



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN

FIOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS
NO QUILOMBO TINGU, OESTE PARAENSE: EXPERIÊNCIAS
PERMEADAS PELA LINGUAGEM E PELA CULTURA

CAMPINAS
2016

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN

FIOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS
NO QUILOMBO TININGU, OESTE PARAENSE: EXPERIÊNCIAS
PERMEADAS PELA LINGUAGEM E PELA CULTURA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração: Ensino e Práticas Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA: MARIA ALDENIRA REIS
SCALABRIN E ORIENTADA PELO PROF.
DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO
PRADO.

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 23038008810/2011-43

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Sca42f Scalabrin, Maria Aldenira Reis, 1966-
Fios e desafios na formação continuada de professoras no Quilombo Tingu, Oeste Paraense : experiências permeadas pela linguagem e pela cultura / Maria Aldenira Reis Scalabrin. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Coorientador: Tânia Suely Azevedo Brasileiro.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação continuada do professor. 2. Quilombo Tingu. 3. Língua portuguesa. 4. Pesquisa-ação. 5. Triade Dialógica (TDSL). I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Brasileiro, Tânia Suely Azevedo. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Titulo em outro idioma: Gains and challenges in continuing education of Tingu Quilombo community teachers : experiences permeated by language and culture

Palavras-chave em inglês:

Teacher continuing education

Tingu Quilombo community

Portuguese language

Research-action

Dialogical Triad (TDSL)

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Dario Fiorentini

Ana Maria Falcão de Aragão

Cristina Martins Tassoni

Ediene Pena Ferreira

Data de defesa: 29-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN

FIOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS
NO QUILOMBO TINGU, OESTE PARAENSE: EXPERIÊNCIAS
PERMEADAS PELA LINGUAGEM E PELA CULTURA

Autora: Maria Aldenira Reis Scalabrin

COMISSÃO JULGADORA

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Profa. Dra. Ana M. Falcão de Aragão

Profa. Dra. Cristina Martins Tassoni

Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica da
aluna.

“O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam o mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor”.

(CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 27).

Dedico

À Família, esteio da minha vida!

Ao marido Sérgio Antonio Scalabrin: amigo, companheiro, parceiro de todo o sempre!

Tiago e Vitor: filhos amados, completudes do meu ser.

A Dona Cota: Vó-Mãe, ternamente querida, amada sempre (*in memoriam*).

Meus Agradecimentos àqueles que são a razão de ser desta tese.

Às Instituições Públicas: UFOPA/UNICAMP-FE/CAPES pelo fomento da
educação na região norte.

Aos respeitados idealizadores do DINTER: UNICAMP-FE/UFOPA-ICED, Profa.
Dra. Lília Imbiriba, Prof. Dr. Anselmo Colares e Prof. Dr. José Claudinei
Lombardi.

Ao meu orientador Professor Doutor, Educador, Pesquisador exemplar,
Guilherme Do Val Toledo Prado.

A minha Co-Orientadora Profa. Dra. *Tânia Suely Azevedo Brasileiro*,
Pesquisadora e colega de trabalho sempre aposta para colaborar na
construção da tese.

Aos Professores, Professoras com carinho! Estimados, Estimadas:
Prof. Dr. Dario Fiorentini, Prof. Dr. Guilherme Prado, Prof. Dr. José Claudinei
Lombardi, Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, Profa. Dra. Mara
Jacomelli, Prof. Dr. Gamboa, Prof. Dr. Ezequiel, Prof. Dr. Luis Aguilar, que
contribuíram com a formação docente dos professores da UFOPA-PA como
forma de estimular o desenvolvimento local, regional, nacional.

Aos colegas do doutorado pela parceria e partilha dos momentos bons e
difíceis na longa caminhada:

Décio Pena Duarte, Edna Marzzitelli Pereira, Gilberto Cesar Rodrigues,
Nelcilene Palhano Cavalcante, Odenildo Queiroz, Eleny Brandão Cavalcante,
Eliane Cristina Flexa, Maria Mirtes Cortinhas, Antonia do Socorro Pena, Lídia
Alves Oliveira, Raimundo Sátiro Ramos, Margarida do Espirito Santo Gordo,
Nilzilene Gomes de Figueiredo, Rodrigo Medeiros, Terezinha Pacheco e Zair
Henrique Santos.

