNIEWSKY, C. R. F. **A Escola e seu papel na formação dos sujeitos do**

campo: o caso da E.M.E.F. Bernardino Fernandes, Distrito de Pains –Santa Maria/RS. Encontro Nacional de Grupos de Pesquisas. Santa Maria: 2009.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.75-80.

SILVA, S. A. da. Lugar, **Território e Paisagem no ensino da geografia**. Fortaleza:Premius, 2003.

SOUZA, A. B. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular**: contribuição à compreensão do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E SABERES DOCENTES: APONTAMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS

Lucicleia Vilhena Sena[16],
Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas[17],
Rosilda do Socorro Ferreira Vaz[18],
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui[19],

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender a importância das narrativas orais e da memória social para o processo de construção da formação docente de professores remanescentes de quilombo e seus reflexos, na prática docente, no chão da Escola. Utilizamos, como metodologia, pesquisa Bibliográfica, história oral e aprofundamento da compreensão de um grupo social. Os resultados apontam que a formação docente, no campo quilombola, precisa ser compreendida, respeitada e dialogada, pois, a identidade profissional resulta de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem profissional se constitui, a partir das tensões, lutas, movimentos de abertura e resistências que caracterizam a representação de professores.

Palavras-chave: Identidade; Memória Social; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema que está presente, em muitos debates, no campo educacional, mas, para garantir que os professores possam ter acesso a uma formação que lhes possibilite desempenhar suas funções, de maneira eficiente e adequada, são necessários investimentos públicos, compromisso, respeito às especificidades étnico-raciais. No caso dos professores remanescentes de quilombo, essa formação é ainda mais importante, uma vez que eles enfrentam desafios específicos em sua prática docente.

Partindo deste pressuposto, enfatizamos que, para que a formação docente desses professores seja efetiva, é necessário que ela leve em consideração as especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades quilombolas. Além disso, é necessário que sejam oferecidos cursos e capacitações que abordam temas como a educação para a diversidade, igualdade social e questões de gênero.

[16] Professora da Rede Municipal de Educação – EMEIF. Giuliana Letizia Pantoja Parente, Abaetetuba-PA. PPGEDUC, Mestrado, Campus de Cametá-PA. E-mail: lucicleia.sena@hotmail.com.br
[17] Professora da Rede Municipal de Educação – EMEIF. Dom Angelo Frosi, Abaetetuba-PA. NEB-PPEB, Mestrado, UFPA- Belém. E-mail: nazabiten@gmail.com
[18] Professora da Rede Municipal de Educação – EMEIF. Dr. Ronald Reis Ferreira, Abaetetuba-PA. PPGEDUC, Mestrado, Campus de Cametá-PA. E-mail: rosildaferreiravaz@gmail.com
[19] Professora Associada II. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE. Doutora, Universidade Federal do Ceará. E-mail: mararita@unilab.edu.br

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo compreender a importância das narrativas orais e da memória social para o processo de construção da formação docente de professores remanescentes de quilombo e seus reflexos, na prática docente, no chão da Escola. É importante destacar que analisar e compreender como se dá a formação docente dos professores remanescente de quilombo fornece subsídios para uma investigação a respeito das interferências do reconhecimento identitário e como elas refletem na prática docente desses profissionais.

Uma vez que o reconhecimento identitário se refere à valorização de identidade cultural e histórica de um determinado grupo social, que pode ser construída através da linguagem, de tradições, símbolos, costumes, entre outros aspectos essenciais para a formação da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Neste sentido, entendemos que é necessário realizar uma discussão sobre o papel da memória social por meio da prática docente e construção identitária na valorização étnica dos professores remanescentes de quilombo.

Vale destacar que as histórias de vida, como as dos professores quilombolas, geralmente narram sobre o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginária. As narrativas de professores são recursos expressivos para inventariar as tensões e os conflitos vividos pelos atores principais e a forma como os conflitos foram superados (REIS, 2008).

Nosso interesse em pesquisar sobre memória social, identidade e formação docente está pautado no fato de sermos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME-UFPA) e ressaltamos que o Grupo de Pesquisa tem um papel fundamental, em nossa e, através dele, temos a possibilidade de aumentar nosso arcabouço teórico, realizar discussões e debate, além do acesso a leituras sobre a temática aqui escolhida.

Dentre os autores que elegemos para desenvolver o referencial teórico deste estudo, temos Reis (2008), Maurice Tardif (2002), Lino (1996), Oliveira (2011), Marie-Christine Josso (2004), Selma Garrido Pimenta (1997), Pollak, (1989), Goldenberg (1997), entre outros que nos proporcionam compreender a importância da formação docente e dos saberes da docência para a construção da identidade do professor que perpassa a vida acadêmica, incorporando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Metodologicamente, nosso trabalho está alicerçado na pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, por possibilitar um arcabouço teórico mais aprofundado, em relação aos levantamentos bibliográficos. É imprescindível destacar que esta pesquisa

também está embasada na história oral, memória social e coletiva, partindo da perspectiva de que a pesquisa qualitativa é aquela que não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Conforme Spink (2004), os trabalhos de investigação científica e acadêmica, pautados em representações sociais, se comprometem com situações sociais que garantem o acesso às condições de sua produção necessariamente possuem caráter qualitativo.

Para tratar das narrativas orais, recorremos às ideias de Christine Josso, como aporte teórico, de modo que o trabalho com a memória propicia às professoras a (re) construção de imagens, sentidos e significados de saberes profissionais e experienciais, a partir de suas histórias de vida. Com isso, as mesmas permitiram-se "rememorar, por meio de objetos, lembranças, imagens e reconstruíram fatos, acontecimentos, experiências individuais e coletivas em tempos históricos diferenciados na formação docente" (IRGANG; OLIVEIRA, 2016, p. 03). Assim, ao narrarem suas histórias "acionavam a memória individual e coletiva que as constituem hoje no que são" (IRGANG; OLIVEIRA, 2016, p. 03). Podemos perceber, nas afirmações dos autores, 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 num determinado grupo social.

Desse modo, esperamos que este artigo possa trazer elementos para suscitar reflexões acerca da importância das narrativas orais e da memória social para o processo de construção da formação docente de professores remanescentes de quilombo e os reflexos dessa prática, no chão da Escola, entendendo a prática como uma importante dimensão formadora dos professores, apesar da complexidade das relações que ocorrem no interior da instituição que atua e da comunidade em que a escola está inserida, sobretudo, no processo de construção da identidade dos professores, os quais devem ter novos referenciais. Não podemos esquecer que cada professor traz consigo uma história pessoal e profissional que contribuiu e contribui para avançar na construção de uma reflexão ampla e profunda sobre as questões aqui inferidas.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E ANÁLISES

A formação docente abrange um processo amplo e complexo que abarca diversos saberes, competências e conhecimentos outros que irão constituir uma base para o profissional que se dispõe a exercer o ofício docente. Para Tardif (2002), é necessário olharmos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes que, em seu desempenho, depara-se frequentemente com situações problemáticas para as quais a simples aplicação de

conhecimentos oriundos das ciências da educação, da graduação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina, não são suficientes. Para solucioná-las, o professor precisa de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes que são de origem e natureza diversas.

Neste sentido, é imperativo observar que as histórias de vida permitem especificar, em sua totalidade, a singularidade do ser e, com ela, perceber o universal que se encontra e constitui o homem, articulando espaços, tempos e diferentes dimensões da vida e de nós mesmos. Isso corrobora a ideia freiriana de seres inacabados que diariamente precisam estar em constante aprendizado.

Segundo Josso (2010), afirmações que cooperam para o respeito e consideração com as singularidades das histórias de vida explicitam realidades sociais, culturais, como elementos que pertencem ao sujeito expressos em sentimentos, emoções, valores, crenças, desejos, dentre outros.

Ainda sobre as pesquisas pautadas em relatos orais, Passegi (2008) afirma que:

> 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 (PASSEGI, 2008, p.25)

Conforme Becker (1995), pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, questionando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se utilizam teorias outras que não, necessariamente, aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Em decorrência, têm-se colocado em foco a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. Essa perspectiva de formação demonstra a importância da memória como estudo da experiência que constitui potencial para subsidiar e elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria.

Sobre isso, Libaneo (1996) adverte que esse entendimento implica uma reorientação da pesquisa em didática, uma vez que tomar o ensino escolar enquanto uma prática social e, nas demais ciências da educação, deve-se tomar antes a educação enquanto prática social, para, então, se construir novos saberes pedagógicos da prática e para a prática.

A esse respeito, Pimenta (1997) comenta que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo, se forem mobilizados, a partir dos problemas que a prática coloca, compreendendo a dependência da teoria em relação à prática, pois a prática é anterior. Essa anterioridade, entretanto, longe de implicar uma contraposição absoluta, em relação à teoria,

pressupõe uma íntima vinculação com ela. Assim sendo, decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Convém destacar que, na sociedade contemporânea, o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido com um resultado formativo de qualidade e adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, o que assenta a importância:

> [...] de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessária 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? (PIMENTA, 1997, p. 3).

Para Pimenta (1997), a identidade profissional do professor se constrói, a partir das representações e significações sociais da profissão de ser docente; da revisão constante dos significados sociais desta profissão ligada à revisão das tradições relacionadas a ela.

As discussões sobre a formação de professores se constituem como indispensáveis, considerando que a formação docente precisa considerar as especificidades dos remanescentes de quilombo, uma vez que a escola se constitui como espaço das diferenças de cunho social, econômico, cultural e racial.

Nessa perspectiva, a construção de uma discussão ampla sobre a memória social e formação docente se tornam indispensáveis, considerando a complexidade em que os professores remanescentes de quilombos estão imersos, pois se supõe que os processos de formação são vividos de acordo com a história dos sujeitos, pois os sujeitos estão em constante formação, em diversos tempos e lugares, com a história pessoal, nas relações que estabelecem ao longo da vida.

Segundo Lino (1996), a escola é o território constituído de conflitos, onde educadores e educandos se relacionam e vivenciam as diversas relações, de cunho social, político e cultural, porém, esse entendimento acerca das relações étnico-raciais precisa se fazer presente na formação docente.

Segundo Pimenta (1997, p. 1), a discussão sobre a formação de professores refere-se ao debate sobre a "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 prática". A partir das afirmações de Pimenta (1997), compreendemos que estamos percorrendo esse caminho, na tentativa de dar significação e ressignificar os processos

formativos, a partir da reconsideração dos saberes necessários para a docência, assentando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise para dar significação ao fazer docente.

Ao dar um novo significado à profissão docente, é necessário tratar as especificidades relativas à memória e o papel das narrativas enquanto práticas de investigação. 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." Ainda para Oliveira (2011):

> O acesso às narrativas permite o estudo de aspectos como a 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).

De acordo com Oliveira (2011), muitos estudos e pesquisas revelaram que o ato de escrever narrativas ou narrar episódios da docência são muito significativas 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 pedagógicas no cotidiano da escola. Nóvoa, (1992), Finger, (2010); Bueno et al. (2006).

Segundo pesquisas realizadas por Reis (2008), as histórias de vida, como as dos professores Quilombolas, "geralmente narram sobre o desenvolvimento de uma ação desencadeada por uma situação de conflito real ou imaginária" (REIS, 2008, p. 05). As narrativas de professores são recursos expressivos para inventariar as tensões e os conflitos vividos pelos atores principais e a forma como os conflitos foram superados. Ainda conforme Reis (2008, p. 18):

> 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.

O autor assevera que a escrita de narrativas se constitui em uma aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de

formação, “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). Neste sentido, o desenvolvimento e escrita das narrativas constitui-se como uma experiência formadora, pois permite ao sujeito questionar suas identidades, a partir de recordações que vão surgindo no decorrer de seus relatos orais.

> 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).

Concordando com as afirmativas de Josso (2004), percebemos que a autora deixa evidente que as narrativas permitem lidar ou trabalhar com um material que tem como matéria-prima as recordações que são trazidas pelos narradores, e se tornam 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 de seu ambiente sociocultural.

> Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2004, p. 43).

A partir da aparente contradição entre a formação de professores e suas práticas na sala de aula, compreendemos que os autores que discutem, pesquisam e produzem sobre a formação de professores enfatizam a importância desta formação ser fundamentada num enfoque multidimensional. Esta ênfase é bem observada nas afirmativas de Candau (1997, p. 46), ao asseverar que 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.

Em suas assertivas, Candau apresenta a formação docente voltada para diversas vertentes, identificando elementos importantes que precisam se fazer presentes no processo da formação docente, como o político, o científico e o afetivo, tornando-se fundamentais para a sua atuação.

De acordo com Josso (2007):

> 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 problemáticas 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 considerações de Josso, entendemos que a formação docente depende dos lugares educativos que as orientam, seja para uma vertente de desenvolvimento pessoal, cultural, intelectual ou para o de desenvolvimento de competências e habilidades sociais ou para a formação profissional. Elas abrigam sujeitos cujas esperanças e motivações referentes a formação relacionam-se as questões ligadas à vida quotidiana. Ainda nessa direção Josso nos 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 aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes 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 (2007, p.415).

Partindo das reflexões e do diálogo, que vem sendo estabelecido no decorrer desta discussão, podemos tecer algumas considerações, utilizando como referência a pesquisa de Corrêa (2016), na qual percebemos o destaque dado a construção das identidades culturais que se processa, sempre na relação entre eu/outro, na composição do mundo e das relações sociais. Assim, observamos que existem estratégias de negociação entre diferentes identificações que revelam a complexidade da realidade social, bem como as disputas pelo poder de representação.

Para Corrêa (2016, p. 116), "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". Compreender o conceito de identidade docente se revela como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como 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).

A análise da citação acima nos instiga a refletir sobre o fato de que a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa, mas é o resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional se constitui, a partir das tensões, lutas, movimentos de abertura e resistências que caracterizam a representação de ser professor

compreendida como um processo contínuo das referências que resulta das interpretações e significados atribuídos à atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, podemos compreender que a formação docente, no campo quilombola, precisa ser entendida, respeitada e dialogada. Também devem ser levadas em consideração as memórias e relatos dos professores que são tão importantes para a construção dos saberes. Ressaltamos que ainda se faz necessário conhecer para compreender todo processo histórico destes reflexos que estão presentes no chão da escola.

A realização desta pesquisa nos permitiu evidenciar que as histórias de vida dos professores construíram e constituem seus saberes e fazeres profissionais, ancorados na experiência, no sentir e no agir do dia a dia, na prática diária do exercício da função de ser professor, e ser professor quilombola, pois o saber da experiência é um saber exclusivo dos sujeitos que tem sua trajetória alicerçada na prática cotidiana dos saberes tradicionais e acadêmicos no diálogo constante e permanente.

Percebermos que, atualmente, a educação, apesar das pesquisas e dos debates realizados sobre formação docente, continua caminhando valorizando os conhecimentos oriundos das ciências, e pouco se dando crédito às construções dos saberes que brotam da labuta diária, do pensar vivido cotidianamente das pessoas comuns que nos cercam.

Este estudo nos possibilitou perceber que é nas histórias de vidas dos professores, que eles constroem seus saberes e fazeres, apoiando-se na experiência adquirida, ao longo do tempo, nas raízes culturais que constituem sua identidade. Descobrimos que suas ações e práticas são cheias de sentidos, abarrotadas de significados e comportamentos que reforçam a identidade desses sujeitos. Neste sentido, afirmamos que os saberes adquiridos, com a experiência, é fator decisivo no sucesso de qualquer profissão; é um ponto ímpar no equilíbrio de boas práticas e ações que autenticam o saber experiencial como teia que conduz suas vidas, e os torna sujeitos do seu destino.

Portanto, compreendemos que a formação identitária e os saberes docentes apontam para um pensar a formação de professores quilombolas pautado no diálogo estabelecido numa tendência reflexiva, que se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, haja vista que isso pressupõe condições de trabalho propiciadoras da formação de maneira contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formadoras

que possibilitem a construção da formação docente dos professores remanescentes de quilombos e seus reflexos, na prática docente, no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério:** Construção cotidiana**.** Petrópolis. RJ. Vozes. 1997.

CORRÊA, Maria Francisca Ribeiro. **Identidade Docente:** Representações de Professores/as em narrativas ribeirinhas na Comunidade do Rio Quianduba em Abaetetuba**.** (Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário do Tocantins/Cametá para como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação) – 2016.

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: Editora da UFRGS, 2009.

IRGANG, Silvania Regina Pellenz. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Baú de Memória:** Narrativas de si no Processo Formativo. São Paulo: Cortez, 2016

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação: Porto Alegre. RS: Cortez, 2007. Disponível em: Educação Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Acesso em 07 maio de 2023.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANEO, José C. Que destino os pedagogos darão à pedagogia? ln: PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LINO, Nilma Gomes. **Educação, raça e gênero**: Relações Imersas na Alteridade. Cadernos Pagu 1996.

NOVOA. António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.

_____. Para o estudo histórico-social da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v.4, p 109-39, 1991.

OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em didática no Brasil - da tecnologia à teoria pedagógica. ln PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores** - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. (No Prelo).

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

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista NUANCES:** Vol. III. São Paulo. Setembro de 1997. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46. Acesso em 03 maio de 2023.

REIS, Pedro Rocha dos. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. **Revista NUANCES:** Estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-e-na-investigacao-em-educacao. Acesso em 08 maio de 2023.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In. _____. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 85-108.

DE QUE FORMA PESSOAS NEGRAS TÊM SIDO REPRESENTADAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS UTILIZADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO BAIXO MACIÇO DE BATURITÉ (CE)?

Diego Matos Araújo Barros[20]
Raquel Almeida de Carvalho Kokay[21]
Lucilane Ferreira Silva [22]
Maria Madalena Pereira Barros Matos[23]
Eduardo Diniz Sousa e Silva [24]

RESUMO

O artigo apresenta a pesquisa em andamento desenvolvida no PPGEF em Ensino e Formação Docente da UNILAB/IFCE, de caráter bibliográfico e documental, objetivando analisar e discutir as representações imagéticas da população negra nos LDs de Ciências, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), do PNLD de 2020, adotados pelas municipais de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúna, no Baixo Maciço de Baturité (CE). Todavia, aqui será apresentada apenas uma análise feita em um LD de Ciências do 8º ano do EF. Para efetuar esta análise, acionaremos a observação direta, seguida de descrição e interpretação das imagens, à luz do Parecer 03/CNE/CP/2004, da teoria das representações em Chartier (1990) e as categorias raça, racismo, preconceito, etc, atreladas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

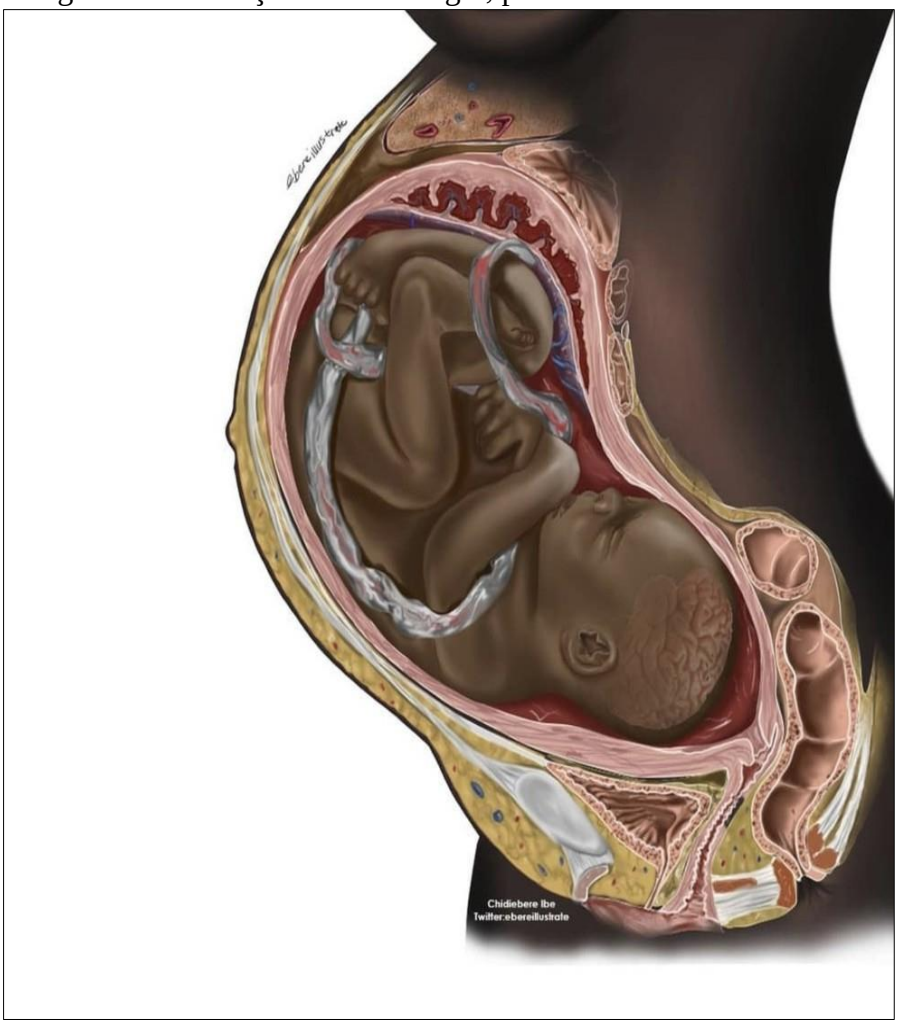
Palavras-chave: Educação e Relações Étnico-raciais. Ensino de Ciências Naturais. Livro Didático. Representações. População Negra.

INTRODUÇÃO

A ilustração de Chidiebere Ibe que abre este artigo é altamente simbólica para a discussão acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)[25], a Educação em Ciências (EC) e o combate ao racismo nos livros didáticos (LD) (Figura 01). Compartilhada por inúmeras pessoas em diversas redes sociais no Brasil e no mundo, a imagem intitulada *Figura 1 - Ilustração de Feto Negro, por Chidiebere Ibe em 2021* - tornou-se viral ao mostrar um feto de pele negra sendo gestado no útero de uma mulher afrodescendente.

20 Doutorando em **E**ducação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Jequié. BA – Brasil. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil. E-mail: 2023f0159@uesb.edu.br / diegomatos@aluno.unilab.edu.br
21 Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil (IFCE). Maranguape. CE – Brasil. -mail: raquel.carvalho@prof.ce.gov.br
22 Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil (IFCE). Maranguape. CE – Brasil. E-mail: lucilaneferreirasilva@aluno.unilab.edu.br
23 Graduada em Administração - Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias (FCNSV). Assú. RN – Brasil. E-mail:madalenapereirabarros@gmail.com
24 Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF/Unilab-IFCE) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil (IFCE). Maranguape. CE – Brasil. E-mail: edzufc@gmail.com
25 "Relações étnico-raciais são "aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem" (VERRANGIA, SILVA, (2010, p. 709)

Figura 1 – Ilustração de Feto Negra, por Chidiebere Ib[26] em 2021



Fonte: Instagram do ilustrador médico nigeriano Chidiebere Ibe (@ebereilustrate, 2021)

A imagem que se popularizou na *internet* é composta por uma série de desenhos anatômicos e ilustrações fisiológicas de doenças como anemia falciforme, vitiligo, câncer de ovário, entre outras, com indivíduos negros. Este trabalho foi realizado de forma independente pelo ilustrador e médico nigeriano. Para Chidiebere Ib (2021), há uma forte ligação entre o racismo médico e a falta de representação da população negra nos materiais didáticos utilizados em cursos de medicina, uma vez que as imagens presentes em livros de Dermatologia, por exemplo, costumam retratar predominantemente pessoas brancas. Portanto, para o ilustrador médico, tem-se o racismo presentificado nas obras médicas, visto que o conjunto de imagens presentes nos livros acadêmicos são quase que exclusivos de pessoas brancas.

26 Ilustrador médico e estudante de medicina da Nigéria pela Kyiv Medical University. Para conhecer o estudante de medicina africano que está mudando as narrativas com ilustrações anatômicas com foco na cor de pele negra, visite: https://www.bellanaija.com/2022/12/chidiebere-ibe-anatomical-illustrations-for-black-skin/ e https://g1.globo.com/saude/noticia/2021/12/14/ilustracao-de-mae-e-feto-negros-viraliza-conheca-o-estudante-de-medicina-da-nigeria-por-tras-do-desenho.ghtml. Acesso em: 24 Abril. 2023.

Conforme relatado por Chidiebere Ib (2021), um aspecto que chamou sua atenção, diante dos inúmeros compartilhamentos, nas redes sociais, da Figura 01, foi a ampla gama de comentários. Para o ilustrador, a maioria desses comentários expressava indignação, por parte de estudantes e ex-estudantes da educação básica (EB), que nunca tiveram acesso a representações iconográficas da população negra, em materiais didáticos de anatomia humana. “Para ser sincero, eu não esperava que a imagem se tornasse viral e tocasse tantas pessoas. É importante incluir pessoas negras nas ilustrações porque as pessoas querem se ver na literatura médica. As pessoas querem se sentir cuidadas e valorizadas” (CHIDIEBERE IB, 2021).

Se a disseminação dessa imagem de um feto humano negro tem consequências não exploradas no campo médico e na formação de futuros profissionais, é fundamental e inevitável analisar e discutir como as pessoas negras são representadas, em materiais didáticos, e refletir sobre o impacto dessas representações na construção da identidade dos estudantes negros e não negros da EB.

Considerando os 20 anos da Lei nº 10.639/03, promulgada como resultado da demanda do Movimento Negro Brasileiro (MNB), essa lei tem trabalhado para resgatar e dar importância social, política e cultural ao povo negro na formação e no desenvolvimento da nação brasileira, fato historicamente negligenciado por diversos atores sociais na sociedade brasileira.

Para além de tensionar e desafiar os valores da hegemonia branca, a fim de educar uma sociedade que é “violenta, autoritária, elitista, medíocre e racista” (THEODORO, 2022), a lei estipula que todo o currículo oficial da EB deve incorporar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, incluindo o LD (BRASIL, 2003). Portanto, a Lei nº 10.639/03 tem como objetivos principais: combater o racismo, acabar com as desigualdades sociorraciais, reestruturar as relações étnico-raciais, desalienar os processos pedagógicos e, por fim, mas não menos importante, descolonizar os currículos escolares.

Desta forma, a representação visual de Chidiebere Ibe (2021) parece incentivar a criação de novas formas de sociabilidade, baseadas nos valores de solidariedade, humanidade e democracia, dentro do ambiente educacional, tanto em cursos de medicina quanto na educação básica. É crucial, portanto, questionar o impacto da inclusão de imagens de pessoas negras nos livros de medicina e na literatura escolar e, como isso, pode influenciar positivamente a formação de futuras gerações.

Partindo da análise reflexiva do conteúdo visual, apresentado nas imagens criadas por

Chidiebere Ibe (2021) e considerando nossa formação como professores de Licenciatura em Química e Biologia, bem como nossa experiência docente, nos propomos a analisar e discutir como as pessoas negras são retratadas nos LD de Ciências, especificamente na disciplina de Ciências do EF II, do 6º ao 9º ano. Esses livros foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e Material Didático (PNDL/2020), para o período de 2020 a 2023. e são utilizados nas redes públicas municipais de ensino nas cidades de Aracoiaba, Baturité, Capistrano e Itapiúna, localizadas na região do Baixo Maciço de Baturité, no sertão central cearense.

A escolha dessas localidades, que fazem parte da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 08), localizada em Baturité, foi feita com base nas minhas experiências como professor-pesquisador de Ciências Naturais dos anos finais do EF, em um ambiente de engajamento dos professores das cidades de Capistrano e Itapiúna, desde 2007 até o presente momento.

Examinar os meios de regular o currículo escolar, através da escolha dos recursos didáticos, especialmente no manual de ciências destinado aos estudantes do EF do 6º ao 9º ano, é, na nossa visão, uma subversão do modelo educacional moldado no/pelo eurocentrismo. Esse modelo, que se baseia numa compreensão das ciências fundamentada na eugenia e no colonialismo, difundiu em todo o mundo a ideia de superioridade da raça branca e do conhecimento de origem europeia. Em suma, o eurocentrismo é um paradigma (QUIJANO, 2000), uma vez que gera, intencionalmente ou não, um modo de categorizar a realidade na composição psicológica dos indivíduos e, portanto, torna-se passivo analisá-la sob diferentes perspectivas.

Um exemplo desse fenômeno é a explicação de eurocentrismo, segundo Samir Amin (1994), que é a crença generalizada de que o modelo de progresso europeu-ocidental é inevitável e desejável para todas as sociedades e nações. Para o economista egípcio neo-marxista, essa doutrina surgiu no Renascimento e tem suas raízes no surgimento do capitalismo como um sistema global, ou seja, como um modo de produção que está realmente presente.

Em resumo, pode-se argumentar que “o eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 5), o que leva a minimização das contribuições não europeias para a história (OBENGA, 2013). Isso perpetua o mito da “superioridade europeia” (BARBOSA,

2008, p. 47), apesar de não ser baseado na realidade.

Considerando que as "escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca)" (ASANTE, 2019, p. 136), é importante destacar que "o racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as (GOMES, 1996, p. 69). Logo, se torna fundamental refletir e pesquisar sobre o tema do racismo no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito aos LDs de Ciências e como eles representam o povo negro. Corroborando com Chartier (1998), "o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, [...], a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação" (CHARTIER, 1998, p. 08).

Existem diversas justificativas para a realização dessa pesquisa, sendo que, no Brasil, em particular, o campo de estudos da ERER tem sido amplamente investigado a partir dos anos 2000 por pesquisadores renomados, como Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), Ana Mathias (2011), Ana Célia Silva (2011), Camargo, Ferreira, 2014, Tânia Muller (2015), Mario Lopes (2016), Débora Lima (2017), Diego Barros (2021) e outros que se preocupam principalmente com a representação da população negra nos LD. No entanto, mesmo com esses avanços, ainda há muito a ser problematizado e discutido no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), especialmente quando se trata dos LDs.

Outra razão que impulsionou a realização desta pesquisa foi o fato de termos testemunhado narrativas sobre a representação de estereótipos negativos da cultura africana em uma aula de Ciências no oitavo ano de uma escola pública, no sertão cearense, em meados de 2016. Durante a discussão de um LD de Ciências, que abordava a Medicina alternativa, os alunos se depararam com uma imagem de uma curandeira negra e trechos de uma oração de cura, e começaram a fazer comentários como: "*isso é macumba, coisa do demônio"*; *"fumo de macumba recebendo espíritos"*, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Neste contexto, é fundamental examinar que posição tem ocupado ou que contribuições os LD na área de Ciências têm oferecido quando se trata da Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, podemos refletir que os LD "[…] não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros […]" (CHARTIER, 1990, p. 17).

Para a escolha do conjunto documental da pesquisa, estabeleceram-se alguns critérios, sendo necessário que a obra seja: um LD de Ciências Naturais direcionado para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020 e submetido à avaliação do MEC, tendo sido aprovado, e que esteja sendo utilizado pela rede municipal de ensino de Itapiúna (CE).

Para realizar a análise, optamos por utilizar, como material de estudo, a obra didática ***Inspire Ciências,*** primeira edição de 2018, publicada pela Editora FTD, composta por quatro volumes de Ciências Naturais/Ensino Fundamental [6º ao 9º ano], que é utilizada nas escolas públicas de Itapiúna (CE). Para o propósito desta pesquisa, selecionamos o terceiro volume, manual do estudante, primeira edição, Editora FTD, do 8º ano. Com o material de pesquisa em mãos, realizamos a escolha do protocolo de coleta de dados.

Para selecionar o *corpus* de pesquisa, utilizamos os seguintes critérios de inclusão: a) representação humana que permita identificar a etnia e o gênero; b) imagens humanas presentes nas capas, aberturas das unidades e relacionadas aos temas abordados nas unidades do manual do estudante do 8º ano; c) representação humana completa, incluindo cabeça, membros inferiores e superiores, juntamente com o tórax (SILVÉRIO, 2016); d) imagens que permitam a contagem de pessoas, individual e/ou em grupo; e f) imagens nítidas (BARROS, 2021).

Para a análise das imagens, seguimos a metodologia adotada por Barros (2021), que consiste na observação direta seguida de descrição e interpretação das imagens pelo pesquisador. As iconografias foram analisadas com base no Parecer 03/CNE/CP/2004 e no referencial teórico-metodológico das representações de Chartier (1990, 1991, 2002a, 2002b), bem como nas categorias raça, racismo, preconceito, discriminação racial e identidade negra, associadas à Análise de Conteúdo via Temática de Bardin (2011). Para a análise quantitativa, utilizamos o programa Excel.

ANÁLISE QUANTITATIVA

De acordo com Chartier (2002b), as representações são projetadas em um espaço aberto de várias interpretações, dependendo dos tempos, lugares e comunidades e, principalmente, da maneira como são recebidas pelos seus leitores. Com isso em mente, apresentamos, a seguir, a avaliação dos dados relativo ao terceiro volume do LD de ciências naturais, que foi examinado sob a perspectiva quantitativa. Para esta análise, utilizamos os softwares Excel e SPSS versão 20.0 para permitir uma coleta de dados estatisticamente confiável.

Durante a avaliação do LD do 8º ano do EF anos finais da coleção *Inspire Ciências*, foi

identificado um total de 80 (oitenta) ilustrações da figura humana. A criação dessas imagens foi baseada na análise de 276 (duzentas e setenta e seis) páginas do livro, em questão, que é o objeto de estudo. A partir disso, foi observado que há uma distribuição desigual das imagens da figura humana, em comparação com as representações não humanas, o que nos leva a supor que essa decisão de distribuição desproporcional das imagens no material didático pode ter sido influenciada por diversos atores sociais que participam, direta ou indiretamente, da elaboração do LD, incluindo os autores, que refletem visualmente em seus materiais didáticos suas visões de mundo e de coisas.

Sobre as diferentes categorias de imagens presentes no LD de Ciências Naturais do 8º ano, que compõe o *corpus* da pesquisa, observa-se que das 80 (oitenta) iconografias da representação humana, 58 (cinquenta e oito) imagens (72,5%) são do tipo Desenho/Ilustrativo; 14 (quatorze) imagens (17,5%) do tipo Fotografia; ao passo que 8 (oito) imagens (10%) representam a figura humana através da arte. De acordo com Chartier (1991, 2002b), tais representações são símbolos que encobrem o verdadeiro significado do mundo social, gerando ilusões e imagens individuais e coletivas que emergem do confronto entre as forças simbólicas da sociedade. Portanto, a predominância das imagens em estilo desenho/ilustrativo sugere que as representações imagéticas são usadas meramente como enfeite para o texto e não refletem a realidade social. Isso pode resultar em representações ilusórias e enganosas.

Com relação aos resultados referentes à frequência de representação imagética de pessoas negras e brancas no LD investigado, bem como à taxa de representatividade branca, podemos observar a seguinte distribuição: de um total de 80 imagens de representação humana presentes no LD, a pessoa branca foi retratada em 62 ocasiões (77,5%), enquanto a pessoa negra foi representada em apenas 18 (22,5%). Em relação à taxa de representatividade branca nas imagens, a amostra apresentou uma média de 3,4 personagens brancos para cada personagem negro. Ao analisar o LD do 8º ano, podemos notar uma sub-representação imagética de personagens negros, o que já foi verificado em estudos anteriores (SILVA, 2005; DALCASTAGNÈ, 2008; BARROS, 2021; ONIESKO, FERREIRA, 2022).

Com base nos resultados mencionados acima sobre a ocorrência de indivíduos negros e brancos e a proporção de personagens brancos, pode-se observar que há mais do dobro de personagens brancos com voz em comparação aos personagens negros. Esses achados destacam que pessoas brancas possuem o privilégio de fala, em relação às pessoas negras, no contexto do LD analisado, o que perpetua e legitima as desigualdades raciais. De acordo com Dalcastagnè (2005, p. 46), "[…] pequena presença de negros e negras entre personagens sugere uma

ausência temática na narrativa brasileira contemporânea, que o contato com a obra, dentro e fora do corpus […] confirma: o racismo".

Concordamos com Chartier (1991), ao afirmar que as imagens que representam a vida social mascaram o verdadeiro significado, criando ilusões e contribuindo para naturalizar a hierarquização das estruturas sociais. Com base nessa afirmação, os dados extraídos sobre a frequência de mulheres negras e brancas, na obra analisada, mostraram que, em um total de 32 representações femininas, a frequência de mulheres brancas foi de 22 (68,7%) e de mulheres negras foi de 10 (31,3%). Conclui-se que a identidade branca é representada imageticamente mais do que o dobro da identidade negra. De acordo com Chartier (1991, p. 186), "a representação se torna uma máquina de fabricar respeito e submissão, um instrumento que cria uma exigência internalizada, necessária precisamente onde a força bruta não está disponível"

ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta seção, vamos expor a avaliação de algumas iconografias correlacionadas ao propósito central de pesquisa, ponderando sobre as representações imagéticas da comunidade afrodescendente que surgiram no LD de Ciências Naturais do 8º ano: coleção *Inspire Ciências*, PNLD. Tendo em vista a amplitude do conteúdo localizado, restringimo-nos à elaboração de três categorias temáticas, constituindo, desse modo, a atual seleção investigativa.

CATEGORIA TEMÁTICA: MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL

A presente categoria temática abrange a análise da representação imagética do povo negro em manifestações artístico-culturais. É fundamental lançar nossas lentes analíticas ao referido grupo social, visto que "a música e a dança são modos de expressão da resistência, preservação e disseminação cultural de um povo para quem vida e arte se misturam" (MONGIM, 2017).

A Figura 2 se destaca por ser uma representação visual que apresenta um conteúdo imagético positivo, ao evidenciar uma expressão artística e cultural, do cantor Péricles, compositor e músico afrodescendente de samba, em uma interação afetuosa e harmoniosa com o público presente em seu espetáculo. Essa imagem contribui para desconstruir estereótipos que associam o sucesso na música brasileira a um corpo atlético, magro, musculoso e pertencente a uma etnia branca. Essa representação reforça, no sistema simbólico dos alunos e professores, a imagem positiva da cultura negra, estimula a afirmação da identidade negra, que foi negada e distorcida por décadas no Brasil, principalmente pela branquitude, que contribui para a perpetuação da discriminação racial injusta e do racismo (CARDOSO, 2011).

Figura 2 – Péricles: cantor, compositor e músico afrodescendente de samba

Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 68).

Apesar de reconhecermos que a imagem em questão deve ser problematizada ainda mais, especialmente no que diz respeito a questões outras como raça, classe, gênero, sexualidade e divisões sociais, afirmamos sua força visual, como um dispositivo político no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial. É importante destacar que, a partir do ponto de vista privilegiado da branquitude, pode ser difícil perceber a potência imagética de um sambista afrodescendente no enfrentamento das formas sistemáticas de silenciamento e apagamento do povo negro. Portanto, temos uma imagem positiva de combate ao racismo no LD, mesmo sabendo que as representações imagéticas, muitas vezes, obscurecem o verdadeiro significado das imagens através do poder simbólico, manipulando os símbolos para criar ilusões (CHARTIER, 1991, 2022a).

Portanto, pode-se inferir que a foto acima está em conformidade com o que é estabelecido no Parecer CNE/CP003/04 no que se refere ao princípio de *Consciência Política e Histórica da Diversidade,* ao enaltecer a imagem "à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história", enquanto também promove "à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos" (BRASIL, 2004, p. 9).

CATEGORIA TEMÁTICA: ESPAÇOS DE INTERAÇÕES SOCIAIS.