À Federação das Organizações Quilombolas de Santarém - FOQS, pelo significativo apoio para o desenvolvimento da pesquisa no Quilombo Tingu.

À Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu - ARQUITINGU, pelo apoio sempre que precisei, nas pessoas dos Senhores: Benedito, Ademir e Gerson.

Ao corpo técnico e administrativo da Escola São João, em especial à Diretora pela incansável colaboração para realização da pesquisa.

Aos moradores de Tingu, minha gratidão pelo carinho constante de todos.

Em especial a Dona Maria Repolho, Seu Tomás (*in memoriam*), Dona Margarida e Seu Geraldo – todos são quilombolas que contam histórias da minha terra. Gente que luta, que faz, constrói, vive pela luta e pela vida, de si, de todos.

Às Professoras da Escola São João, amigas do peito – razão primeira da escrita desta tese.

Aos alunos da Escola São João, na certeza de um futuro promissor para o lugar onde vivem.

Resumo

A presente tese narra *Como as Professoras da Escola São João construíram seus conhecimentos de Língua Portuguesa–LP em uma experiência de Formação Continuada–FC realizada no ambiente de trabalho delas*. A pesquisa foi realizada com quatro Professoras da EMEIF São João, no Quilombo Tingu, Santarém-PA-Brasil. Trata-se de *pesquisa-ação prática* realizada em 12 encontros presenciais integrados ao Calendário Escolar/2014 com apoio da escola, SEMED-STM-PA e ARQUITININGU. As ações: *Aulas Filmadas, Oficina de Língua Portuguesa, Avaliando a Leitura e a Escrita das Crianças, Alfabetização das Crianças: aprendizagem colaborativa e Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão* surgiram a partir do diagnóstico inicial aplicado no primeiro encontro (E1) em que as Professoras apontaram dificuldades para trabalhar a LP em sala de aula. O acervo empírico da pesquisa está composto por: vídeos, áudios, Diários de Campo de Pesquisa, Excertos, fotografias e textos transcritos. A pesquisa configurou-se em Ciclos que se desdobraram em Sub-Ciclos com partes e todo encadeados a partir dos passos: *planejamento (diagnóstico), ação (intervenção), observação (avaliação) e reflexão* que alimentaram/retroalimentam-se, planejaram/replanejaram-se para fortalecer ações presentes e gerar ações futuras, caminhando em círculos constantes. O estudo apontou o seguinte resultado: a- a consolidação das relações de amizade foram decisivas para o processo da FC; b- a ausência de plano de trabalho conotou fragilidade nos encontros até que as Professoras percebessem ser o centro das ações, constantemente negociadas a partir do *diagnóstico inicial*; c- no decorrer dos encontros era perceptível que as Professoras constituíam-se sujeitos de si sustentadas no multiculturalismo, na história e na cultura, portanto, houve necessidade de adentrar nos meandros da história para entender a constituição dos sujeitos; assim, d- no final do processo de FC concluí que a constituição dos sujeitos ocorreu pautada na *Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – TDSL*, nas dimensões: *temporal, espacial e cultural*. Na dimensão *temporal* o sujeito é produto sócio-histórico arraigado no tempo, na sua história de negro amazônida que fugiu das senzalas e refugiou-se às margens do Lago Maicá, onde está Tingu; e... e- naquele espaço (dimensão *espacial*) destituiu-se do sofrimento, reconstruiu-se em novo homem, nova mulher tinguense; assim... f- pautado na cultura (dimensão *cultural*) que não é só local, mas de remanescentes de afrodescendentes, constituiu-se eminente sujeito local. Dessa forma, as Professoras de Tingu constroem seus conhecimentos de LP enquanto sujeitos de si, tendo como pilar o contexto local arraigado na TDSL nomeada nesta tese de “bailar de eus”, com o apoio da *exotopia* bakhtiniana.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professoras. Quilombo Tingu. Língua Portuguesa. Pesquisa-Ação. Tríade Dialógica (TDSL).

Abstract

This thesis tells how *teachers at São João School built their knowledge in Portuguese Language in a Continuing Education Course, which took place in their own working environment*. The research was carried out with four teachers at São João Municipal Elementary School in Tiningu Quilombo Community, Santarém, Pará State, Brazil. The method adopted was a Practical Research Action developed in 12, face to face, meetings integrated to the 2014 school calendar with the support of the Santarém Municipal Education Department and of ARQUITININGU (Quilombola Association). The activities: filmed classes, Portuguese Language Workshops to assess reading and writing skills; literacy level: collaborative learning of the children and their history of life through their professional history emerged from a preliminary diagnosis test applied to the teachers at the first meeting. The test suggested that the teachers had difficulties in teaching Portuguese Language in their regular classes. Recorded videos, recorded audios, field diary, excerpts, photos and transcript texts were part of the empirical data collected for the investigation. The research was divided into cycles and sub-cycles according to the following steps: *planning (diagnosis), action (intervention), observation (evaluation) and reflection that feedback, planned to reinforce current actions and generate future actions, in a constant circling movement*. The study suggested the following result: a- the strengthened relationship between the teachers were decisive for their Continuing Education process. b- the lack of working plans indicated a fragile aspect for the meetings before the teachers had realized that they are the center of the actions, constantly negotiated in the preliminary diagnosis. c- as the meetings advanced, it became evident that the teachers became subject of themselves sustained by the multiculturalism, in history and culture, therefore, it was necessary to investigate their history to understand how the subjects constitute themselves. d- the conclusion of the process of Continuing Education is that the constitution of the subjects was based on the Language Subject Dialogical Triad, *regarding temporal, spatial and cultural dimensions*. As far as *temporal* dimension is concerned, the subject is a socio-historical product rooted to time and his history as a negro who escaped slavery in the Amazon region, and found refuge along the Maicá lake where the Tiningu Quilombo Community is set, and e- in that space (*spatial dimension*) suffering was eliminated, and a new man was reconstructed, a new woman from Tiningu; and so f- based upon in culture (*cultural dimension*), which is not only local, but also inherited from descents of African slaves, the local subject was constituted. Thus, Tiningu teachers construct their knowledge on the Portuguese Language as subjects of themselves, based on their local context rooted to the Language Subject Dialogical Triad, named in this thesis, as “the dance of selves”, supported by Bakhtin’s *exotopia*

Keywords: Teachers Continuing Education; Tiningu Quilombo Community; Portuguese Language; Research Action; Dialogical Triad.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ARQUITININGU	Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu
APP I	Atividade Programada de Pesquisa I
APP II	Atividade Programada de Pesquisa II
BTD	Banco de Teses e Dissertações (CAPES)
CD	<i>Compact Disc</i> (abreviado como CD)
CFB	Constituição Federativa do Brasil
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CVC	Centro de Estudos (privado)
DCP	Diário de Campo de Pesquisa
DVD	<i>Digital Video Disc</i> (em português, Disco Digital de Vídeo)
D1–TEMEIF– J /2014	Diário 1– Tingu, Escola São João/2014
D2 FCP –L P/2014	Diálogo2–Formação Continuada de Professoras de Língua Portuguesa/2014
DINTER	Doutorado Interinstitucional
E1	Encontro 1
E2	Encontro 2
E3	Encontro 3
E4	Encontro 4
E5	Encontro 5
E6	Encontro 6
E7	Encontro 7
E8	Encontro 8
E9	Encontro 9
E10	Encontro 10
E11	Encontro 11
E12	Encontro 12
Ed.	Educação
Esc.	Escola

EFCP	Encontro de Formação Continuada de Professoras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
EMEIF-SJ	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João
ESJ	Escola São João
FALEC	Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita das Crianças
FE	Fundação Esperança
FC	Formação Continuada
FCP	Formação Continuada de Professoras
FC-LP	Formação Continuada de Professoras de Língua Portuguesa
FAPESPA	Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará
FOQS	Federação das Organizações de Quilombos de Santarém/Pará
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GT	Gêneros Textuais
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
Mun.	Municipal
Mun.	Município
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PROEXT	Projeto de Extensão Universitária
SEDUC-PA	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Pará
SEMED/STM-PA	Secretaria Municipal de Educação – Santarém/Pará
SD	Sequência Didática
SIME	Sistema Modular de Ensino
TDSJ	Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UEPA	Universidade Estadual do Pará