Esta categoria é destinada à análise das representações imagéticas da pessoa negra no LD de Ciências Naturais: ***Inspire Ciências*** em contexto de interação social.

Figura 3 – Mulher Negra com o Smartphone em Interação Social no Ciberespaço

Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 51).

A ilustração acima apresenta uma representação imagética de uma mulher de descendência, afro interagindo socialmente no mundo digital com outros indivíduos, independentemente da sua identidade étnica e racial. A imagem transmite uma mensagem positiva ao enfatizar a importância da identidade afrodescendente [mulher negra] em um espaço moderno e "natural", o que, na nossa visão, contribui de forma significativa para a construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ao fornecer uma representação simbólica que reforça a identidade e os direitos da população negra [mulher negra] na sociedade brasileira, historicamente negligenciados.

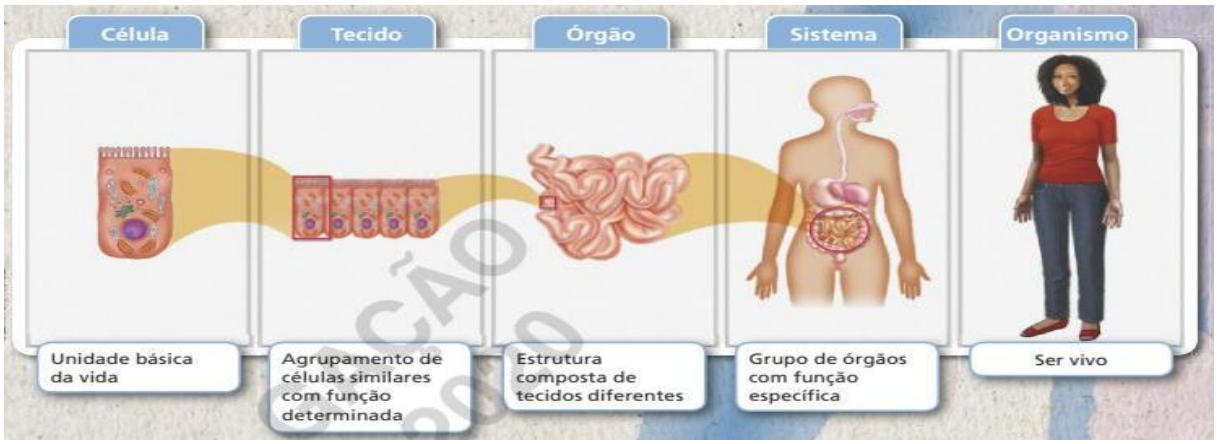
Ademais, a figura 3 tem como objetivo "promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social" (BRASIL, 2015, p. 40). Corroborando com Carneiro (2011, p. 64), "[…] a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído", podemos destacar o potencial educativo da imagem como meio de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial no ambiente escolar.

Podemos deduzir que a Figura 3 cumpre com as diretrizes do Parecer CNE/CP003/04, no que diz respeito ao princípio de *Consciência Política e Histórica da Diversidade* ao apresentar visualmente "à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos", "à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros […]" são tratados no cotidiano social brasileiro (BRASIL, 2004, p. 9). Além disso, é possível notar a conformidade com o princípio de *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* ao promover "o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros" (BRASIL, 2004, p. 09).

CATEGORIA TEMÁTICA: PADRONIZAÇÃO DO CORPO

A presente seção demonstra a análise da representação imagética da população negra no LD de Ciências do 8º ano, coleção ***Inspire Ciências***, PNLD 2020, na categoria temática padronização do corpo.

Figura 4 – Mulher Negra representando o nível de organização de uma pessoa



Fonte: Hiranaka e Hortencio (2018, p. 14).

A figura acima mostra uma mulher de etnia negra que representa o mais alto nível de organização biológica que compõe um ser humano. Ao ver essa ilustração, sentimos surpresa porque nunca vimos uma imagem, assim, antes, em nossos estudos escolares, universitários ou como professor. É um desenho que ilustra o corpo humano de uma mulher negra, representando o padrão máximo do corpo humano construído. Imediatamente percebemos o potencial positivo que essa imagem pode ter nas mentes dos estudantes, tanto negros quanto não negros, ao se depararem com uma imagem que carrega resistência e valorização da identidade étnico-racial negra, combatendo o "racismo visceral" (OBENGA, 2013, p. 92) e os estereótipos raciais presentes no currículo escolar.

De acordo com Chartier (2002, p. 17), "[…] lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores, que são os seus, e o seu domínio". Diante disso, podemos deduzir que LD não é uma mera reflexão da realidade: ele a tensiona e a transforma para educar as novas gerações (CHOPPIN, 2004).

Nota-se que a imagem está em conformidade com o terceiro princípio do Parecer CNE/CP003/04 *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações*, ao direcionar para "a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las" (BRASIL, 2004, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos possibilitou detectar alterações específicas, no que se refere ao discurso discriminatório presente no LD [Ciências Naturais]. Passados 20 anos, desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, enfrentamos obstáculos, principalmente, por parte das editoras e autores/as das obras didáticas, para uma efetiva implementação da referida lei, o que consideramos um fator limitante para a realização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como um todo, no combate ao racismo e ao sexismo. Ao questionar a representação imagética da população negra no LD de Ciências Naturais, 8ª ano, coleção *Inspire Ciências*, do PNLD 2020, foi constatada uma sub-representação imagética do povo negro em comparação ao povo branco.

Observamos, também, uma grande prevalência de personagens brancos em comparação aos personagens negros, nas imagens presentes no LD, o que indica uma intencionalidade de invisibilizar a população negra. Essa situação é considerada como um exemplo de racismo presente nas práticas educacionais. Além disso, é importante destacar a presença de personagens femininas brancas e negras na obra. De acordo com os dados analisados, mais de 61% das imagens no livro retratam personagens brancos. Em resumo, podemos afirmar que há uma cristalina presença de racismo e sexismo no livro em questão. Seguindo as ideias de Crenshaw (2002), "do mesmo modo que as vulnerabilidades especificamente ligadas ao gênero não podem ser usadas como justificativa para negar a proteção dos direitos humanos das mulheres em geral", também não podemos permitir "que as 'diferenças entre mulheres' marginalizem alguns problemas de direitos humanos das mulheres, nem que lhes sejam negados cuidado e preocupações" (CRENSHAW, 2002, p. 173).

Observamos, no LD, um processo de racismo epistêmico, já que não foi identificado

nenhum cientista negro representado na referida obra didática. Esse achado sugere um processo de invisibilidade e apagamento da contribuição de homens e mulheres negros, na área da Ciência, silenciando sua história, desde a época da escravidão. Ou seja, os cientistas representados são todos homens brancos eurocentrados e/ou euro-norte-americanos. Por isso, é fundamental combater o epistemicídio no currículo escolar, que ainda hoje é monocultural e monorracista. É preciso descolonizar o currículo e as mentes.

Por fim, conclui-se que, mesmo com a Lei nº 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004, a obra investigada não se alinha completamente com esses princípios. Além disso, há racismo mascarado, silenciamento e apagamento da população negra no LD, por meio de suas representações imagéticas e dados quantitativos. Mesmo com imagens que mostram a/o negra/o em situações favoráveis socialmente, é necessário revisar e melhorar a avaliação do LD, usando a âncora teórica da/para a ERER.

REFERÊNCIAS

AMIN, Samir. E**urocentrismo:** crítica de uma ideologia. Lisboa: Dinossauro, 1994.

ASANTE, M. K.. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), (31), 2019. 136–148. Disponível em:<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>. Acesso em: 28 Abr. 2023.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 1, p. 47-63, jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011. 229 p.

BARROS, Diego Matos Araújo. **Representações dos negros nos livros didáticos de ciências naturais, em Itapiúna (CE)**: ensino fundamental (6º ao 9º ano). 2021. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne(a)rquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

CARDOSO, Lourenço. O Branco-Objeto: o Movimento Negro situando a Branquitude. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

CHARTIER, R. **História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 2002b.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set.-dez. 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 31, p.87, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GOMES, N. L. Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**_(6 7), p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação**:** ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, pág. 727-744, setembro de 2012.

HIRANAKA, R. A. B.; HORTENCIO, T. M. A. **Inspire ciências**. São Paulo: FTD, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. **Construção do conhecimento e eurocentrismo nas universidades**: apontamentos para uma Pluriversidade. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 51, e-15551, Jan. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352019000100103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 Maio. 2023.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

OBENGA, Theophile. Sentido da luta contra o africanismo eurocentrista. Luanda: Edições Pedago, 2013. 99p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Coord.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Douglas Verrangia C. da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, P. B. G. Espaços para educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVÉRIO, Florença Freitas. **A representação social do corpo humano em livros didáticos de Biologia**. 2016. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: Racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação**: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

CRIAÇÃO DE VÍDEOS ANIMADOS SOBRE VIROLOGIA. O RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA CONSTRUÇÃO DO CANAL DO YOUTUBE *VIRUSES ANIMATED LEARNING* (VirAL).

Diego Silva Milhome [27]
Maria Eduarda da Silva Cunha [28]
Claudio Henrique Victor Porto [29]
Larissa Deadame de Figueiredo Nicolete [30]

RESUMO

As crianças são expostas a uma quantidade significativa de conteúdo de mídia, o que pode influenciar sua visão de mundo e desenvolvimento cognitivo. Notícias falsas e desinformação são disseminadas, rápida e amplamente, pelas mídias sociais. Essas informações acabam sendo internalizadas, sem uma análise crítica adequada e, muitas vezes, repassadas sem o devido cuidado para as crianças. Pensando em criar um canal para empoderar o público infantil, relatamos a experiência da construção de roteiros e vídeos educativos sobre virologia e saúde, para minimizar a propagação de notícias falsas sobre esses assuntos. O relato está embasado no projeto de extensão VirAL (*Viruses Animated Learning*), que visa à utilização de mídias digitais para criação de conteúdo e divulgação dos vídeos prontos em redes sociais. É importante ressaltar que todo o trabalho da equipe do projeto começou com a escolha dos temas para os vídeos que seriam produzidos, seguidos da criação de personagens que pudessem interagir com as crianças de maneira lúdica. Para a criação desses personagens, escolhemos nomes inspirados em cientistas reais, além de aparências físicas específicas para cada um deles, de modo que a diversidade de raça e gênero pudessem ser contempladas. O resultado foi desenhos de personagens extremamente detalhados, que representam cientistas que trabalham em diversas áreas da saúde. Transmitir conhecimento científico sobre vírus e saúde para crianças é desafiador, pois é preciso usar uma linguagem, simples e direta, para que a criança não só entenda, mas também se envolva com o conteúdo. Além disso, nossa equipe priorizou assuntos que seriam tratados em detrimento de outros, levando em consideração sua relevância para o público-alvo. Espera-se que outros projetos de animação, envolvendo crianças, possam se utilizar do presente relato, para otimização dos processos de criação de conteúdo.

INTRODUÇÃO

A presença maciça das mídias no contexto social atual é uma realidade crescente na rotina das pessoas, bem como do público infantil. De acordo com estudos recentes, as crianças estão expostas a uma quantidade significativa de conteúdo midiático, que pode influenciar sua visão de mundo e seu desenvolvimento cognitivo (RIDEOUT, 2019; LIVINGSTONE &

[27]Graduando do Curso de Farmácia do ICS - UNILAB
[28] Graduanda do Curso de Farmácia do ICS - UNILAB
[29] Graduando do Curso de Farmácia do ICS - UNILAB
[30] Doutora em Biologia Experimental pela Universidade Federal de Rondônia. Professora do ICS – UNILAB e-mail: larissanicolete@unilab.edu.br

HELSPER, 2020). Elas são encontradas nos lugares mais inesperados, desde salas de espera nos hospitais e clínicas, até em suas próprias casas, onde têm acesso a dispositivos eletrônicos conectados à internet (OFCOM, 2020). A sociedade assegura e consolida o papel das mídias, nesse espaço, reconhecendo seu impacto na formação das crianças e na disseminação de informações (American Academy of Pediatrics, 2016).

No entanto, muitas vezes, as informações chegam e são transmitidas, de forma tão rápida, que não se atenta aos detalhes dos fatos. Estudos têm mostrado que as notícias falsas e desinformação são disseminadas de maneira acelerada e ampla, por meio das mídias sociais, e as crianças não estão imunes a essas influências (PENNYCOOK & RAND, 2019; GUESS et al., 2020). Essas informações acabam sendo internalizadas, sem uma análise crítica adequada e, muitas vezes, passadas sem o devido cuidado para as crianças, o que pode gerar confusão e promover concepções equivocadas sobre determinados assuntos (KSIAZEK et al., 2021).

Nesse contexto, pensou-se em um projeto de extensão construído com diversas ferramentas, incluindo animações, ilustrações e linguagem acessível ao público infantil (SJÖBERG & DROTNER, 2022). O objetivo era apresentar informações baseadas em evidências científicas, de forma clara e compreensível, desmistificando concepções errôneas e promovendo o pensamento crítico nas crianças (MARSH et al., 2021). O conceito da ideia era utilizar a plataforma de vídeo gratuita para divulgar conteúdo de qualidade e atrativo audiovisualmente, buscando engajar usuários comuns, principalmente crianças e professores interessados em abordar o assunto da virologia, de forma dinâmica, em suas salas de aula.

Assim, o presente artigo traz a experiência da construção de roteiros e vídeos educativos sobre virologia e saúde, combatendo notícias falsas sobre o assunto, a partir do projeto de extensão VirAL (Viruses Animated Learning) que tem como objetivo utilizar-se das mídias digitais para criar conteúdo construídos com diversas ferramentas para auxiliar na criação de vídeos. No âmbito desta experiência, será relatada a percepção dos participantes para concretizar a criação do canal, os principais desafios encontrados e como a ausência de estudos sobre uso de mídias digitais pelas crianças é algo que deve ser debatido pela sociedade.

CRIAÇÕES AUDIOVISUAIS E SUA TRANSDICIPLINARIDADE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

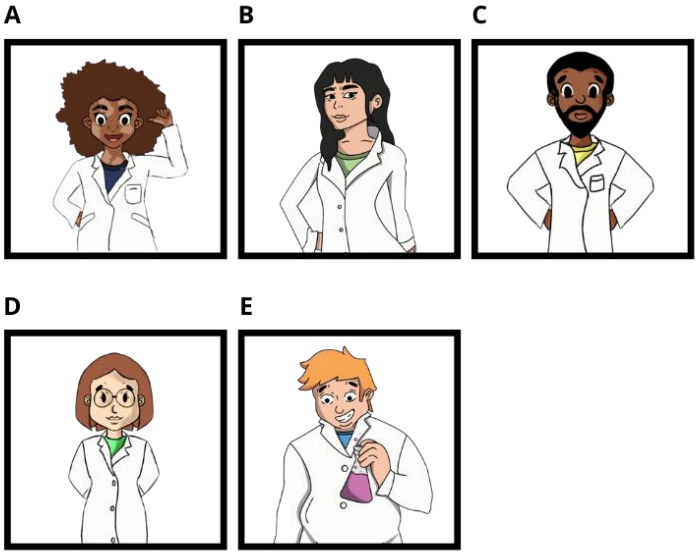
Todo o trabalho começa com a escolha dos temas dos vídeos a serem produzidos, pois, diante de inúmeras possibilidades, os temas são discutidos para que se tenha uma priorização. Para delimitar o que será abordado, a equipe considera o nível de importância do tema para que o público-alvo possa entender o assunto, de uma forma geral, além de trabalharmos o tempo

disponível para cada vídeo e a abrangência do conteúdo. O nosso principal objetivo, nessa etapa, é apresentar informações que sejam relevantes e essenciais, de forma objetiva e clara, para que o vídeo não se torne cansativo e extenso demais para a criança, assim, não perdendo sua atenção.

Após a definição do tema, dá-se início à construção dos roteiros, que iniciam com a criação de personagens humanos pela equipe, pois, mesmo sendo uma animação, deveríamos restringir o uso de artifícios extremamente fantasiosos, como animais falantes. Escolhemos personagens que representassem a diversidade para dialogar com a representatividade e o derrubar o estereótipo do cientista conhecido pelas crianças, através dos filmes e desenhos infantis. Para a criação dos personagens, escolhemos nomes inspirados em cientistas reais, além de aparências físicas específicas para cada um, para que seja facilitada a diferenciação entre os mesmos pelo público-alvo.

Celina é a protagonista da série animada, uma moça negra de cabelos cacheados inspirada na renomada cientista brasileira Celina Turchi. Inteligente, amorosa e sociável, Celina tem conhecimento abrangente, nas áreas de saúde abordadas, sabendo um pouco de cada e se dando muito bem com todas elas. Jaqueline, inspirada na biomédica Jaqueline Goes de Jesus, é uma mulher oriental, determinada e inteligente, sempre disposta a superar todos os desafios impostos. Ruth, inspirada na médica Ruth Sonntag Nussenzweig, é uma garota ruiva de cabelos curtos, simpática e curiosa, apaixonada por estudos e experimentos. Rodolfo, inspirado no cientista Rodolfo Von Ihering, é um rapaz gordinho, loiro, divertido e meio desastrado, interessado em tecnologia e suas ciências. Miguel, inspirado no médico Miguel Nicolelis, é um rapaz angolano alto, barbado e divertido, que possui grande conhecimento sobre fungos e bactérias. Todos os personagens estão representados na Figura 1.

Figura 1 – Personagens criados para as animações do canal do YouTube chamado *Viruses Animated Learning* (VirAL)
Cada personagem possui suas características físicas e comportamentais.
São eles :A – Celina, B – Jaqueline, C – Miguel, D –Ruth e E – Rodolfo.



FONTE: Próprio Autor

Após a criação dos personagens, a etapa seguinte do roteiro foi criar o que eles falariam para que o som fosse gravado. Esta etapa se utilizou de pesquisas científicas seguras, aliadas a ferramentas tecnológicas para promover educação, em saúde, e instigar a curiosidade e a aprendizagem, na medida em que as crianças conseguem colocá-las em sua realidade. Segundo Freire (1997), a ação educativa é um todo dialógico e perpassa o cotidiano da criança, parte das suas referências, para construir um conhecimento que faça sentido para seu convívio. Para Prensky (2010), com a popularização das tecnologias digitais, as crianças estão cada vez mais familiarizadas com tal universo, sendo consideradas “nativos digitais”, pois já nascem em meio a essa popularização dos meios digitais.

Transmitir conhecimento científico sobre vírus e saúde, para o público infantil, pareceu uma ação desafiadora, pois, é preciso usar de uma linguagem simples e direta para que as crianças possam, não só entender, mas se envolver com o conteúdo, Bargalló (2005) afirma que “os professores de Ciências necessitam fazer com que os alunos compreendam a linguagem própria da ciência, sendo necessário, para isso, operar com a língua materna” e, pra a produção de conteúdo educacional infantil sobre ciência não é diferente; é preciso considerar que a linguagem é uma forma particular de ver o mundo que se traduz em mais uma cultura a ser apropriada pelo indivíduo.

Além disso, nossa equipe priorizou os assuntos que seriam tratados no lugar de outros,

levando em conta sua relevância para o público-alvo e a forma que os temas são abordados para que dúvidas e preocupações nas crianças sejam evitadas, como por exemplo, nos temas: "o que é ser cientista" e "o que é a ciência", a equipe escolheu abordar, de forma simples e didática, explicando a importância da ciência na sociedade, de forma a não abordar detalhes técnicos que possam dificultar o entendimento das crianças. Porém, o desafio foi além do imaginado, pois são necessárias bastante estratégias para, de fato, tornar o conteúdo atrativo e para que as crianças sintam sua realidade representada.

Antes de tudo, é necessário ter posse do conhecimento, ou seja, uma boa base científica, a partir de fontes seguras e confiáveis e dominar o assunto escolhido para montagem do roteiro, além disso, é necessário estar sempre atualizado sobre possíveis “fake news” que estejam surgindo dentro da área da saúde, principalmente acerca dos vírus e doenças virais ou estar atento a alguma notícia falsa que já possa ter sido espalhada sobre o tema escolhido para que isso possa ser desconstruído, a partir desta ferramenta.