UF	Unidade Federativa
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFOPA/CFI	Universidade Federal do Oeste do Pará/Centro de Formação Interdisciplinar
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICAMP/FE	Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação

Lista de Figuras

Figura 01	Manhã sossegada em Tingu, Santarém – PA – BrasilP. 59
Figura 02	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João. Uma Escola Quilombola – Santarém – PA – Brasil.....P. 61
Figura 03	Esquema da Sequência Didática.....P. 111

Lista de Quadros

Quadro 1	Esquema 1 – Sub – Ciclo A: Aulas Filmadas	P. 102
Quadro 2	Esquema 2 – Sub – Ciclo B: Oficina de Língua Portuguesa.....	P. 126
Quadro 3	Pipoca Pedagógica 1 – “Tu és quilombola de pele branca e identidade negra”.....	P. 136
Quadro 4	Pipoca Pedagógica 2 – Temos pacu para o almoço.....	P. 137
Quadro 5	Pipoca Pedagógica 3 – O canteiro da Dona Guiomar.....	P. 137
Quadro 6	Pipoca Pedagógica 4 – Cada criança tem um apelido.....	P. 138
Quadro 7	Esquema 3 – Sub – Ciclo C: Avaliando a leitura e a escrita das crianças	P. 153
Quadro 8	Esquema 4 – Sub – Ciclo D: Alfabetização das crianças: aprendizagem colaborativa	P. 165
Quadro 9	Pipoca Pedagógica 5 – O Bocó.....	P. 173
Quadro 10	Pipoca Pedagógica 6 – Eles me caçaram... me caçaram... me caçaram!.....	P. 173
Quadro 11	Pipoca Pedagógica 7 – Apelido também é nome.....	P. 174
Quadro 12	Pipoca Pedagógica 8 – Linguagem à parte.....	P. 174
Quadro 13	Esquema 5 – Ciclo 3: Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão	P. 199
Quadro 14	Pipoca Pedagógica 9 – Camaleão foi à festa.....	P. 201
Quadro 15	Pipoca Pedagógica 10 – O vira porca.....	P. 202
Quadro 16	Pipoca Pedagógica 11 – Quem é quilombola?	P. 204
Quadro 17	Esquema 6 – Ciclo 1 – Linguagem em Evidência; Gêneros Textuais e Ensino.....	P. 206
Quadro 18	Esquema 7 – Ciclo 2 – Nos Passos da Aquisição da Leitura e da Escrita.....	P. 207
Quadro 19	Esquema 8 – Ciclo 3 – Das Histórias da Vida às Histórias da Profissão.....	P. 208

Sumário

Primeiras Palavras: LÁ VAMOS NÓS A TININGU! DANDO PISTAS DO CAMINHO A SER PERCORRIDO.....	19
Organização do texto da pesquisa.....	29
1. AO PUXAR O FIO DA LINHA DO TEMPO, LÁ ESTOU EU, PESSOA A HISTORiar AS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
1.1. Na Escola Lendária – a Professora... a aluna... e uma afirmação “Ela ainda vai ser uma Professora”.....	33
1.2. Primeiros passos de Professora – aprendendo com a experiência e com as colegas.....	39
1.3. Experiências formativas que constroem – Práticas Pedagógicas no curso de Licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	45
1.4. Experiências no PARFOR com Licenciaturas para Formação de Professoras – Novos Horizontes.....	46
1.5. Tecendo fios do passado com os fios do presente, à espreita de novos horizontes – o Doutorado em Educação.....	47
2. IMPLICAÇÕES PESSOAIS: EU, NARRADORA DE MIM – TIVE QUE OLHAR PARA MIM MESMA, PARA PODER VER O OUTRO.....	51
2.1. Descrevendo a paisagem de campo – um lago, a vida, uma comunidade quilombola: Tingu.....	55
2.1.1. A escola – espaço da pesquisa.....	61
2.2. A Professora pesquisadora na Escola São João, na Comunidade Quilombola Tingu, antes da pesquisa – conflitos e contradições.....	63
2.3. E afinal... Valeu a pena?.....	72
3. TRILHANDO CAMINHOS – EXPERIMENTANDO O PASSO A PASSO DA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA SÃO JOÃO	74
3.1. Primeiro Ciclo da pesquisa-ação	82