Para alcançar os objetivos propostos diante dos desafios encontrados, foram desenvolvidas algumas estratégias, pela equipe; uma das primeiras estratégias para o desenvolvimento do projeto foi atualizar-se sobre tendências e influências, em alta, para a maioria das crianças com faixa etária determinada, pesquisar sobre que tipo de conteúdo e mídia digital mais está chamando sua atenção e que atividades podem ser atrativas o bastante para captar seu envolvimento. Para tal análise, destacamos os estudos de Dornelles (2011) quando denomina o público infantil de *ciber-infante*, Prensky (2010), ao analisar o infantil contemporâneo como *nativos digitais*, Giardello (2008), enfatizando a necessidade de se entender como a criança aprende, a partir das tecnologias digitais e Belloni (2010), indicando que é necessário “aprofundar a compreensão dos modos de apropriação “espontânea” e autônoma que as novas gerações estão desenvolvendo no uso dessas técnicas” (BELLONI, 2010, p. 224 -225). A segunda estratégia foi analisar, de maneira empírica, inclusive, em diálogo com educadores sobre a utilização de linguagens para se pensar com o público infantil, sobretudo para traduzir conhecimentos científicos e bastante técnicos para uma linguagem simples, atrativa e dinâmica.

Entende-se que, na maioria das vezes, o contato da criança com a ciência é através dos livros na escola. Nos livros, por exemplo, as imagens microscópicas e do corpo humano são vistas em uma superfície plana, sem movimentos, nem uma dimensão mais realista. A ciência, através da animação traz algo mais colorido e funcional, transpõe o estático para o vivo, sem tornar o conhecimento pouco significativo.

Todas essas etapas são necessárias para a construção do roteiro, somando-se a escolha das imagens e do conteúdo audiovisual para a montagem do vídeo. Para que se atenda a qualidade, confiabilidade e segurança esperada, demanda tempo e dedicação, muitas vezes dessa forma, existe também o desafio de entregar um episódio, a cada mês, como é solicitado, a partir do projeto de extensão, então, algumas estratégias também são pensadas para facilitar e acelerar o processo. Aqui, abaixo, está o relato de um membro da equipe:

> "Ter a oportunidade de trabalhar no ViRAL é a realização de um sonho pra mim, uma vez que sempre aspirei atuar na área de animação e produção audiovisual em minha carreira acadêmica e profissional. Por conta disso, primeiramente, acreditava que a produção de animações educativas para crianças seria uma tarefa simples, uma vez que eu tinha certa experiência com a área de animação de personagens, design gráfico, edição de vídeo, dentre outros, entretanto, rapidamente percebi que não era tão fácil quanto aparenta ser."

Além da necessidade de ser informativo e preciso, do ponto de vista científico, as animações também precisam ser envolventes e interessantes o suficiente para manter a atenção das crianças. Para Bruner (1990), o recurso imagético, sobretudo na educação infantil, desperta um sistema visual, na criança, significando sua experiência no mundo. As cores, o movimento, o som, tudo isso, em junção, contribuem de maneira significativa para o processo educacional.

A parte de produção das mídias digitais indica bastante organização, pois não basta criar, é necessário criar de maneira pedagógica, de modo que o conhecimento seja construído de maneira eficaz, a partir da experiência do mundo do público infantil. Dito isso, mesmo com a equipe trabalhando arduamente, percebemos que o prazo de 1 mês não era o suficiente para entregar um produto no nível de qualidade que gostaríamos.

Dessa forma, os pesquisadores tiveram a ideia de dividir o projeto, em três estilos diferentes de vídeos, separados por "playlists", no canal do "youtube", para agilizar a produção, sendo eles: I. Uma apresentação de "slide" com música de fundo, falando sobre doenças, batizado de "Apresentação ViRAL"; II. Uma animação longa que conta como um episódio de série animada, batizada de "Viral Animado" - seguido do número do episódio – III. Uma série de vídeos curtos, informativos, batizados de "curta ViRAL". No entanto, mesmo com essa decisão e, com a melhor das intenções, ainda enfrentamos alguns atrasos e dificuldades técnicas que nos impediram de concluir alguns vídeos, no prazo previamente estabelecido. Infelizmente, alguns problemas com o "software" de animação ocorreram, além de precisarmos retrabalhar, em alguns arquivos de áudio, e algumas cenas que não atenderam aos padrões de qualidade desejados. Resumidamente, o processo de produção exigiu bastante esforço e trabalho árduo da equipe, todavia, aprendemos lições valiosas sobre a importância de definir expectativas realistas

e reservar tempo suficiente para lidar com algumas dificuldades técnicas que pudessem ocorrer de forma imprevista.

A importância de todo o processo não é apenas passar o conhecimento científico, de forma técnica, mas também empoderar as crianças para que sejam capazes de desenvolver o pensamento crítico e a habilidade de identificar e questionar informações duvidosas, auxiliando-as no processo educativo. Ao consultar a literatura acadêmica (Fernandes, Rocha e Souza, 2005), se entende que a escola se torna um ambiente propício para educação, em saúde, e que há a necessidade de uma interdisciplinaridade entre a educação e outras áreas, como a saúde. Temos, a seguir, o relato de um membro da equipe:

> "Eu comecei a reconhecer ainda mais a importância do que estamos fazendo quando um dia eu ouvi meu sobrinho me dizer "eu não quero me vacinar, por que eu gosto do Bolsonaro" Então eu perguntei "Onde você ouviu isso?" Ele respondeu "Na minha escola". Aquilo me chocou de verdade, eu comecei a pensar que tipo de informações estão chegando até ele assim tão rápido, e por que a verdade não chegou antes? Eu comecei a entender de fato qual o meu papel enquanto futura profissional da saúde, e entendi que não é só orientar quanto a um medicamento ou uma receita médica, eu tenho um compromisso de verdade com a saúde dos adultos de hoje e do futuro, eu quis trabalhar com todo empenho e dedicação na produção dos roteiros, por que eu quero que ele assista aos vídeos, eu quero que os amiguinhos dele assistam, eu não quero nunca mais ouvir frase parecida".

Entende-se, portanto, que o trabalho de um profissional da saúde não é puramente técnico, mas também educacional, pois é extremamente importante que ele saiba explicar conceitos complexos, de uma maneira simples e acessível, às pessoas, além de orientar a procura de fontes confiáveis, para que elas possam entender e aplicar essas informações, em suas vidas diárias, e isso pode impactar diretamente na sua qualidade de vida e de saúde. Portanto, o objetivo não é puramente ensinar sobre determinados termos, na ciência, mas educar futuros adultos responsáveis e conscientes em saúde.

REFERÊNCIAS

American Academy of Pediatrics. (2016). **Media and young minds**. **Pediatrics**, 138(5), e20162591.

BARGALLÓ, C. M. Aprender ciencias a través del lenguaje. **Educar,** nº 33, p. 27-38, abr./jun. 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. 3. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

BRUNER, J. **Actos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990

FREIRE Paulo. **Política e Educação**. Cortez editora. São Paulo, 1993.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs). **Liga, roda, clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 127–144.

GUESS, A., et al. (2020). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. **Science Advances**, 6(14), eaay3539.

KSIAZEK, T. B., et al. (2021). The role of news consumption in misinformation sharing on social media during the COVID-19 pandemic in the US. **Harvard Kennedy School Misinformation Review**, 2(3), 1-23.

LIVINGSTONE, S., & HELSPER, E. (2020). Parenting or platforming? Moral panic, parental responsibility and the mediation of the digital. **Media International Australia**, 177(1), 29-46.

Marsh, J., et al. (2021). **Young children (0-8) and digital technology**: A qualitative exploratory study across seven countries. EU Kids Online.

OFCOM. **Children and parents**: Media use and attitudes report. Retrieved from https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/195848/children-parents-media-use-attitudes-2020-report.pdf

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2019). The Implied Truth Effect: Attaching Warnings to a Subset of Fake News Stories Increases Perceived Accuracy of Stories Without Warnings. **Management Science**, 67(11), 4944-4957.

PRENSKY, Marc. Nossos filhos não são como nós: eles são nativos, nós somos imigrantes. In: "**Não me atrapalhe, estou aprendendo**". Tradução: Ligia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010.

RIDEOUT, V. **The common sense census**: Media use by kids age zero to eight. Common Sense Media, 2019.

SJÖBERG, U., & DROTNER, K. **Children's digital culture as a dynamic ecosystem**. Media International Australia, 2022. 179(1), 5-19

STARKEY, G., & Cheung, R. (2023). Media education and media literacy: A critical interdisciplinary review. **Media, Culture & Society**, 45(1), 57-74.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ivete Brito e Brito[31]
Jadson Fernando Garcia Gonçalves[32]
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui[33]
Mário José Silva da Costa[34]

RESUMO

O texto apresenta reflexões em torno do Programa Residência Pedagógica-Capes (PRP), sua inserção da escola básica e a formação de professores no curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba. Objetiva-se destacar como o Programa Residência Pedagógica contribui, em sua articulação com a escola básica, para a formação inicial e atuação profissional de futuros pedagogos. A partir da adoção de referêncial teórico sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na escola básica, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e, metodologicamente, baseou-se na descrição, de caráter etnográfico, das atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, o estudo, a partir dos resultados obtidos no processo de pesquisa, corrobora com a vertente de formação de professores que defende a articulação dialógica, entre teoria e prática educativa e a relação entre universidade e cotidiano da escola básica, sobretudo a escola pública, no processo formativo de futuros professores e conclui que o Programa Residência Pedagógica influencia e contribui de forma profícua para a formação acadêmica deste profissional, no curso de Pedagogia, tendo em vista que proporciona o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades voltadas para a participação na gestão escolar, na coordenação pedagógica, na elaboração de projetos educativos, bem como para exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação de Professores. Pedagogia. Escola Básica.

INTRODUÇÃO

Este texto desenvolve reflexões acerca da experiência da vivência pedagógica em ambiente da escola básica de Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), Curso de Pedagogia, Campus de Abaetetuba. O texto tomou como referência as experiências de Bolsistas Residentes, sua inserção e envolvimento no trabalho cotidiano com professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Abaetetuba, EMEF Mariuadir Santos, num período de 18 meses que se estenderam de 2018 a

[31]Professora da Escola de Aplicação da UFPA, Mestra em Educação em Ciências e Matemáticas. britoivete@ufpa.br
[32] Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Doutor em Educação. E-mail: jadson@ufpa.br
[33] Professora Associada do ICEN-UNILAB, Doutora em Educação. mararita@unilab.edu.br
[34] Graduado em Pedagogia/UFPA. E-mail: mrsslvdest478@gmail.com

2020.

O interesse pela temática se deu pela oportunidade de aprofundamento de aspectos teórico-práticos formativos que se desenvolveu, a partir de vivências experiências educativas na escola pública a partir do Programa Residência Pedagógica e sua relação com os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesta construção, compreendemos a real importância da relação Universidade-Escola Básica no processo de formação de professores no curso de Pedagogia. Na formação e trabalho docente é de suma importância que o professor e a professora tenham uma formação adequada, inclusive formação continuada, condições de trabalho dignas, acesso via concurso público, promoção e valorização da carreira.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Segundo Di Palma (2012), ao tratar da formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Inciais do Ensino Fundamental, o trabalho pedagógico apresenta como elemento primordial o foco em tecer as bases formativas para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, do pensamento crítico e também propiciar uma forma de participação democrática dos sujeitos. Portanto, o foco essencial da formação escolar com crianças e jovens, na faixa etária entre 6 a 14 anos, é voltado a propiciar a compreensão do mesmo e do mundo à sua volta, mas em abordagens cada vez muito mais complexas, tais como: a utilização de diferentes linguagens, da lógica e dos recursos tecnológicos, tudo como uma forma de garantir a inserção e, consequentemente, a participação social, a partir das metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula.

O Programa Residência Pedagógica surge como proposta de formação e de atuação para os futuros professores no país. Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, foi implantado pela Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do Edital CAPES Nº 06/2018, sob a coordenação institucional da UFPA. E, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no Campus de Abaetetuba-PA, teve como *lócus* de ação pedagógica a Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariuadir Santos.

O objetivo geral do Programa PRP/UFPA é:

> Propor e experienciar projetos formativos mobilizados por campos de conhecimentos específicos que, pautados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA e induzam melhorias na formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas parceiras das redes públicas. (UFPA, 2023).

O Programa Residência Pedagógica surge como oportunidade que os acadêmicos do curso de Pedagogia do campus de Abaetetuba puderam ter no sentido de estabelecer a unidade entre práticas e teorias educativas de forma mais significativa. Pois, além das observações e intervenções, em sala, de aula na escola básica, possibilitou a abtenção de conhecimento da organização do trabalho pedagógico que norteia o cotidiano escolar, bem como o contato com as práticas pedagógicas das professoras, em sala de aula, o convívio com os profissionais de educação (Gestora e Coordenadora Pedagógica) e alunos da escola.

O documento orientador da UFPA apresenta os objetivos específicos do Programa Residência Pedagógica:

> - ✓ Fortalecer a formação de professores/as dos cursos integrantes, por meio da inserção de discentes no ambiente escolar propício ao exercício inicial docente, em parceria com as redes públicas de ensino;
> - ✓ Propor atividades pedagógicas e processos metodológicos pautados em inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas;
> - ✓ Ampliar e diversificar ações do Estágio Supervisionado, previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, baseadas na relação teoria-prática;
> - ✓ Fortalecer os processos de ensino-aprendizagem, nas escolas parceiras, em uma perspectiva contextualizada e inovadora;
> - ✓ Promover ações nas escolas parceiras que articulem a formação de professores/as às orientações da Base Nacional Comum Curricular;
> - ✓ Socializar e divulgar os processos e resultados do projeto em evento específico.
>
> (UFPA, 2023).

O Programa Residência Pedagógica UFPA auxilia no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, o que vem corroborar para a formação docente de futuros educadores. A Universidade Federal do Pará, parte do entendimento que o estágio curricular é um componente crucial no processo de formação dos futuros docentes. Portanto, várias ações foram desenvolvidas para a implementação do PRP em todos os *campi* da UFPA; como ponto de partida, o diálogo e coparticipação de todos os professores coordenadores envolvidos foram essenciais para a compreensão da importância da vivência escolar para a formação do futuro profissional da educação no âmbito do PRP, na busca de avanços no sentido de ampliá-lo em todas as áreas de formação de professores.

O Programa Residência Pedagógica da UFPA mantém uma estreita relação com os cursos de licenciatura, com os Coordenadores de Estágio dos referidos cursos e da Coordenação Geral dos Estágios da Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFPA, no sentido de colaborar para o aprimoramento do estágio curricular, podendo, inclusive, as atividades realizadas no âmbito do PRP serem creditadas como atividades de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura.

No Campus de Abaetetuba-PA, o PRP/PEDAGOGIA foi desenvolvido com o intuito de

oportunizar, através da vivência em ambiente escolar, a construção de um ambiente profícuo de aprendizagem, aliando, teoria e prática, no processo de formação dos professores na EMEF Mariuadir Santos, pois, assim como o estágio curricular, a residência pedagógica "[...] permite também ser um canal produtivo entre Universidade e a Educação Básica, reconhecendo, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade" (GIROTTO e CASTRO, 2013, p. 178).

Para tanto, Carvalho (2019), Girotto e Castro (2013), Di Palma (2012) discorrem que a formação de professores deve aliar teoria e prática para que estudantes do curso de Pedagogia, além de dominá-las saibam aplicá-las, pois teoria e prática são duas dimensões complementares e indissociáveis da prática educativa.

A experiência vivenciada no PRP na escola Mariuadir Santos, em Abaetetuba-PA, observando-se a dinâmica cotidiana da escola e das próprias aulas, nos faz, na esteira de Dayrell, afirmar que os educandos, como sujeitos de cultura, são também produtores culturais, já que "o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil" (DAYRELL, 1996, p. 15). Nesse mundo da cultura juvenil e também da cultura infantil, a diversidade cultural é a característica principal, já que os diferentes modos de vivenciar e produzir a cultura ganham formas de expressão e sentido também no cotidiano escolar.

De acordo com Dayrell (1996), a escola deve ser abordada como uma "construção social". Para ele, o modelo homogeneizante da escola atual deve ser criticado, visto que a categoria de "aluno" se define como sujeito de uma cultura, um gênero, uma raça, isto é, um conjunto de experiências que se unem para o constituir como ser social.

A análise acima se constitui na ideia de uma Educação que se compreenda para além dos muros escolares, indo se respaldar nas relações sociais, onde Dayrell (1996) afirma que:

> A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações a atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinados momentos históricos. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja etc.), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc (DAYRELL, 1996, p. 142).

Para o autor, as experiências que os alunos trazem das suas realidades são processos dinâmicos que devem ser levados em consideração, no processo educativo, visto que as crianças ou jovens que chegam à escola são resultados de processos educativos mais amplos, mas que emergem do cotidiano das relações sociais que, apesar das aparências de homogeneidade em

sala de aula, manifesta-se como diversidade cultural.

Pensar nesta formação para a diversidade é trazer para a escola as concepções de um currículo, inter e multicultural, diverso, que pode ser considerado um conjunto de conhecimentos que facilitam ao indivíduo a ler o mundo criticamente e entender as necessidades de transformá-lo. Candau (2003) afirma que é o reconhecimento da multiculturalidade da sociedade que leva a constatação da diversidade de raízes culturais que fazem parte de um contexto educativo como uma sala de aula.

Freire (1997) dimensiona estas práticas como aspectos importantes para a Educação, do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação brasileira, como um processo contínuo de construção de conhecimentos que contribuem para que o aluno utilize o que aprendeu em suas tomadas de decisões individual e coletiva, estabelecendo relações e significados para a vida.

Assim, a UFPA, por meio do PRP, busca aproximar a formação acadêmica das ações desenvolvidas nas escolas-campo, envolvendo os Residentes em ações do Programa Residência Pedagógica, reunindo esforços para que o Programa Residência Pedagógica, por meio dos múltiplos olhares e múltiplas falas. consiga auxiliar o Curso de Pedagogia em seu processo contínuo de melhorias e aprimoramento da formação inicial de profesores fazendo frente às demandas contemporâneas de uma educação brasileira e amazônica, com qualidade socialmente referenciada.

Podemos afirmar que, da mesma maneira que o Programa Residência Pedagógica traz grandes contribuições aos acadêmicos, traz também contribuições às universidades brasileiras e principalmente às escolas públicas. O cotidiano da escola normalmente distancia-se das aulas e do currículo que é planejado e desenvolvido nos cursos de licenciaturas das universidades. Entretanto, este entrelaçamento com as propostas de teorias, práticas e vivências, no espaço escolar. tornam-se um importantíssimo movimento de ressignificação da prática pedagógica da educação escolar, pois o PRP procura contemplar o debate acerca da formação, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e da articulação entre teoria e prática, sendo estes fundamentos necessários para a formação inicial de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é um importante instrumento para a superação da dicotomia, ainda existente, entre teoria e prática, na escola básica brasileira, dicotomia que também se reflete no contexto dos cursos de formação de professores, como o Curso de

Pedagogia. Ao estudante do curso de Pedagogia, apresenta-se como acréscimo à sua formação a dimensão da vivência pedagógica escolar, possibilitando aos futuros educadores, em formação, relacionar teoria e prática de uma forma significativa e que irá servir de arcabouço de experiência pedagógica à sua futura atuação como profissional da educação.

Neste percurso de experiência educativa e formativa se faz necessário salientar o quão importante é a formação inicial para o exercício da docência, levando em consideração o reconhecimento de profissional da educação, frente às transformações sociais. Ser professor, ser professora, na atualidade, requer o desenvolvimento de habilidades técnicas, éticas e políticas, compromissadas com a diversidade cultural existente. no contexto escolar, tendo em vista que professores e professoras trabalham com interesses e culturas diversas, no contexto da escola básica.