3.1.1. Análise Reflexiva do Ciclo 1 – Pontos convergentes e divergentes nos primeiros passos da pesquisa-ação na Escola São João.....	127
3.2. Segundo Ciclo da pesquisa-ação.....	139
3.2.1. Análise Reflexiva do Ciclo 2 – Pontos convergentes e divergentes da pesquisa-ação na Escola São João.....	167
3.3. Terceiro Ciclo da pesquisa-ação.....	176
3.3.1. Análise Reflexiva do Ciclo 3 – Pontos convergentes e divergentes da pesquisa-ação na Escola São João.....	189
4. A TRÍADE DIALÓGICA DO SUJEITO DA LINGUAGEM – na esteira constitutiva dos sujeitos da pesquisa.....	209
Últimas Palavras: À GUIA DA COCLUSÃO – novos caminhos, novos horizontes!.....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	251
APÊNDICES.....	258
Apêndice A: Inventário da Pesquisa 1 – Ações da Pesquisa – Ano: 2014.....	259
Apêndice B: Inventário da Pesquisa 2 – material coletado em campo.....	266
Apêndice C: Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita (versão modificada).....	268
Apêndice D: Lista de Dificuldades das Professoras.....	270
Apêndice E: Frequência nos EFCP.....	271
Apêndice F: Texto: O Cabeçudo.....	272
Apêndice G: Certificado da Oficina de LP.....	273
Apêndice H: Certificado de Participação no Projeto de FCP – Fase 1 e 2.....	274
ANEXOS.....	275
Anexo A: Portaria da SEMED-STM, Nº 001, de 06 de janeiro de 2014.....	276
Anexo B: Ofício - Coordenação Geral da Diversidade Etnicorracial – Autorização para realizar pesquisa em escola quilombola.	278
Anexo C: Ofício - Coordenação da Educação Escolar Quilombola – Autorização para realizar pesquisa em escola quilombola.....	279
Anexo D: Ofício – ARQUITININGU – Autorização para realizar pesquisa na Escola Quilombola Tingu.....	280

Anexo E: Ofício – Direção da Escola São João – Autorização para realizar pesquisa na Escola Quilombola Tingu.....	281
Anexo F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	282
Anexo G: Paneiro (letra de música, autor desconhecido).....	284
Anexo H: IDEB-2011 – Escola São João.....	285
Anexo I: Panorama Nacional do IDEB – 2011.....	286
Anexo J: Panorama Nacional do IDEB – 2013.....	287
Anexo K: Textos das Professoras, produzidos na Oficina de Língua Portuguesa.....	288

Primeiras Palavras - LÁ VAMOS NÓS A TININGU! DANDO PISTAS DO CAMINHO A SER PERCORRIDO

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias”. (GALEANO, 2012)¹.

Prezado Leitor! Prezada Leitora!

Convido-lhe para um passeio pelos entremeios da minha tese doutoral. Mas... Calma! Não se assuste com o estilo textual, pois, como verá, valho-me da narrativa para contar uma experiência de formação continuada vivida em 2014, em uma escola quilombola.

Peço licença ao leitor e à leitora para apresentar esta tese escrita em primeira pessoa esgueirando-me dos paradigmas vigentes. O texto apresentado não segue uma linearidade padrão de estilo, uma vez que transita com a prevalência do gênero narrativo voltado a questões pessoais, subjetivas de cunho coloquial, presentes em toda a extensão da tese.