O aprendizado, em ambiente escolar, para o docente que se forma para atuar em escolas com realidades tão diversas, é desafiador, mas, são também, momentos de reflexão sobre a própria formação profissional docente, visto que possibilita a jovens estudantes em formação, como bolsistas residentes do PRP/UFPA, a conhecer um pouco mais o mundo real da escola pública, além de permitir trocas de experiências e aprendizados entre residentes, professores regentes de turmas, alunos e todos os envolvidos, no processo de ensino e aprendizagem escolar.

O Programa Residência Pedagógica se converte, assim, em instrumento colaborativo tanto para discentes de cursos de licenciatura quanto para professores da escola básica e dos cursos de licenciatura das universidades, o que o torna um elo entre as instituições de ensino superior e instituições escolares, associando conhecimentos, experiências e vivências múltiplas que se configuram em um único objetivo: a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola e da formação de futuros professores.

Portanto, escolher ser professor e professora é muito desafiador, no momento atual. Exige conhecimentos e saberes docentes necessários à prática, que estimulem os estudantes em formação a (re)construírem conhecimentos relevantes e que contribuam na melhoria da qualidade social e educacional da educação escolar, tornando-os cidadãos críticos, autônomos e emancipados mais atuantes e que, assim, possam formar outros sujeitos com a mesma perspectiva.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria F. Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

CARVALHO, A. D. F**. Cotidiano escolar, estágio e os desafios da escola da básica:** sentidos do aprender e do ensinar. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/17.%20cotidiano%20escolar,%20.pdf. Acesso em: 18.04.2023.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In. DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, pp. 136-161.

DI PALMA, M. S. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIROTTO, C. G. G.S; CASTRO, R. M. de. **O estágio curricular e a didática na formação de professores**: desafios e possibilidades. Educação Santa Maria, v. 38, n°.1, Ano: 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4094/4540. Acesso em: 28.04.2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. cesso em: 17.03.2023.

GRUPO ESCOLAR CONSTÂNCIO GOMES: CULTURA ESCOLAR PRIMÁRIA GOIANA – GOIÁS/GO

Sonia José de Faria Araújo [35]
Geovanna de Lourdes Alves Ramos [36]

RESUMO

O objetivo geral dessa investigação será a de analisar as práticas e os saberes entre os professores e os alunos do Grupo Escolar Constâncio Gomes, fundado na cidade de Goiás/GO, na perspectiva de refletir acerca do perfil dos alunos que estudavam na instituição escolar, como também de pesquisar sobre a formação, práticas e saberes dos professores que lecionavam no Constâncio Gomes. No que se refere aos caminhos metodológicos, procuramos manter proximidade e circularidade com os processos da pesquisa, registro das informações, falas, análise e interpretação das informações, permitindo reflexão permanente sobre o processo investigado. Ressalta-se que analisamos diversos documentos da instituição escolar, tais como cadernos escolares, planos e diários de professores, ofícios e legislação vigente no país.

Palavras-chave: grupo escolar; cultura escolar; práticas; saberes.

INTRODUÇÃO

Como o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás, em novembro de 2015, as discussões em curso, como, também, em diálogo com os docentes, tivemos o conhecimento de que deveríamos escrever um pré-projeto na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Após a elaboração, nós teríamos que escrever um artigo para a defesa, pois é um pré-requisito para a formação na área de Ciências da Natureza.

Houve muitos questionamentos e dúvida sobre o que pesquisar. Como se deu a escolha do tema de pesquisa? A escolha se deu por meio de diálogos com minha orientadora. Comecei a entender que o meu caminho seria na área da Educação, a partir do momento em que decidimos acerca da temática de investigação, como também a trilhar o caminho e a instituição ora pesquisada.

Assim, no decorrer das reuniões de orientação, tivemos o conhecimento de que várias instituições escolares foram fundadas, na cidade de Goiás, nos anos 50 do século XX. Sendo assim, tivemos o contato com as fontes documentais do grupo, no acervo do Arquivo Frei

[35]Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mailaraujo13sonia@hotmail.com
[36]Doutora de Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFU. Docente do curso de História, Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO – Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: geovanna@ufu.br

Simão, como também na Secretaria de Estado de Educação (Seduc Goiás). Dentre essas escolas, uma nos chamou a atenção: o Grupo Escolar Constâncio Gomes. Então, a partir daí, o nosso olhar voltou-se sobre essa instituição. Nessa direção, nós fizemos um levantamento do acervo para darmos início à pesquisa para o pré-projeto.

Mas, o que pretendemos analisar através desta pesquisa? Qual o verdadeiro motivo que levou o fechamento desse grupo escolar? Como era o método de ensino aprendizagem entre professores e alunos? Em que essa investigação contribui para educação goiana e/ou nacional?

Nesse diálogo coletivo (docente e discente), vimos que o caminho de uma pesquisa se revela um grande desafio. Entretanto, analisar e selecionar os documentos da instituição é uma missão fascinante. Reconstruir a história de uma escola, por um método milenar (Método Indiciário), fundamentado por *pistas, sinais* ou *indícios* nos aproxima do fato histórico e dos fenômenos da realidade desse lugar (GINZBURG, 1989).

Desta forma, pretendemos, e acredito que até a finalização dessa pesquisa, os nossos questionamentos serão supridos por algumas respostas anteriormente descritas, superando todas as nossas expectativas e reflexões sobre o Grupo Escolar Constâncio Gomes. Assim, o objetivo geral dessa investigação será o de analisar as práticas e os saberes entre os professores e os alunos do Grupo Escolar Constâncio Gomes, na perspectiva de refletir acerca do perfil dos alunos que estudavam na instituição escolar, como, também, de pesquisar sobre a formação dos professores que lecionavam no Constâncio Gomes.

DESENVOLVIMENTO

Com a chegada dos grupos escolares, foi elaborada uma reforma educacional que ofereceu uma pauta de estratégias de implantação de uma nova modalidade de ensino escolar, pelo Poder Público, privilegiando os vários aspectos relacionados ao espaço e ao tempo, as disciplinas escolares, aos atores, a materialidade e ao acesso à escolarização.

Com pesquisas, foram inseridos entendimentos dos grupos escolares e constituiu-se a nova modalidade de escola primária, que se tornou uma organização escolar mais complexa, racional e moderna, que foi implantada no Brasil, no início do período republicano e tornou-se, ao longo do século XX, no tipo predominante de escola elementar no país.

No início da Primeira República, as novas demandas postas pelas mudanças advindas de questionamentos de alguns políticos, pela necessidade de integração do povo, a nova ordem republicana e a alocação do trabalhador livre ao mercado do trabalho, evidenciaram a

necessidade de reinvenção de uma nova escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Primeiramente foi vista como forma de superação do atraso que ela vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade e que, posteriormente, poderia representar como alternativa de um projeto de sociedade civilizada que atendesse aos novos reclames de controle e homogeneização social.

Conforme Faria Filho (2006), os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos em razão do número de alunos, em geral, quatro, oito, ou dez classes, em um ou dois pavimentos., sendo previstos biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Eram edificados, simetricamente, em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para cada sexo. Apesar de padronizadas em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

Sobre a pesquisa, a investigação ampara-se na necessidade de entender o conceito de cultura escolar, vivenciada pelas crianças e professoras nas instituições do município da cidade de Goiás. Ou seja, como a comunidade escolar se organizava no cotidiano escolar suas práticas e saberes, frente à legislação educacional.

O Grupo Escolar Constâncio Gomes não se encontra mais em funcionamento, porém, a compreensão sobre a educação pública e estatal da instituição escolar nos proporciona entender como se davam as relações da comunidade escolar entre si e com a sociedade local. É fundamental entender o processo, em específico para refletir acerca da qualidade das atividades realizadas entre os professores e alunos em escolas goianas.

Nesse sentido, buscar-se-á entender os direcionamentos das políticas públicas educacionais, nos finais dos anos 1940, sobre o funcionamento das escolas do município de Goiás. É primordial entender o contexto socioeconômico, político e cultural da organização escolar como também o seu funcionamento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa de Schelbauer (2011) “Das normas prescritas às práticas escolares: *a escola primária paulista no final do século XIX*” nos auxilia a entender no processo da organização da escola pública primária, em específico, da análise de fontes oficiais, quais sejam: as leis, os regimentos da instrução pública paulista e os regulamentos. Apesar de se tratar da região de São Paulo, a investigação direciona na compreensão de que forma as normas circularam e/ou

foram apropriadas na comunidade escolar.

Segundo Araújo e Inácio Filho (2005), as investigações sobre a história das instituições visam a compreender a gênese, *sua trajetória, a cultura escolar constituída, sua projeção local e regional, suas concepções educativas e pedagógicas, enquanto se configuram como formadoras, bem como irradiadoras de posturas vinculadas ao ideário da escola pública* (ARAÚJO; INÁCIO FILHO, 2005, p. 168).

Souza (2008) nos traz uma reflexão sobre a pesquisa da história das instituições, visto que a mesma pode auxiliar na reconstituição das experiências diárias, *as estratégias e ações dos atores educacionais, o intricado e difícil movimento de apropriação das prescrições para o ensino no âmbito das práticas* (SOUZA, 2008, p. 281).

Ramos (2012) analisa a história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, no período de 1946, momento da sua inauguração, até 1971 quando, pela Lei 5.692, os grupos foram extintos e o ensino primário passou a ser ministrado, em escolas públicas e particulares, como, também, tiveram seu currículo modificado para atender às instituições de ensino de primeiro grau. Nesse sentido, os objetivos que nortearam a pesquisa foram o de apreender as características do espaço escolar, por meio da análise da infraestrutura do edifício escolar; analisar o perfil dos sujeitos que atuaram na instituição (professores e alunos); refletir sobre as representações construídas sobre o professor e o aluno; analisar a legislação educacional produzida no e discutir as práticas dos professores, no cotidiano da sala de aula (RAMOS, 2012). O meu projeto de pesquisa em muito aproxima com o de Ramos (2012), tendo em vista que buscarei analisar a cultura escolar da instituição escolar goiana.

METODOLOGIA

No que se refere aos caminhos metodológicos, procuramos manter proximidade e circularidade com os processos da pesquisa, registro das informações, falas, análise e interpretação das informações, permitindo reflexão permanente sobre o processo investigado.

Com relação aos fundamentos teóricos, partimos da perspectiva de que sua relevância se dá por uma compreensão preliminar, a partir do acesso das fontes documentais da pesquisa e com o intuito em dar respostas às questões propostas nesta investigação. Assim utilizamos os arquivos do acervo Frei Simão, como também da Secretaria de Educação de Goiás e, a partir da leitura destes, compreender a cultura escolar da escola que traz as categorias como: arquitetura escolar, práticas e saberes.

Segundo Forquin (1992), a cultura escolar identifica-se como uma cultura segunda, com

relação à cultura de criação ou de invenção:

> [...]uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN, 1992, p. 33-34)

Além dos documentos oficiais, buscamos analisar os livros didáticos utilizados pelos professores, no contexto histórico e escolar, no Constâncio Gomes.

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Consultando alguns documentos sobre a fundação do Grupo Escolar Constâncio Gomes, encontramos dados que nos apresentam um encaminhamento reconhecido e protocolado pela secretária Maria Terezinha F. Silva, da Comissão de Justiça, que emitiu o parecer na Câmara Municipal de Goiás (29/03/1962), sob a gestão do então prefeito o senhor Brasílio Ramos Caiado. Esse documento informa e apresenta a doação da Praça 11 de setembro, destinando-a construção de um prédio para ser o futuro Grupo Escolar Constâncio Gomes (SME, 29/03/1962, Protocolo n° 380, fl. 42, Livro da Câmara Municipal de Goiás).

Vimos que a construção da escola, de fato, tratava-se de um projeto de Lei n° 532 de 1962, decretado por Brasílio Ramos Caiado, Prefeito Municipal, fazendo a doação ao estado de Goiás à Praça 11 de Setembro, localizada entre as Ruas 15 de Novembro e Marechal Floriano Peixoto, na cidade de Goiás. Portanto, no Artigo 1º, consta que o local foi destinado para construção de um prédio para o Amparo do Grupo Escolar Constâncio Gomes.

No entanto, o Grupo Escolar Constâncio Gomes foi criado durante o governo do Dr. Jerônimo Coimbra Bueno (1947 a 1950), mas, ao que tudo indica, o grupo não tinha um prédio próprio para o seu funcionamento. Tanto que, em uma consulta documental, na Secretaria da Educação do estado de Goiás, tivemos a informação de que o prédio cedido, na época, necessitava de alguns reparos. O telhado, em alguns pontos estragados, causava prejuízos às paredes e em alguns móveis (SME,19/12/1949). No ano de 1949, a escola funcionava na Rua Eugênio Jardim, localizada no Alto Santana, S/N. Infelizmente, pelo fato de a instituição escolar não se encontrar em funcionamento, não obtivemos maiores informações acerca do local exato.

Tivemos acesso a um documento que nos traz alguns dados da localização da escola, a quantidade das séries primárias ofertadas, o número de professores e formação, como também os alunos matriculados (Estatística do Ensino Primário Geral). Os dados preenchidos pela diretora/professora são de 18/12/1949. Os alunos matriculados no grupo escolar tinham a idade

de 7 a 14 anos. As aulas eram ministradas no 1º turno, das 12hs às 16hs, no total de 7 salas de aulas.

As aulas eram ministradas exclusivamente por mulheres, no período em análise. Ademais, vimos que a maioria das professoras era normalista, sendo apenas duas que não tinham essa formação. Segundo Guacira Lopes (1997, p. 88) (...) *a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação* (...).

No ano de 1952, as dificuldades de funcionamento da escola ainda eram latentes, pois a direção do grupo enviou ao reverendo José Trindade da Fonseca e Silva, secretário de Estado da Educação (SME, 31/05/1952), informações sobre as necessidades do estabelecimento de ensino. Ele mencionou que o grupo se encontrava desprovido de qualquer material escolar o que estava tornando quase impossível a realização das atividades escolares.

Outro documento que nos fornece dados da rotina do grupo escolar é a cópia de um Ofício de nº 36/71 (SME,13/08/1971), informando à comunidade escolar a solicitação de providências, por meio da Secretaria do estado da Educação e Cultura, a isenção para o Grupo Escolar Constâncio Gomes, da cidade de Goiás, da taxa de energia elétrica, em virtude da impossibilidade de manter a despesa. Supomos que a escola não apresentava recursos o suficiente para a manutenção de suas atividades diárias, o que nos leva a refletir sobre o orçamento que era destinado às escolas públicas, no período dessa pesquisa.

Um dado que nos chamou a atenção, assinado pelo diretor do Departamento de Ensino Primário em Goiânia (SME, 29/08/1969), informando à senhora delegada sobre as observações necessárias a serem tomadas, no prédio escolar da Capital e do Interior, quanto ao vandalismo e destruições que a instituição 'sofria' durante as férias. Segundo consta, durante o período das férias, seria necessário a permanência e responsabilidade de um dos porteiros pela vigilância dessas escolas.

Nesse item, procuramos analisar as práticas e saberes no Grupo Escolar Constâncio Gomes. Encontramos alguns documentos que foram fundamentais para entender a cultura escolar da instituição, o que sobremaneira vislumbra o conhecimento da temática educacional na região goiana. Uma informação que obtemos foi através de um ofício circular, sem número, mas é da ordem de serviço de número 004.

Conferido originalmente por Valdeia Costa Curado, 9ª delegada do (DEP, 29/08/1969), informando que seria necessário e precisaria se preocupar com o ensino primário em Goiás,

pois deveria estar mais desenvolvido e avançado. Os responsáveis perceberam, e foram verificadas em várias unidades escolares, constantes falhas, por parte desses, por irresponsabilidades e aparente incompetência da direção. No entanto, determinaram-se, para as diretoras dos grupos escolares que tenham funções gratificadas e que prestem serviço em dois períodos e quem não cumprir aquela ordem ou quem não prestassem esses serviços, ficaria informados e cientes das consequências previstas futuras, ficando sob pena de ser cancelada a sua gratificação inerente ao cargo que exerce.

Outro documento sobre o qual tivemos algumas informações foi da DGIEG (28/09/1938), encaminhado ao Senhor Inspetor Escolar de Goiás, solicitando a exoneração de todos os funcionários como professores, diretores, porteiros e todos os outros empregados do Grupo Escolar, Escolas Isoladas e as Escolas Profissional Rural, desta cidade, nomeando, a partir de julho de 1933, e informando que todos deveriam confirmar sua dispensa do exército, da marinha ou de qualquer serviço militar. O documento supracitado informa, ainda, que todos deverão comunicar a sua resolução juntamente com a relação nominal dos dispensados.

Em um ofício circular, enviado da cidade de Goiânia e protocolado sob o número 268, da SEES (25/5/1946), encaminhado ao Excelentíssimo Senhor Prefeito Municipal de Goiás, solicitando aos departamentos educacionais a obterem um bom andamento, por partes desses serviços, pois precisavam evitar irregularidades, tanto da parte dos professores como dos outros demais funcionários que faziam parte dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do município.

Dando prosseguimento, a documentação ressalta aos professores municipais que façam o seu aproveitamento no magistério estadual. Com isso, eles teriam que providenciar a extração do requerimento estadual, conduzindo-o ao Senhor Secretário do Estado da Educação e Saúde. Precisavam também da certidão de quitação com a Fazenda Estadual e o atestado de saúde de vacinação, e certidão de idade, tratando-se de funcionários do sexo masculino, este último documento seria substituído pelo Certificado de Reservista, pois teriam que tomar posse do cargo no departamento do serviço público, comunicando-lhes, em seguida, o seu cargo no departamento da Educação. Por isso, eles precisariam desses documentos para reivindicar e garantir o seu cargo.

Outro documento que nos apresenta dados importantíssimos foi enviado de Goiânia da SEES (18/08/1946), informando devidas normas que deverão ser tomadas, durante a resolução de alguns problemas com documentação por partes de alguns professores. Informa, ainda, aos professores substitutos as regras necessárias nas substituições ou eventuais afastamentos dos mesmo.

Um detalhe analisado foi de um documento enviado pelo (DESEES, 27/09/1947), solicitando aos professores efetivos, nas classes iniciais e intermediárias do mesmo cargo dos grupos escolares e jardim da infância, se queriam ser promovidos de seus cargos, e caso a resposta fosse afirmativa, deveriam tomar as respectivas providências urgentemente. E, após isso, precisariam dar-lhes um parecer ou mérito, vocação profissional com operação de responsabilidades e faltas dadas no mês de maio, junho e agosto, enviando-lhe ao departamento responsáveis.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Supomos por meio do ofício circular de número 1/65 da 9ª (DRECG, 10/03/1965), informando-lhes, a quem é de direito, no intuito de obterem um melhor andamento nos trabalhos da nona zona Educacional. No entanto, as seguintes resoluções feitas, em desacordo com o decreto nº 112 de 4 de outubro de 1963, que regulamentou o abono de faltas ao serviço público, ficará decretado também que a diretora que abonar faltas de funcionários, sob a sua direção ou mencionada no decreto, arcará, no mês seguinte, com o desconto em seus pagamentos, por tantas faltas e os dias abonados no mês anterior. Assim, deixará a diretora, professores e demais funcionários cientes de que não poderão ser falhos com suas responsabilidades e nem se afastar de suas funções, em hipótese alguma, sem que a delegacia seja imediatamente informada.

Tivemos o conhecimento em um ofício circular nº 16/71 de Goiânia, enviado do departamento de (EPSECEG, 31/12/1971), informando às senhoras Delegadas regionais de Ensino, as senhoras Diretoras dos Grupos Escolares e Escolas Oficiais, informando que, no novo ano civil, o departamento de ensino primário está colaborando. de modo positivo, e eficiente, elaborando um calendário escolar com normas e com exigências sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases para solicitar e para facilitar o ensino. Serão novas experiências, com maneira nova para os atuais Primários Ginasial e Ensino de 1º Grau. Percebemos uma exigência e restaurações da própria Escola, e a instrução cultural do educando demostrar uma formação profissional e técnica requerendo treinamentos do corpo docente e administrativo. Informando ainda que a chegada desse novo plano Estadual de Educação do novo roteiro para a implantação da Reforma Estadual do Ensino em nosso estado, teria, como finalidade, de incentivar os estudantes que significaria indispensavelmente a sua concretização como membro de uma comunidade.

Outro documento que tivemos acesso e que foi útil em oferecer informações, foi enviado através do (DEPG, 31/12/1971), ao senhor Diretor Antônio Luiz Maia, enviando-lhes,

informações precisas de seu interesse. Enquanto analisávamos alguns documentos, ele nos trouxe riquíssimas e importantíssimas informações; foi enviado pelo (SSSEC, 1967), para biblioteca escolar da cidade, tendo-se recebido o serviço de supervisão de material relacionados para biblioteca escolar da Escola Constâncio Gomes de Goiás.

Assinado por Valdeia Costa Curado, 9ª Delegada, esta deu parecer dos materiais que são coleções de livros, cadernos, coleção de história para o primeiro, segundo e terceiro ano, dicionários de língua portuguesa, atlas geográficas escolar, dicionário de dificuldades da língua portuguesa, atlas escolar coleção Brasil, várias coleções de livros do educar, guia metodológica para o uso de Atlas vivência da Cidadania, o significado da história do Brasil, e muito mais outras coisas que estão descritas nesse documento. Então, esse documento nos fazem perceber que são materiais enviados para biblioteca e para os alunos estarem envolvidos com leituras, as histórias, mapas a Atlas e alfabetização.

Durante as analises em vários documentos, algo nos chamou à atenção e nos fez perceber que, nesse documento, tratava-se, de uma doações do (MEC, 11/08/1969), pedindo a comissão do livro técnico e do livro didático, que seria doações de vários livros destinados para o Grupo Escolar Constâncio Gomes no endereço; Goiânia, Goiás. Transportadora Rodoviário Urbano Limitada, conforme as descrições abaixo, informa para a vossa senhoria que os seguintes livros são doações que vieram de Goiânia para Goiás, destinados ao Grupo Escolar Constâncio Gomes.

Dados importantes que conseguimos neste outro ofício de nº 24/75, enviado da (SEC, 20/04/1971), para a 9ª Delegacia Regional de Ensino Primário da cidade de Goiás. Encaminhado para a senhora diretora, que será de direito, e no intuito de tomar os devidos cuidados que estão anexados conforme informado. Agradece ainda a vossa excelência, a 9ª delegacia, Valdeia Costa Curado.

Observando este documento, descobrimos que se tratava de um convite destinado à senhora diretora do Grupo Escolar Constâncio Gomes. Tendo a honra de comunicar-lhes, a todos os docentes e discentes, convidando-os, para estar homenageando, no dia 5 de novembro vindouro, às 19:30, no salão de honra do fórum onde funciona. (TJ, 05/11), Em memória do inerente jurisconsulto Rui Barbosa ao ensejo da passagem do Centenário do seu nascimento que transcorrerá naquela data. Contam-se com a presença de todos. Eduardo Hélio de Souza Filho. Juiz de Direito.

Tivemos o conhecimento neste ofício circular de número 11, do gabinete da (SEEGG, 17/02/1949), foi encaminhado ao senhor Juraci Brandão Curado, Diretor do Grupo Escolar Constâncio Gomes de Goiás. No intuito de comunicar-lhes, a Secretaria da Educação determinando a retirada das paredes de cimento todas as fotografias de pessoas vivas sem exceção algumas colocadas por iniciativas anteriores ou atuais, para que, no futuro, fotografias de pessoas que fazem parte, ou seja, políticos, não venham interferir ou prejudicar os funcionários em geral.

Outro documento que tivemos contato foi enviado do (IGEDGEG, 31/09/1939), enviado de Goiânia para o prefeito da cidade de Goiás, o Doutor Edilberto da Veiga Jardim, comunicando-lhe, e informando o despache dos boletins escolares que seria fornecido gratuitamente pela Prefeitura Municipal e que a mesma seria responsável pela distribuição desses boletins para o Ensino Primário.

Neste documento, obtivemos uma importantíssima informação, nos apresentando um convite por parte da (DGECGGEG, 06/08/1941), convidando o Senhor Prefeito para participar de uma comemoração em homenagem à festividade da Independência do Brasil, que acontecerá no dia 7 de setembro, às 11:30hs, no Grupo Escolar.

Prosseguindo com nossas investigativas, deparamos com esse documento que nos proporcionou valiosas informações. Enviado da (DGI, 25/09/1937), apresentando as teses e as frustrações sobre o primeiro congresso de Educação ao Senhor Prefeito Municipal. Nesse documento, serão tratadas as principais pautas sobre a realidade escolar e a importância para resolver e solucionar os problemas pedagógicos.

Outro apontamento que nos forneceu dados importantes, foi um documento encontrado por parte da senhora Professora Judith Paixão, funcionária da (DGECG, 02/03/1959), levando aos conhecimentos da Diretoria da Divisão do Ensino Primário, o recebimento do diretório, um telegrama avisando sobre notificações e solicitações de envio urgente da divisão do Ensino Primário, informando sobre o estabelecimento, respectivo número de sala, números de professores efetivos ou interinos e contratados ou substituto, tempo de serviço e grau de conhecimentos dos porteiros e números de matrículas, pois, o diretório tem urgência em atender ao pedido da Diretoria da Divisão do Ensino Primário. Reconhecido e assinado pelo presidente André Xavier e pelo secretário Dr. Domingos Leite de Santana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S.; INÁCIO FILHO, G. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: da semeadura à colheita. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). **História da educação em perspectiva:** *ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n°. 5, 1992.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: *morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

RAMOS, Geovanna de Lourdes Alves. Trilhas e Rastros da Educação Primária: *História do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; et. al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: *conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina. Das Normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; et.al. (Org.). **Práticas Escolares e Processos Educativos**: *Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares* (séculos XIX e XX). Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (ensino primário e secundário). São Paulo: Cortez, 2008.

COLÉGIO SANT'ANA: A EDUCAÇÃO FEMININA EM VILA BOA DE GOYAZ /GO.

Divina Pereira de Souza Vieira [37]
Geovanna de Lourdes Alves Ramos[38]

RESUMO

Essa pesquisa visa a compreender o contexto da vinda de irmãs dominicanas, bem como a fundação do Colégio Sant'Ana, na cidade de Goiás (antiga Vila Boa de Goyaz). Como objetivos específicos, analisamos a concepção educacional na cidade, como também as representações sociais; investigamos o perfil dos alunos que estudaram no Colégio Sant'Ana; como também os conteúdos ministrados pelas professoras. Utilizamos para a pesquisa as atas de reuniões pedagógicas e administrativas, fotografias, livros de matrículas e de resultados finais dos exames escolares. Consideram-se, nesse estudo de investigação, o processo de fundação da instituição educacional religiosa e a sua contribuição para os estudos históricos educacionais.

Palavras-chave: Educação feminina; irmãs dominicanas; representação social.

INTRODUÇÃO

O contato com a comunidade universitária nos direcionou para novos caminhos e trilhas, frente ao processo de ensino e aprendizagem, pois é um momento único totalmente diferente da escola rural em que tivemos um aprendizado. Os professores nos incentivam no ensino, na pesquisa e extensão, como também respeitam a diversidade e a identidade de cada aluno.

Durante a trajetória na universidade, os professores nos direcionam os caminhos para finalizarmos o curso. Assim tivemos o conhecimento de que deveríamos elaborar um projeto de pesquisa para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Mas o que pensar ou o que pesquisar? A decisão pelo Colégio Sant'Ana deve-se, de início, pela curiosidade de conhecer a sua história, desde a sua fundação até a chegada das irmãs Dominicanas na cidade de Goiás. Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram: qual foi a intencionalidade de construir o colégio nesse espaço? Por que as irmãs dominicanas vieram para a cidade lecionar nesta instituição escolar? Quais eram as crianças que estudavam nesse local? Seriam crianças ricas? Ou as crianças pobres também tinham acesso à escolarização? Até que ponto teve a

[37]Graduada em Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mail: divinapereira800@gmail.com
[38] Doutora de Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFU. Docente do curso de História, Instituto de Ciências Humanas do Pontal – ICHPO – Universidade Federal de Uberlândia/UFU. E-mail: geovanna@ufu.br

interferência da igreja católica nas decisões e nas práticas pedagógicas entre os alunos e professoras?

Nesse sentido, essa pesquisa visa a compreender o contexto da vinda das irmãs dominicanas, bem como a fundação do Colégio Sant'Ana na cidade de Goiás (antiga Vila Boa de Goyaz). Como objetivos específicos, analisamos a concepção educacional na cidade, como também as representações sociais; investigamos o perfil dos alunos que estudaram no Colégio Sant'Ana; e conteúdos ministrados pelas professoras.

Nas leituras já realizadas, tivemos informações acerca da fundação, com detalhes sobre a vinda das irmãs para o Brasil. Interessante pontuar que elas tiveram um treinamento de línguas para lecionar na instituição pesquisada, o que nos instigou a questionamentos: Por que foi necessária a vinda dessas irmãs para lecionar na cidade de Goiás? O colégio foi construído antes ou depois de sua chegada ? Qual era o perfil de professores, antes da chegada das irmãs na cidade? Será que os professores que residiam em Goiás não eram preparados para lecionarem para a sociedade local? Quem eram os alunos que frequentavam essa instituição escolar? Quais eram as finalidades do ensino? Quem eram os superiores das irmãs dominicanas? Elas tinham salários e eram livres? Esses foram alguns dos questionamentos que acreditamos serem fundamentais para entender a presença de um colégio, frente à gestão da igreja católica em uma cidade interiorana goiana. Possivelmente a investigação nos forneceu um entendimento sobre o sistema educacional vilaboense no final do século XIX às primeiras décadas do XX.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A história da fundação da Ordem da Congregação das Irmãs Dominicanas de Monteils, deu-se em Compeyre na França com o nascimento de Alexandrina em 17/11/1833. Isso se justifica pela sensibilidade que essa menina dotava em prol de outras pessoas, consideradas por ela como necessitadas e, no dizer de Lajeunie (...) *pessoa adiantada nos caminhos de Deus* (1993, p.19).

Ressalta-se que o processo de fundação da Ordem iniciou-se em Bor (França), quando o vigário da cidade (padre Gavalda) teve a intenção de fundar uma instituição feminina com o auxílio de Alexandrina e de Virgínia Gavalda (CAMARGO, 2014). Com a escolha da denominação da Ordem por 'Ordem das Irmãs Dominicanas', devido ao Santo São Domingos, como também pelo fato de já existir uma Ordem das religiosas Dominicanas de Gramont (França), Alexandrina tornou-se a Priora de Bor, adotando o nome de Madre Anastasie (CAMARGO, 2014). Segundo Madre Anastasie, *pensava que uma perfeita vida religiosa*

consistia, antes de tudo, na caridade fraterna, pela qual as almas podiam, da melhor maneira possível, elevar-se a Deus (CAMARGO, 2014, p. 64).

A chegada das Irmãs Dominicanas no Brasil deu-se no ano de 1885, com a solicitação de dominicanos que, aqui, já residiam, em específico, para fortalecer a educação nos estados de Minas Gerais e Goiás. Entretanto, a França perpassava por momentos conflitantes socialmente, politicamente e economicamente, no século XIX, o que proporcionou grande perseguição religiosa.

Segundo Manoel (1996, p.17), *Na Europa, França e Itália notadamente, as lutas burguesas implicaram a perseguição anticlerical e o afastamento da Igreja de todos os centros de decisão, inclusive do sistema público de ensino*. No processo dessas transformações, o Papa Pio X recomendou que as Congregações fundassem seus núcleos fora do território francês, proporcionando a chegada das irmãs dominicanas ao país. A entrada das irmãs no Brasil deu-se, primeiramente, pelo estado de São Paulo. Mais tarde, as irmãs chegaram a Uberaba (Minas Gerais), no ano de 1889, onde fundaram um colégio religioso, um externato, uma escola de enfermagem, e um hospital (CAMARGO, 2014, p. 69). Na cidade de Goiás, no período, capital do estado de Goiás, a chegada das irmãs data de 3 de setembro de 1889, na justificativa de fundar o segundo colégio religioso (Colégio Sant'Ana). Além da fundação do colégio, as irmãs fundaram outras instituições sob a sua direção, tais como o Asilo São Vicente de Paulo, o Hospital São Pedro e o Orfanato São José. Supomos que a chegada das Irmãs Dominicanas de Monteils no Estado de Goiás deu-se, em específico, por uma política patrocinada pela Igreja, na perspectiva de *multiplicar seus arautos, ou seja, pessoas comprometidas com sua causa para fazer frente ao novo mundo surgido que tinha como base a razão e as ciências, como propulsoras de uma nova vida* (PACHECO, 2012, p. 34). Ademais, a igreja católica opunha-se aos ideais liberais, o que viabilizou e estimulou a fundação de congregações atuantes no meio educacional, como também no campo assistencial (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2010).

Frente à separação entre a Igreja e o Estado, a crise de muitas *congregações religiosas da Europa em força do progresso do laicismo e do liberalismo, como na França e na Alemanha, veio favorecer a transferência de grande contingente de religiosos para o Brasil* (AZZI, 1983, p. 18). Segundo Figueredo; Gomes (1993, p. 39) havia uma "necessidade de fortalecer a Igreja no Brasil com a rica experiência de padres irmãs que já atuavam principalmente em obras paroquiais educativas e assistenciais na Europa".

Supomos que essas ordens religiosas tinham os mesmos interesses da burguesia, o que proporcionava aos filhos desses uma educação no modelo europeu. A *Igreja, por meio dos colégios, se propunha à missão de educar e combater o laicismo no país, embora suas instituições educativas fossem voltadas para uma minoria capaz de custear o valor das mensalidades* (CAMARGO, 2014, p. 46).

Segundo Valle (1989), *por volta das 11 horas com a chegada das irmãs dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils a cidade de Goiás, chefiadas pelo Padre Gallais* (p.10), o colégio fora inaugurado. Ressalta-se que houve muitas celebrações; dando visibilidade à presença das dominicanas na cidade de Goiás. Segundo Camargo (2014), a vinda das irmãs foi alvo de muitos comentários locais, em específico, por enfrentarem diversos obstáculos pelo caminho, mas isso não foi motivo para desistirem da missão e devoção de cuidar dos "fracos".

A receptividade dos vilaboenses, quanto à chegada das irmãs em terras goianas, foi repleta de satisfação, pois a presença da ordem na cidade firmava uma parceria entre a igreja e a educação (catequizadoras e educadoras). As irmãs dominicanas se estabeleceram na casa do bispo que, aos poucos, se serviu de instituição escolar. Mediante algumas reformas, a casa do clérigo tornou-se o Colégio Sant'Ana. Entretanto, o espaço não era apropriado para acomodar as alunas. Interessante ressaltar o local/área do colégio, visto que a instituição se localizava em um lugar privilegiado da cidade, no Largo do Chafariz (CAMARGO, 2014):

> [...] educação e ensino de vossas filhas, abandonarão pátria, família, commodos da vida, e vierão aqui affrontar nosso clima, amoldar-se a nossos hábitos e consumir n'esta Diocese sua mocidade, sua saúde, suas forças, sua vida. Não podereis negar os immensos benefícios que elas prestão a instrução e educação tanto para as filhas do rico, com ás pobrezinhas, filhas dos menos favorecidos da fortuna, do artista, do operário e do proletariado. (CARTA PASTORAL, 1887)

Temos, acima, um trecho da Carta pastoral, em que temos algumas qualidades descritas das irmãs dominicanas que abdicaram da presença e companhia familiar em prol da educação das jovens vilaboenses. Também é visível o perfil do alunado que seria beneficiado com a chegada das irmãs: [...] *elas prestão a instrução e educação tanto para as filhas do rico, com ás pobrezinhas, filhas dos menos favorecidos da fortuna, do artista, do operário e do proletariado* (CARTA PASTORAL, 1887). Ou seja, a instrução e educação aparentemente não via a origem familiar.

Valle (1989) enfatiza que uma das *Preocupações das Irmãs era acolher as crianças pobres, as filhas de escravos mais perdidas e mais sofridas que no próprio cativeiro* (p. 06),

tanto que a instituição escolar possuía salas de aula destinadas para tais alunas (CAMARGO, 2014).

Em contato com algumas fotografias, vimos que as meninas eram bem novas; de cabelos levemente cacheados, pele clara, roupas novas e branquinhas, calçados e meias; e laçarotes nos cabelos. Aparentam ter entre 7 a 12 anos e, pela leitura da imagem, supomos que não eram filhas de escravos. Não podemos afirmar, mas pressupomos que eram de famílias abastadas da cidade e/ou região. Também visualizamos uma mulher adulta que, ao que indica, pode ser professora. Todas estavam bem arrumadas e em posição para o fotógrafo. Seria uma festividade, apresentação ou formatura? Sãos questionamentos para uma investigação futura, pois não encontramos dados suficientes para analisarmos o momento do registro.

As atas das reuniões foram fundamentais para conhecermos um pouco do cotidiano da instituição, pois nos forneceu uma análise de toda a política de entrada das meninas, de 7 a 13 anos, que desejavam estudar no colégio. Pela leitura e reflexão da documentação, vimos que as jovens teriam que passar por toda uma avaliação, onde eram testadas sua fé, capacidade e força persistente' perante o tempo que ali passariam internas ou não.

Nesse sentido, havia uma votação de todo o processo, visto que o resultado, comportamento e a obediência ditaria um caminho para a permanência delas na escola. Além desses atributos e exigências citadas anteriormente, havia ainda um sorteio, visto ser grande a quantidade de meninas interessadas em se tornar alunas do Colégio Sant'Ana, a qual sua doutrina era religiosa e comandada por religiosos.

O colégio, no início de sua fundação, estava sob a direção de um frei o qual tinha total autonomia nas diretrizes, normas e funcionamento. Ademais, era um colégio extremamente rígido, onde o uso do uniforme era obrigatório para todos os alunos e quem desobedecesse às regras sofreria as consequências. Além disso, o uniforme é a marca do alunado de uma instituição. Para Corazza (2004) a utilização do uniforme, por parte dos alunos, pode ser visto como um vestuário padronizado, *confeccionados para tornar quem o usa semelhante ou idêntico* (CORAZZA, 2004, p. 55).

As meninas que ingressavam na instituição recebiam o nome de "As Filhas de Maria" e seguidamente, em votação com todo o corpo docente, criavam a "Associação dos Santos Anjos". Ou seja, eram nomeadas como Aspirante, e se seguissem o manual conforme as regras eram agraciadas com a fita azul, mostrando que tinha responsabilidade com seus afazeres (ATAS DE REUNIÃO, 18/05/1921). Posteriormente, as "Filhas de Maria" eram vistas e tidas

como responsáveis, e passavam a ser chamadas de senhorinhas recebendo a fita verde por ser reconhecidas meninas de responsabilidades.

Algumas, assim se destacavam porque recebiam uma fita de cor diferente por sua dedicação aos afazeres do dia a dia do colégio/convento (ATAS DE REUNIÃO, 02/12/1926). A leitura que fazemos dessas informações é a de que o colégio, na figura das irmãs, incentivava as alunas a seguirem a ordem religiosa. Cada mudança de grau na associação se dava pela mudança da tonalidade da fita: primeiramente a azul, seguindo de verde.

A organização de uma instituição escolar não pode ser vista apenas pelo seu plano racional, advindo de questões burocráticas, pois a sua intencionalidade educacional é complexa, *compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social* (CANDIDO, 1964, p. 107).