Por vezes, o texto segue o estilo descritivo ao deter-me aos momentos pontuais da pesquisa de campo que, embora contada, prevalece o núcleo duro da descrição. Em outros momentos, o estilo configura-se como informal, ao despontarem as vozes das Professoras e de algumas outras poucas pessoas cujas transcrições² foram *ipsis litteris* no intuito de preservar as vozes sem subtrair-lhes a autoridade do discurso pela convenção gramatical.

A opção pelo estilo textual adotado dá-se em decorrência de que, ao contar a experiência apresentada, faço-a de forma um tanto quanto subjetiva de “ser em processo” salvo, alguns momentos onde somente cabe a formalidade da língua padrão.

Para a configuração do “ser em processo” apoio-me em Bakhtin (1993) que se utiliza da expressão “ato responsável” na efetivação das ações do sujeito numa dada situação de “ser” no mundo. Esse autor tece a seguinte assertiva:

[...]. Eu também participo do Ser de uma maneira única e irrepitível: Eu ocupo o lugar no Ser único e irrepitível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém

¹ Frase citada por Eduardo Galeano na apresentação do livro “Os filhos dos dias”, em lançamento pela editora LePM Editores (2012). Disponível no *site*: <<https://www.youtube.com/watch?v=cmTwTqE-16I>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2016.

² As vozes das Professoras usadas no decorrer do texto, compõem o acervo empírico da pesquisa, são transcrições feitas a partir de gravações de áudio e/ou vídeos dos encontros de Formação Continuada de Professoras - FCP, considerando Pretti (1999).

mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa. No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepetível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória.

Esse fato do *meu não-hálibe no Ser*, que subjaz ao dever ser concreto e único do ato responsabilmente realizado, não é algo que eu venha a saber e conhecer, mas é algo que eu reconheço e afirmo de um modo único e singular. [...]³. (Grifos do tradutor). (BAKHTIN, 1993, p. 58).

Neste caso, em especial, trata-se da configuração das vozes que eclodem ao longo do o texto da tese e desencadeiam-se em processo contínuo e duradouro para contar a experiência de pesquisa que ora inicia os primeiros passos de uma longa estrada a ser trilhada por mim enquanto Professora Pesquisadora e pelas Professoras, todas participantes da pesquisa.

Para dar continuidade, vou lhes contar uma história apoiando-me em um pedacinho da epígrafe acima, de que “somos feitos de histórias”.

Quem me contou essa história foi a Professora Maria Vitória⁴, aluna/Professora do PARFOR, em uma das minhas idas para trabalhar com cursos de Formação de Professores, no Campus da UFOPA, no município de Óbidos-PA, Brasil, em 2013. A aluna/Professora Maria Vitória morava na Comunidade Quilombola Muratubinha, localizada na margem direita do rio Amazonas, em frente à cidade de Óbidos.

E a história foi assim...

(1)

Os naufragos

Certo dia, final do mês de maio de 2012, período do pagamento do salário dos Professores municipais de Óbidos-PA, a Professora Maria Vitória e mais três colegas de trabalho da mesma comunidade, planejaram viagem à cidade para receber o salário do mês e fazer compras para a família.

As quatro colegas contrataram a bajara⁵ do Mestre João, exímio atravessador do rio Amazonas, para levá-las à cidade, no dia marcado, de madrugada, no raiar do dia.

³ Trata-se da tradução da obra completa “Toward a Philosophy of the Act”, de Mikail Bakhtin (1993), traduzida por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, destinada para fins didáticos e acadêmicos.

⁴ Nome fictício. Maria Vitória era minha aluna no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, trabalhava como Professora da Comunidade Quilombola onde morava, Muratubinha. Ela e outras Professoras afirmaram-me a veracidade dos fatos narrados.

⁵ *Bajara*: sf. (Reg. N.). Canoa usada para transporte de pessoas e por pescadores. Termo extraído do Dicionário

Na hora da viagem a bajara estava lotada, onde caberiam 5 pessoas, havia 8, quatro adultos, três crianças, mais o manobrista. Apertadinhos na embarcação todos seguiram viagem em um dia limpo, com a aurora refletida nas águas do Amazonas, enquanto Mestre João manobrava a bajara rumo à travessia do grande rio.