Segundo Pineau (1999), a escola é *um dos principais motores de triunfo da modernidade* (p. 39). Sendo que, [...] *a vida interna da escola* [...] *reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade* (CANDIDO, 1964, p. 111 e 128). As escolas são instituições especiais, o que as diferencia de organizações sociais, consoante Nóvoa: *As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano* [...] *que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta* (NÓVOA, 1998, p. 16).

A cultura está nas ações do cotidiano escolar, nas práticas e saberes dos diferentes sujeitos que compõe à sua organização, na gestão e nos currículos. Para Viñao Frago, a cultura escolar é uma das "caixas pretas" da historiografia educacional, pois são modos de pensar e *atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas* (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Segundo a pesquisadora Rosa Fátima de Souza, o estudo histórico dos *materiais escolares pode ser um instrumento valioso para se decifrar a cultura escolar à medida que as práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais*. A autora ressalta que *da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico* (SOUZA, 2007, p. 179-180).

Abaixo, temos a transcrição de documentos do colégio que nos dão pistas do cotidiano das pessoas que circulavam no espaço institucional.

São Deveres das alunas:

1. Aplica-se com diligência aos estudos.

2. Tratar com respeito a diretora, os professores e os funcionários.

3. Usar os uniformes para as aulas comuns e para as sessões de educação física.

4. Comparecer as sessões religiosas, civis etc., Determinada pela diretoria sob pena de suspensão de aulas.

São consideradas faltas graves:

1. ..... Não está visível.....

2. Deixar de observar as determinações da diretoria, dos professores e dos funcionários, relativas à ordem interna do estabelecimento.

3. Praticar atos contrários aos costumes a má educação.

4. Trazer livros, revistas consideradas imoral.

5. Promover algazarra nos corredores e pátios, bem como nas imediações do estabelecimento. Durante o período das aulas e na ..., início ao termino.

Notas de Aproveitamento:

1. Haverá durante o ano letivo, avaliações, trabalhos práticos e testes com atribuição de nota, que será graduada de 0 a 10.

2. Mensalmente será atribuída a cada aula e em cada disciplina, pelo respectivo professor, uma nota resultante da avaliação de seu aproveitamento.

3. Será considerada aprovada em cada serie, à aluna que obter nota global não inferior a 4. A aluna que alcançar média 8 ou superior, será dispensada do exame final na disciplina correspondente.

Dados: Normas/Deveres.
Fonte: Arquivo Colégio Sant'Ana. S/D. (CAMARGO, 2014).

Os trechos acima fazem parte de Documentos do Colégio Sant'Ana, denominados *Deveres das Alunas*; *São consideradas faltas graves* e *Notas de Aproveitamento*. Supomos que o colégio além de rígido não dava chance aos faltosos devido à sua hierarquia, pois a instituição tinha uma proposta pedagógica voltada à religião.

Mediante a análise documental, cremos que as pessoas que optassem estudar no colégio, já tinham o conhecimento das regras impostas: o espaço era governado pelas irmãs dominicanas, que passou por uma formação linguística antes de vir lecionar na região goiana.

Deduzimos que o colégio foi dirigido por mãos rígidas e, ao mesmo tempo, relata que este ensino mantinha os alunos disciplinados para o convívio em sociedade, imputando deveres, punição para suas falhas e reprovação, caso não conseguisse alcançar a média global e disciplinar da ordem regida pelas irmãs.

As atividades escolares e o comportamento das alunas eram organizados; os critérios bem definidos, visto que *o bom aluno é aquele que apreende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto* (PETITAT, 1994, p.92). É o discurso da ordem, dos afazeres, das atividades, da disciplina, *dos corpos dóceis* que permanecem horas sentados no ambiente escolar; com movimentos limitados.

Segundo Fonseca (2008), o cotidiano escolar e sua cultura fazem parte de um contexto mais amplo, e não se restringe somente às práticas institucionalizadas pela escola:

> Práticas docentes, processos de escolarização, práticas educativas e ideias pedagógicas não podem ser pensados em si, nem somente em sua relação com o que podemos chamar de universo escolar, como uma instância autônoma (que na verdade não é). Estão impregnados da pluralidade de aspectos presentes nas relações estabelecidas cotidianamente entre grupos e indivíduos, o que obriga o historiador a considerar que, quando se fala em representações e em apropriações, essas noções só podem ser compreendidas neste movimento confluente (FONSECA, 2008, p. 63)

Partindo dessa reflexão, no movimento de novos sujeitos participantes de uma cultura escolar, com as suas experiências e práticas no espaço educativo, analisamos o documento abaixo na perspectiva de entender esse processo no colégio, em formato de Exercícios da 3ª série primária, que será analisado em mais adiante na Imagem de n° 8.

Na análise de Vidal (2009), a instituição escolar não pode ser vista apenas como porto de chegada das inovações pedagógicas e das normas legais ou reformas, *exercendo a função apenas de transmissão cultural, mas como local de constante negociação entre o imposto e o praticado e mesmo, de criação de saberes e fazeres que retornam à sociedade sejam como práticas culturais, sejam como problemas que* exigem regulação no âmbito educativo (VIDAL, 2009, p. 120).

Por meio da dissertação de Camargo (2014), tivemos o conhecimento do currículo, com as respectivas disciplinas que eram ofertadas na instituição escolar. Com o Decreto-Lei n° 8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, havia duas bases de organização do ensino primário, dentre as quais: a iniciação cultural que todos conduzia ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas, como também

elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho.

No caso específico, da instituição pesquisada por ser de ordem religiosa, supomos que as religiosas deixaram *claro aos pais, familiares, bem como à comunidade local, a cultura da escola, a sua forma constitutiva, na construção dos saberes pedagógicos* (CAMARGO, 2014, p. 131). Listamos algumas das disciplinas ministradas no colégio nos anos de 1940: *catecismo*; *português*; *aritmética*; *geografia*; *história do Brasil*; *trabalhos manuais*, *desenho*; *caligrafia*; *educação física* e *canto* (CAMARGO, 2014). Ademais, o currículo sofre alterações mediante os contextos sociais, políticos e econômicos. Reforça-se que a presença de irmãs religiosas, com ideologia educacional francesa interferiu na condução do processo educacional pedagógico no/do colégio.

Segundo Galvão (1996), *a ampliação do campo documental na educação pode revelar aspectos fundamentais do processo educacional do passado, contribuindo na tarefa de captar, em outros níveis, a diversidade social* (1996, p. 102). Nessa perspectiva, vislumbramos descortinar como se deu o processo de alfabetização no Colégio Sant'Ana, mas sabemos que não será possível nessa pesquisa.

Assim, selecionamos uma atividade que se encontra na Imagem de n° 8, em que analisamos o conteúdo de português:

Leitura Redação e Cópia (Transcrição da Imagem n° 8):

Meu Gatinho

Meu gatinho chama se Mimi.

Mimi é um lindo gatinho de pelo branco, olhos verdes e patilhas travessas.

No pescoço, ele traz sempre um guizo barulhento, prêso por uma fita vermelha.

Mimi tem uma bela almofada para dormir. Ele não é preguiçoso, pois anda sempre ativo, atrás dos ratos e baratas, para caça-los.

Que bons serviços presta Mimi!

II- Temas para Redação

1)Faça a reprodução da descrição acima.

2)Descreva um gatinho que você conheça.

3)Escreva cinco sentenças, associadas, a respeito de uma coleguinha sua.

III-Cópia e Ditado

a)Doze-dúzia-azeite-fazer-dizer-dezembro

b)Paz-féz-luz-cruz-giz-nos-vez

IV-Exercícios Gramaticais

a)Coloque os sinais de pontuação:

1)Nós temos em casa um belo cão o nome dele é Biriba. Este animal é um grande amigo que nós temos.

2)Como se chama o cão. De quem é, ele grande amigo que nós temos

As atividades nos trazem um entendimento muito didático, ainda utilizado em instituições escolares, onde exercita gramática; incentiva a produção da escrita e auxilia o desenvolvimento da ortografia. Entretanto há outras considerações que, enquanto pesquisadores, devemos analisar sob o olhar pedagógico e temporal.

A transcrição acima é um exemplo de um exercício para os alunos da terceira série do primário, aplicado no Colégio Sant'Ana. Observamos um pequeno texto, que tem muitas características dos textos aplicados em muitas instituições escolares brasileiras na 1ª República, em que a criança deveria praticar a interpretação, observação, descrição e comparação, ou seja, exercícios que estimulavam a criação de frases, os ditados, e por fim, a pontuação.

Segundo Chervel (1990), a sociedade dita à escola seus fins, *estando a cargo dessa última buscar naquele apoio para criar suas próprias disciplinas*, há toda razão em se pensar que é ao redor *dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola* (CHERVEL, 1990, p. 219). Nesse sentido, mediante a complexidade de objetivos educacionais da instituição, aqui pesquisada, quais seriam os conteúdos ministrados, e sua finalidade educativa? Tais questões demandam uma nova pesquisa.

Concordamos com Tardif (2010, p. 11), quando o autor nos diz que o *saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber 'deles' e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala* [...]. Nessa direção, conforme destacamos anteriormente, o colégio era regido por irmãs religiosas, de tradição francesa o que sugere a manutenção de ideais, princípios, doutrina e valores imbuídos no cotidiano das atividades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA E METODOLÓGICA

Ao propormos uma pesquisa, temos em mente que é necessário o diálogo com as fontes documentais, como, também, uma metodologia para a análise da investigação. A temática Instituição Educacional é estudo da área das Ciências da Educação. Entender e refletir sobre os processos pedagógicos é de todo desafiador, visto que a instituição escolar é permeada por

ações de sujeitos individuais e coletivos, com modos diversos de experiências e resistências.

Por conseguinte, o colégio não se encontra isolado em um espaço/lugar, pois está inserido em um contexto político, econômico e social, sendo este representado pelo espaço dos professores, o dos alunos e, por fim, pela legislação no contexto escolar em seus diferentes modos de pensar, agir e fazer a educação.

Os investigadores que lidam com a História das Instituições Educacionais, têm nos alertado que o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. *É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico* (NÓVOA, 1991, p. 20).

Para Araújo (2006), a emergência da escolarização foi mais sensível, no período republicano, e respostas públicas e privadas, confessionais ou não, multiplicaram-se, na direção do enfrentamento da urgente necessidade de configurar a democratização do acesso à escola. Ainda sobre o processo de escolarização, no período republicano, Vidal (2006) destaca que os grupos escolares, nas décadas iniciais da Primeira República, visavam a construir uma identidade nacional, com vistas à modernidade e ao progresso do país. Para tanto, ocorreu um investimento político e econômico, no sistema educacional, que deveria proporcionar um projeto civilizador e de formação social do cidadão.

Segundo Melo (2013), o bispo superior Dom Claudio Ponce Leão participou de todo o processo de vinda das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils à antiga capital Vilaboense. Ressalta-se que as irmãs tiveram que se adaptar a novos costumes e estudar a língua portuguesa. Melo (2013) enfatiza que as irmãs vieram de diferentes localidades, em específico do Canadá, de Uberaba/MG, dentre outras. Os meios de transporte até à chegada à cidade de Goiás não foram os mais confortáveis, pois passaram por muitos obstáculos para chegar ao estado de Goiás, e na cidade de Goiás (MELO, 2013).

Na análise de Melo (2013), as irmãs de Nossa Senhora do Rosário de Monteils tinham o propósito de ensinar as pessoas (carentes e necessitadas), por meio de uma instituição religiosa da cidade. Ao que tudo indica, a intenção das irmãs era a de trazer um modelo de educação escolar para os alunos instruindo-os na perspectiva de conscientização, maturidade e ética. Para as irmãs dominicanas seria um caminho de transformação do ser humano para convívio social.

> O referencial teórico do termo carisma é uma recorrência a Max Weber, e aos teólogos e historiadores no conceito de carisma na tradição católica. No estado da questão autores como Geraldo Ávila (2002), Batista Neto (1989), Franco Cambi (1999), Riolando Azzi (1997), Laércio Dias Maura (2000), Carlos Josaphat (1981), Maria Dominique Poinsenet (1986), entre outros contribuem para a pesquisa. Estes autores lançam luzes sobre categorias com as quais trabalhamos. A teoria weberiana nos ilumina, no sentido de oferecer o suporte necessário para a compreensão da manutenção e materialização do carisma dominicano ao longo dos séculos e em especial, nos tempos atuais (MELO, 2013, p. 13).

A pesquisa de Melo (2013) foi fundamental para entendermos como se davam o ensino no colégio, e se existia um método pedagógico que abarcasse todas as disciplinas, tais como: Português, Matemática, História, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, Geografia, Química, Física, Arte, Inglês, Biologia e Cidadania. Essa investigação proporcionou tecer considerações sobre as metodologias aplicadas pelas irmãs, junto aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem, como também entender as relações sociais entre a comunidade institucional.

Conseguimos alguns documentos para a análise, tais como atas de reuniões pedagógicas e administrativas, fotografias, livros de matrículas e de resultados finais. Acreditamos que essa vasta documentação nos fornecerá pistas acerca das relações sociais travadas entre os diferentes sujeitos que faziam parte da comunidade escolar.

A utilização da fotografia como fonte documental proporcionará compreender o cotidiano do colégio. Contudo, demanda pelo investigador uma análise sobre a interpretação do passado. A fotografia é um documento historiográfico que possibilita captar e refletir sobre o passado, até então, intangíveis em outras fontes documentais. Conseguimos algumas cópias de imagens fotográficas, mas será fundamental alterar a tonalidade das imagens. Essas fotografias encontram-se disponibilizadas no *hall* de entrada da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), o que nos direciona para o conceito de *memória*[39].

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com as leituras e análises documentais feitas sobre o Colégio Sant'Anna, tivemos o conhecimento da abertura da instituição religiosa na cidade de Goiás. Processo esse que teve seu início na França e que, por questões políticas e sociais, veio para o Brasil, na intenção de propagar seus ideais por meio da fundação de instituições escolares.

A pesquisa deu-se mediante um acervo documental, que nos trouxe dados sobre o cotidiano das irmãs no colégio, como também as práticas e saberes entre professoras, irmãs,

[39]Para saber mais: Le Goff (1996).

alunos e sociedade local. Os alunos que estudaram no Colégio Sant'Anna não eram somente moradores da cidade, pois alguns documentos nos revelaram que eles vinham de todo lugar, inclusive, de fora do país.

Supomos, pela análise das fontes, que as regras do colégio eram rígidas. Entretanto, pela disseminação ideológica do período, esse motivo não impediu que houvesse um número grande de ingressantes na instituição religiosa.

As alunas recebiam uma fita que mudava de tonalidade à medida que demonstrassem compromisso, dedicação e obediência às normativas e regulamento do colégio. Posteriormente recebiam o tratamento/denominação de 'Senhorinhas'; neste momento tinham total afinidade com a instituição e com a Ordem e eram encarregadas de altas responsabilidades e orações internas.

As alunas eram sempre vigiadas, mas supomos que elas traçavam táticas e estratégias, quanto à imposição da ordem advinda por parte das irmãs dominicanas. Por meio dos documentos pesquisados, vimos que os alunos faziam prova para ingressar no colégio e participavam de reuniões para de sua permanência na instituição.

Mas, as regras não eram direcionadas igualmente para todos os alunos. As irmãs tratavam diferentemente os 'mais humildes', os 'filhos de escravos' e os 'menos favorecidos'. Esse perfil de aluno tinha sala separada para não se misturarem com os que tinham alto poder aquisitivo.

Essa investigação não se encerra nesse artigo, pois temos outros questionamentos sobre o Colégio Sant'Anna, tais como a formação de professoras, as táticas e estratégias adotadas pelo alunado frente à vigilância das irmãs dominicanas no espaço educacional. Mas isso é outra história.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Os Grupos Escolares em Minas Gerais como expressão de uma Política Pública**: uma Perspectiva Histórica. In: VIDAL, Diana (Org.) **Grupos Escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

AZZI, Riolando. (Org.). **A vida religiosa no Brasil**: enfoques históricos. São Paulo: Ed. Paulinas, 1983.

CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim. **Educação católica e presença dominicana em Goiás (GO):** a cultura escolar no Colégio San'Anna (1940-1960). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARDOSO, C. F. S. (Org.); VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Carlos Henrique; GONÇALVES NETO, Wenceslau. (Org.). **Estado, Igreja e Educação**: o mundo ibero - americano nos séculos XIX e XX. Campinas: São Paulo: Alínea, 2010.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, n°. 2, 1990.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Revista pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 28 nov. 2003/jan. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cyntia Greive; Lopes, Eliane Marta T. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, K., C., e GOMES, M. de C. **Colégio Sagrado Coração de Jesus**: A presença da formação religiosa na educação feminina. **Educação em Revista**. UFMG, Belo Horizonte; n°. 17, jun/1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n° 2, 1996.

LAJEUNIE, ETIENNE-m. **A priora de Bor**: História de uma Fundação Dominicana segundo depoimentos inéditos, 1833-1878. Trad. Noviciado de Uberaba- Província de São Paulo/Etienne-M. Lajeunie – São Paulo: Congregação das Dominicanas de Monteils, 1993.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

MACHADO, Maria de Fátima Costa Monteiro de Sá. **Maneiras de sentar**: contributo para a história das carteiras escolares do ensino primário em Portugal (1835 -1970). Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo Nexos. **História das Instituições Educativas**. São Paulo:

Editora da Universidade de São Francisco, 2004.

MANOEL, I. A. **Igreja e Educação Feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.

MELO, Sandra Barbosa. **O carisma dominicano e o processo educativo no Colégio Externato de São José**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) -Departamento de Filosofia e Teologia, Pontifica Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. **Reminiscências** (Goiás de Antanho) 1907–1911. Goiânia: Oriente, 1974.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & educação, São Paulo, 1991.

NÓVOA, Antônio. (Org.) Para uma análise das organizações escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

PACHECO, Simone Beatriz Neves. **O Colégio São José**: Gênese e funcionamento da escola dos estigmatinos em Ituiutaba – MG (1940-1971). (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia), 2012.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. **Revista de Estudios del Curriculum**, Barcelona/Espanha, v. 2, n° 1, jan. 1999.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade. São Francisco, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMUEL, Raphael. Teatros da memória. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro e Vera Helena Prada Maluf. **Projeto história**. São Paulo: Educ, nº 14, fev. 1997.

SILVA, Nilma Paula Combas. **O Tempo da Religião no Espaço Escolar**: a História do Ensino Religioso no Colégio Santa Cruz. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: Souza, Rosa Fátima et. al. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALLE, Irmã Maria Lucília Pereira. **Colégio Sant'Ana -100 Anos de Missão em Goiás**. Goiânia: UCG, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Editora: Mercado das Letras, São Paulo, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares como objeto de pesquisa em História da Educação. In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da**. Cultura e história da educação:** Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n°. 7, 2000 a.

Fontes

Periódico, Estado de Goyaz, n°.10, 1891. (Arquivo - FECIGO: Fundação Educacional da Cidade de Goiás – Casa Frei Simão Dorvi).

Goiás. Carta Pastoral: Carta manuscrita pelo Presidente da junta administrativa do Hospital de Caridade São Pedro. 1913.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CONTEXTO DO MACIÇO DE BATURITÉ

Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui[40]
Viviane Mariana de Souza Xavier[41]
Tânia Maria de Góes[42]
Maurício Arthur Duarte Cardoso[43]
Neusa Teresa Costa Pereira[44]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar discussões realizadas no âmbito do projeto de pesquisa "O diálogo entre os saberes científicos e os saberes tradicionais como elemento formativo de professores nas escolas quilombolas do Maciço de Baturité", financiado pelo Programa de Bolsa de Iniciação científica (PIBIC), na Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Um dos elementos mais importantes destacados é a formação de professores/as com base nas categorias freirianos e com vistas a construir uma postura antirracista e de valorização dos saberes culturais das comunidades quilombolas e dos/as estudantes.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo optamos por estabelecer reflexões acerca da formação de professores(as)[45]quilombolas, numa perspectiva emancipatória a partir das categorias freirianas: conscientização, a autonomia e o diálogo, analisando a realidade em que vivemos no Brasil, na defesa da diversidade étnico racial na Região do Maciço do Baturité (Ceará)[46].