Passado algum tempo... De repente! O tempo virou... o vento aumentou... o medo despontou... a embarcação balançou... a maresia avolumou... e a bajara naufragou!

Naufragou porque Mestre João não conseguiu dominá-la na bravia tempestade que se apresentava com ventania, porém, ele teve destreza o suficiente para não deixá-la afundar de vez. Se isso acontecesse, seria o fim de todos, pois ninguém consegue sobreviver a nado na “Garganta do rio Amazonas”⁶.

Mestre João foi ágio, fez uma manobra de emborcamento da bajara, que ficou com uma bolha de ar embaixo e não afundou. As Professoras e as crianças que tinham de 9 a 12 anos, rapidamente, ágeis como um peixe dentro d’água, seguraram firmemente na borda da embarcação.

O vento intenso puxava-os cada vez mais para o leito do rio. Estavam à deriva, o medo os apavorava, pois se sentiam dentro da boca de um gigante. Naquele momento, qualquer vacilo... já era!

Uns encorajavam aos outros para não entrarem em pânico e se salvarem daquele momento apavorante, em que nada se poderia fazer, a não ser esperar. Assim, ficaram à deriva por algum tempo, até que fossem percebidos por outra embarcação. Por sorte entraram no remanso do rio e foram avistados por outra embarcação que se aproximou para salvá-los.

Como o número de tripulantes não cabia na pequena embarcação salvadora, foi jogada uma corda aos naufragos que a atearam na bajara emborcada e, assim, puderam ser rebocados até às margens do rio.

Após escalarem o alto barranco do rio Amazonas, os naufragos, exaustos, convulsivamente choravam pela experiência trágica. Na verdade foi a ajuda

Michaelis *on line*, disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=&t=&palavra=bajara>>, com acesso em 19 de agosto de 2016.

⁶ Em frente à cidade de Óbidos o rio Amazonas recebe a denominação de “Garganta do rio Amazonas”, por ser a parte mais estreita e profunda de toda a sua extensão.

mútua que os salvou a todos, além da determinação e persistência pela sobrevivência.

O equilíbrio, a sensatez, a sobriedade os fez vitoriosos. Numa situação dessas alguém jamais conseguiria sobreviver, se tentasse enfrentar a voluptuosidade da natureza com braçadas, a nado.

A viagem retornou ao ponto de origem, com ganhos, os tripulantes ganharam a vida, diziam: “Nascemos de novo!”

Depois disso, o pagamento das Professoras pôde esperar para outro dia. Todos retornaram as suas casas na tentativa de superar o trauma.

Ao terminar a contação da história a Professora Maria Vitória enxugou algumas gotas de lágrimas no colarinho da sua blusa. Todos naquela sala de aula tinham histórias semelhantes para contar, por isso, a melancolia da Professora de Muratubinha esparramou-se por todos e por todas naquela manhã quente, morna do mês de julho.

(SCALABRIN, 2016a)⁷.

É com o olhar voltado para a história contada que mais uma vez convido o leitor e a leitora desta tese para caminharem juntamente comigo pelos emaranhados do texto que a compõe.

Nessa longa viagem, certamente, nós participantes da pesquisa, Professoras e eu, assim como as Professoras de Muratubinha, na história acima, passamos por caminhos nunca antes percorridos, enfrentamos as turbulências dos grandes rios, dos ventos e das chuvas, passamos por momentos sombrios de muitas dificuldades. Porém, a compensação dos obstáculos enfrentados no percurso da viagem, estava nos resultados alcançados, pois, foi das angústias, incertezas e questionamentos existentes nas minhas Práticas Pedagógicas de Docente⁸, nos cursos de Formação de Professores no Ensino Superior, como Professora de Linguística e Língua Portuguesa desde 2002, em Instituição Privada e Pública⁹, e das experiências da carreira profissional, que busquei razões para desenvolver a presente tese.

⁷ Texto produzido por mim para ser usado nesta tese.