[40] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora Associada II do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB).

[41] Graduando em Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE/UNILAB).

[42] Aluna do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduada em Educação do campo com ênfase em ciências naturais pela Universidade Federal do Pará / Campus Universitário de Abaetetuba). Membro colaborador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

[43] Graduando em Engenharia Florestal na Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Curitibanos). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

[44] Graduanda em Engenharia Florestal na Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Curitibanos). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

[45] Decreto 8752/2016 que dispõem sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

[46] O Maciço de Baturité é uma região localizada no sertão central cearense, composta pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Aracoiaba, Barreira e Ocara.

Desse modo, a temática discutida destaca o debate em torno da formação de um professor reflexivo e comprometido com a educação escolar antirracista, que valorize a ancestralidade dos povos tradicionais e suas culturas, que será capaz de provocar nos(as) alunos(as) a consciência de que esses povos são tão sujeitos da história brasileira.

A formação de professores dever ser voltada para uma educação que respeite diversidade étnico-racial, aponta a necessidade de mudança concreta dos currículos de formação de professores, do currículo escolar oficial e das práticas docentes e pedagógicas dos professores(as).

Vários estudos sobre a educação escolar apontam que existe a necessidade dos professores/as refletirem sobre suas práticas docentes e direcioná-las para a realidade em que atuam; voltada aos interesses e as necessidades dos(as) alunos(a); valorizando as manifestações culturais, a formação identitárias e principalmente a diversidade cultural existente na escola e fora dela. Logo, podemos afirmar que tanto a formação inicial quanto a continuada interferem diretamente na atuação docente do(a) professor(a) na escola, com isso cada vez mais é necessário o investimento de políticas de formação inicial e continuada, para que possamos ter um conjunto de professores/as com uma formação sólida em todos os aspectos necessários para uma educação emancipadora ancorados em uma consciência igualitária.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A educação quilombola[47] apresenta uma identidade em movimento, constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra[48]. Nela encontramos homens e mulheres carregados de saberes, sonhos, memória e uma profunda diversidade cultural, que inevitavelmente, marcam a escola e as formas de ensinar e aprender que se manifestam na ação pedagógica dentro e fora da escola.

Um dos elementos importantes a ser considerado na educação quilombola, é o princípio da diversidade, ou seja, considerar que embora tenham elementos comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação educativa, os quilombos[49] e as pessoas que neles habitam, tem especificidades relacionadas à região, à cultura e à religião que os particularizam,

[47] Conforme o Decreto 4887/2003, "consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".
[48] Legado dos antepassados.
[49] Os quilombos são formas de resistência que chegaram ao século XXI, estão presentes nos territórios onde houve escravização dos povos africanos e seus descendentes.

a ancestralidade e outro elemento importante que deve ser considerado no processo educativo.

> A educação voltada para as relações étnico-raciais requer que sejam pensados alguns elementos para dialogar com a implementação da lei 10.639/03, tais como: a) Romper com as relações preconceituosas entre professor/aluno; b) Possibilitar que o afro-brasileiro encontre referências positivas em outros negros; c) Enfatizar o negro e as suas contribuições para a formação da cidadania brasileira; e) O papel dos negros e negras na definição e na defesa do território: os quilombos (TAVARES, 2011 p.12).

As propostas apresentadas por Tavares (2011) contribuem para a realização de uma educação étnico-racial, a partir da aplicação da Leis 10.639/03 e 11645/08, que apontam a necessidade de mudança concreta dos currículos escolares trabalhados nas escolas quilombolas[50] e das práticas docentes e pedagógicas.

Entretanto, há que se destacar que ainda a organização do currículo das escolas quilombolas campo, ainda, tem se dado de forma vertical e fragmentada, sem a articulação dos saberes científicos (escolares) e os saberes tradicionais produzidos pelos sujeitos do campo. Assim, é preciso compreender que o currículo da escola quilombola deve se constituir um projeto de formação dinâmico e vivo articulado com a vida dos sujeitos do campo e comprometido com a valorização dos saberes tradicionais.

Neste contexto educacional atual, temos que colocar a questão da *formação docente* como reflexão fundamental para as mudanças na escola e o sucesso escolar dos alunos quilombolas. Ao dizer isso, precisamos afirmar que outras questões são trazidas pelas mãos dessa temática, entre elas, o processo ensino e aprendizagem, as metodologias educativas, a *práxis educativa, a conscientização, o diálogo e autonomia docente*, como categorias freirianas agregadas ao debate da formação docente, sem esquecermos principalmente da formação docente, seja ela inicial ou continuada, precisa ser colocada sempre como elemento de análise. Assim, ao iniciarmos o debate em torno da formação docente e seu papel na reprodução e na produção de outras práticas sociais desenvolvidas, na escola quilombola, precisamos compreender esses processos formativos em que estão envolvidos os professores.

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

[50] Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CERQUICE) criada em 2005, que tem acompanhado as comunidades quilombolas pelo Estado. Na atualidade a CERQUICE reconhece a existência de 70 comunidades quilombolas, sendo que nem todas estão certificadas. No Ceará a Fundação Palmares, de acordo com a portaria 268/2017 de 02/10/2017, registra a certificação de 49 comunidades no estado, sendo que a data de abertura do primeiro processo é de 2004, no município de Tururu da comunidade de Água Preta, no norte do Ceará.

Concordando com Freire (1996), é impossível ser educador sem comprometer-se apaixonadamente com o ato de educar, para além das formalidades e da burocracia do sistema de ensino. Pelo contrário, é necessário, muitas vezes, transgredi-las para chegar mais próximo do aluno e ajudá-lo 'apreender', aprender e compreender o mundo que o cerca.

Vários estudos sobre a educação quilombola apontam que existe a necessidade do professor refletir sobre sua prática e direcioná-la, segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos quilombolas e das comunidades quilombolas; valorizando as manifestações culturais, a formação identitárias e, principalmente, a diversidade cultural do povo que ali reside. Logo, podemos afirmar que tanto a formação inicial quanto a continuada interferem diretamente na atuação docente do professor, na escola, com isso, cada vez mais é necessário o investimento de políticas de formação inicial e continuada, para que possamos ter um conjunto de professores com uma formação sólida em todos os aspectos necessários para uma educação emancipadora.

Apesar dos inúmeros programas de formação de professores e iniciativas institucionais das universidades públicas, ainda temos um longo caminho na construção de processo formativo na perspectiva da valorização cultural dos povos do campo e das relações étnico-raciais que deve permear toda educação quilombola, mesmo diante de um cenário de transformações ocorridas, nas práticas docentes mais formais, tornando-as mais contextualizadas e comprometidas com a realidade social, no que se refere às escolas do campo e quilombolas, em nosso país, pouco avanço teve, no sentido de corporificar práticas educativas, pedagógicas e docentes que tenham em sua centralidade a conscientização, autonomia e a valorização da ancestralidade negra, desde os projetos pedagógicos propostos no currículo materializado, no chão da das escolas quilombolas, buscando, cada vez mais, a educação emancipatória dos alunos e alunas.

Em nossa análise, o primeiro pressuposto formativo que temos que incluir, nesses programas de formação continuada, é o reconhecimento da relação entre os saberes tradicionais e o saber científico que, transposto em saber escolar, tem sua especificidade, ao tratar da educação quilombola. Logicamente, para que haja esses diálogos, precisamos estar dispostos a construí-los, não podemos apenas atender aos dispositivos legais e executar um mera operação teórica e técnica; faz-se necessária a ampliação do debate sobre formação humana e técnica dos professores/as, contando com a contribuição da pedagogia freiriana para isso.

O segundo pressuposto formativo é que temos que incluir, nesses processos de formação

continuada de professore/as, envolvendo o legado freiriano, mas especificamente sua contribuição para a docência, considerando como categorias de excelência, a práxis educativa, a conscientização, a autonomia e o diálogo, como elementos importantíssimos e necessários para a especificidade da formação de educadores, em nossa realidade tão adversa e desigual.

Além desses pressupostos, precisamos possibilitar, através da formação inicial e/ou continuada, aos professores das escolas quilombolas a elaboração de processo crítico de apropriação da legislação educacional vigente.

Destacaremos aqui esses pressupostos legais e como são importantes para a concretização da formação continuada de professores, que precisam compreender a especificidade das escolas e comunidades quilombola, assim como a realidade dos alunos que frequentam a escola formal. Assim, podemos citar o decreto 6040/2007, que em seu art. 3º (...) conceitua povos e comunidades tradicionais,

> I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (p.16)
> II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Nesse decreto, a história e memória desse povo é transmitida de geração em geração, em especial, pela oralidade, assim como pela valorização dos saberes que possuem sobre a terra e sua produção; respeito por sua ancestralidade negra. Assim sendo, sua forma própria de organização social demanda uma educação que respeite, valorize e contribua para o fortalecimento desses saberes e práticas sociais que constituem a identidade coletiva desse grupo social.

Com efeito, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi um passo decisivo para o fortalecimento da educação escolar e todo um conjunto de dispositivos legais presentes na legislação brasileira.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma, ainda, no inciso

VII, § 3º, ser competência do poder público "recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola".

No art. 210, a Constituição diz: "Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais", garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida. 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 povos tradicionais tem afetado a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra.

Nesse sentido, atendendo aos mesmos dispositivos constitucionais, que apontam que o direito da população quilombola deve ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais, ancestralidade negra, saberes e sua identidade étnico-cultural. É necessária a normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular, que tragam bem claro como será efetivado esse direito e, em que medida, se fará a formação especifica desses professores que atuam na escola do campo.

Encontramos, nas diretrizes curriculares, elementos importantes para o fortalecimento da educação quilombola que, aqui, destacamos:

> Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. 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 reminiscentes;
> c) dos marcos civilizatórios;
> d) das práticas culturais;
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> f) dos acervos e repertórios orais;
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> h) da territorialidade.

Nesse sentido, sem formação específica o/a professor/a não terá condições teórico-prático de implementar os pressupostos das diretrizes curriculares,

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais

> inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, digo estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996; p18).

Vale ressaltar que programas de formações continuadas e políticas educacionais mais específicas precisam reconhecer a necessidade de formações de professores do campo, com características que valorizem a diversidade de saberes, ou seja, que consideram sua realidade, cultura que os mesmos atuem, buscando atender as necessidades das comunidades camponesas e quilombolas, papar isso se faz necessário fundamentar-se necessariamente em uma pedagogia emancipatória proposta por Freire.

A formação continuada para os professores das escolas quilombolas, principalmente aqueles que começaram a trabalhar recentemente nessas escolas ou que estão em formação inicial, precisam construir sua epistemologia docente, para isso deverão ter um processo de formação que amplie seu repertório docente, invista na profissionalização docente e possibilite a construção da autonomia docente. Como afirma Nóvoa (1992 c. d) "a forma como cada professor ensina vincula-se diretamente à forma como vive sua pessoalidade o eu profissional e o eu profissional articulam-se intercruzam-se no profissional que somos".

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.20).

Após muito tempo de invisibilidade, o professor ressurge como protagonista do processo de ensino, aparentemente se tem uma problemática a ser equacionada quando nos remetermos à prática e aos saberes dos docentes, "parece banal, mas o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esses sabres aos outros" (TARDIF, 2002; p. 3); os professores possuem saberes e mantêm uma relação com os mesmos, saberes estes que nascem de diversas fontes que sedimentam a prática docente, no entanto, a analogia que os professores possuem com esses saberes são variáveis. Para Tardif (2002), existem quatro principais saberes que compõem a prática de um professor. São eles: os profissionais - sendo que estes são adquiridos por meio das instituições de formação de professores. O contato com esses saberes ocorrem no decorrer da trajetória de formação inicial

ou contínua, podemos inferir que a ciência da educação produz conhecimentos que, por conseguinte, são transformados em saberes e incorporados à prática do professor.

Tardif (2002) elucida, ainda, que é importante compreendermos que " a prática docente não é apenas um objeto do saber de saber das ciências, ela é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos, pois tal prática apresenta concepções decorrente da reflexão da prática do sujeito educador de forma mais abrangente, no entanto, convergem para o arcabouço ideológico das ciências da educação.

Os saberes docentes são constituídos com o tempo, o trabalho do professor sofre alterações e os métodos de ensino, esses saberes devem ser apreendidos pelo corpo docente, os saberes experienciais são constituídos e validados na prática no exercício da profissão.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CEARÁ

As comunidades quilombolas estão presentes em todo território brasileiro, normalmente situa-se em zonas rurais, mediante a relutância da urbanização e a perda de seus costumes, tendo origens ancestrais tradicionalmente vindas das matrizes africanas as quais trazem consigo uma vasta variedade de conhecimentos medicinais, culturais e empíricos, perpassadas entre gerações. A sociedade tem uma visão preconceituosa e discriminatória que demarca essas populações, até os dias atuais, contudo, sua resistência e reivindicações diante de sua trajetória escravista e monopolizada vem sendo representada por conquistas que deveriam ser um direito adquirido, desde o seu nascimento, para isso existem as comissões estaduais que atuam na defesa dos direitos de igualdade e buscam melhorias na qualidade de vidas dos povos quilombolas.

A resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, atribuem e asseguram a essas populações Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto, tornando legal os ensinos culturais, marcos civilizatórios, danças, políticas públicas relacionadas aos seus direitos, dentre outras práticas fomentadas de suas ancestralidades e também de cunho governamental. A escola é um âmbito no qual promove a produção e reprodução de conhecimentos, de relevância social e cultural, pois consigo traz um contexto que reflete diretamente em nossa sociedade, ao qual está diretamente ligada ao desenvolvimento e construção do pensar crítico e conhecimentos de mundo de cada indivíduo.

Em nossas análises, constatou-se que apesar de existirem diretrizes e leis que validem a educação quilombola, a realidade das escolas ainda é bastante diferente do que é preconizado na lei, pois, em muitos dos casos, as instalações das Unidades Escolares são inadequadas e de difícil acesso, havendo até casos em que determinadas comunidades não dispõe de escola;

também nota-se a ausência de profissionais capacitados para explanação da cultura desses povos, em sala de aula. Por isso se fazem necessárias as ações de formação continuada para professores.

O Estado do Ceará possui, até o momento, 42 (quarenta e duas) comunidades reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Em um estudo feito pelo Governo Federal do Ceará, mediante a informações fornecidas pela CEQUIRCE, no ano de 2016, há 36 Municipais; 01 privada; 01 Escola pública estadual de Ensino Médio. Existem aproximadamente 5.972 comunidades quilombolas, dispostas em 1.672 municípios brasileiros, mapeadas, conforme cada demanda individual da presença ou ausência de fatores necessários para os avanços das comunidades, como exemplo, a infraestrutura, desenvolvimento socioeconômico, implementação de projetos sociais, áreas de lazer, pavimentação, escolas presentes nas comunidades, saúde, O mapeamento identifica as principais necessidades da comunidade que devem ser atendidas em foco e direção de luta, e implementação de políticas públicas. A educação vai além das disciplinas que explanam determinados fatos históricos, compreensão do mundo e o surgimento da humanidade. Desa forma, educação deve romper as fronteiras da arrogância científica e restrita as quais a sociedade impõe aos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos debates relacionadas à luta antirracista e às constantes demandas do povo negro e quilombola, frente à sociedade e ao estado e a emergência de políticas públicas que comportem suas demandas, em um projeto político, com vistas a se opor a projetos racistas dos saberes e das práticas social, que sempre negaram a existência de quilombos na Amazônia, virtude disso que decidimos discutir a temática em torno da questão da formação de professores que atuam em escolas quilombolas, mas especificamente na região do Maciço do Baturité.

A lei 10.639/03 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura afro-brasileira e africana e a política de educação diferenciada para territórios quilombolas, a partir de um amplo conjunto de temas que devem ser estudados na educação. Assim, traz para o ambiente escolar, a proposta de repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, a partir de uma reflexão crítica da história e cultura afro-brasileira e africana a serem trabalhadas no currículo oficial dos diferentes níveis de ensino no Brasil. Nesse sentido, a lei exige que os professores tenham uma formação específica para trabalharem essa temática em suas salas de aula.

Na Lei nº 11.645, de 08 de março de 2008, destaca-se a inclusão da educação indígena, com destaque para os aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da

população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, negros e índios, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A lei 11.645/08 estende a inclusão do ensino aos povos indígenas e amplia a participação do negro e do índio, diante do disposto na lei 10.639/03. Dessa forma, a cultura desses dois grupos étnicos, não só resgata a contribuição na formação da sociedade nacional, mas reconhecidamente, caracteriza a formação da população brasileira, dando uma nova coloração a identidade nacional. E a lei resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A nossa realidade regional aponta para a necessidade de mudança nos currículos educacionais, mudanças das práticas docentes e pedagógicas, no interior da escola, assim como a valorização e incorporação dos saberes tradicionais[51], no currículo oficial, assim como a construção de novas práticas educativas condizentes com a diversidade étnico-racial da população brasileira, em especial, do povo quilombola.

Importante dizer que as leis surgem como um instrumento de reivindicação do movimento negro e indígena, para que a diversidade cultural não fique restrita apenas ao reconhecimento do outro como diferente, mas assegure que a escola seja, cada vez mais, um espaço da diversidade étnico-cultural, superando a discriminação e preconceito que têm marcado as relações sociais, no contexto da sociedade brasileira, desde o período de sua colonização.

Nesse sentido, a temática proposta articula, não apenas os aspectos formais da legislação na formação de professores, mas assume a preocupação com a formação continuada dos professores que atuam ou irão atuar nas escolas quilombolas. Compreendendo que a formação de professores tem dois processos formativos importantes, sendo um a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, nas universidades, e outro a formação continuada, que se realiza, a partir do chão da escola. Há de se reconhecer que temos, nos cursos de formação inicial e continuada, a construção de um novo projeto de educação quilombola, nascida pela experiência do movimento negro, germinado no chão em que pisam as populações do campo,

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

a partir de suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias.

Porém, a efetivação desse projeto de formação, ainda, representa um desafio para os educadores e educadoras quilombolas e para as escolas quilombolas no Maciço do Baturité.

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

REFEREÊNCIAS

MOACIR, Raimundo. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012,** Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

Mapa das Comunidades Quilombolas do Ceará, 2023. Disponível em: quilombodocumbe.blogspot.com/2019/12/mapa-das-comunidades-quilombolas-do.html?m=1

Informações sobre comunidades quilombolas do Ceará, secretária de educação, 2016.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombolas e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

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

BARROS, Edir Pina de. **Quilombos e quilombolas**. A Contribuição da Associação Brasileira deAntropologia,2007,Disponívelem:http:// Recantodasletras.uol.com.br./trabalhosacademicos.

BRANDÃO, Carlos R. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: A questão política da educação popular. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 78-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf.

DIEGUES, Antonio Carlos. *et al.* (Org). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/saberes.pdf. Acesso em: 08/07/15.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa/ São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

_____. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. FREIRE.

Revista de administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em 19/09/2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In:CAVALLEIRO, Eliane.(Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96

_____. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf**.

MACHADO, Jorge (org.). **O município de Abaetetuba**: geografia, física e dados estatísticos. Abaetetuba-PA, 2001. Material não publicado.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º SEM./1996. Disponívelem:http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf. Acesso em 19/09/2015.

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

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & MOTA NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.). **Cartografias ribeirinhas**. Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas. Belém: EDUEPA, 2008, 2ª ed.

SANTOS, Maria Roseli Souza. **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade**: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. 2005.Disponívelem:http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf. Acesso em: 26/02/2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ISBN 978-655606456-7