⁸ Nesta tese adoto a expressão Práticas Pedagógicas considerando a concepção de Freire (1996). É no decorrer da escrita que esclareço mais pontualmente o pensamento desse autor, uma vez que foi a partir das ideias dele que os encontros de Formação Continuada de Professoras – FCP foram realizados como parte integrante da tese.

⁹ De 2002 a 2010 trabalhei em Instituição Privada com Ensino Superior; dentre outros cursos, em Pedagogia ministrei aulas de Língua Portuguesa. Na Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Santarém, trabalhei por dois anos como Professora Substituta, no curso de Letras. Desde 2010 sou concursada da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA/CFI; atuando diretamente nos cursos do

Na longa experiência dos anos de magistério na Educação Básica, Técnica e Superior, os cursos de Formação de Professores foram meus favoritos para trabalhar, talvez pela afinidade e identidade entre mim e os educadores. A Profissão de Professora era permeada por interrogações, dilemas sobre como ensinar, como formar Professores para atuar na Educação Básica. As condições trabalhistas, os recursos metodológicos, os currículos pré-moldados prontos de um ano para outro, as Políticas Públicas Educacionais atrasadas no tempo e no espaço, precárias, davam-me a sensação de estar caminhando para frente e, ao mesmo tempo, andando para trás. Era o caminhar em uma sociedade onde o carro chefe do desenvolvimento poderia ser qualquer coisa, exceto a Educação.

Além disso, também considerei a realidade educacional da região ao perceber a opacidade na formação das Professoras do *locus* da pesquisa, fato esse que exigiu investigação no sentido de trabalhar a formação continuada dessas educadoras em processo contínuo, no local de trabalho delas, tendo a mim como mediadora do processo.

Essa viagem teve o seguinte problema de pesquisa: *Como as Professoras da Escola São João constroem seus conhecimentos de Língua Portuguesa em uma experiência de formação continuada no próprio ambiente de trabalho delas?*

Para responder à referida pergunta foram elencados alguns objetivos norteadores do passo a passo da pesquisa, tais como seguem.

Objetivo Geral: Conhecer como as Professoras da Escola São João constroem seus conhecimentos de Língua Portuguesa numa formação continuada realizada no próprio ambiente de trabalho delas.

Objetivos Específicos:

1. conhecer o *locus* da pesquisa buscando situar a escola na comunidade estudada, sendo, esta, parte de um contexto institucionalizado local, regional e nacional, visando a compreensão dos participantes da pesquisa;

2. promover encontros de formação continuada com as Professoras da Escola São João na busca de caracterizar individual e coletivamente os sujeitos da pesquisa como agentes constitutivos da comunidade/escola estudada;

3. registrar encontros mensais de sala de aula com as Professoras para compreender como elas constroem seus conhecimentos de Língua Portuguesa em um processo de formação continuada realizado na escola onde trabalham;

4. compreender o ciclo da espiral autorreflexiva, proposta por Carr e Kemmis

(1988), na Formação Continuada das Professoras – FCP, da Escola São João.

Os encontros foram registrados com fotografias e gravações em áudio e/ou vídeos, posteriormente, transcritos em forma de texto¹⁰. Para cada encontro de formação continuada houve escrita de Diário de Campo de Pesquisa¹¹, 13 ao todo, além de alguns Excertos de Campo¹² escritos por mim.

A pesquisa foi realizada com 12 encontros de Formação Continuada com quatro Professoras da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João – EMEIF-SJ, localizada na Comunidade Quilombola Tinguu, no município de Santarém, Oeste do Pará, Brasil, ao longo do ano letivo de 2014, de março a dezembro, como parte integrante do calendário escolar desse ano. Trata-se de pesquisa qualitativa na abordagem da pesquisa-ação seguindo os postulados de Carr e Kemmis (1988), obedecendo aos passos: *planejamento (diagnóstico), ação (intervenção), avaliação e reflexão*. Segundo esses autores uma ciência educacional crítica deve ser postulada a partir do meio educacional estudado, pois:

Asimismo exige la participación en la investigación por parte de aquellos cuyas prácticas constuyen la educación. Es evidente que implica a los enseñantes en la investigación y puede implicar asimismo a los alumnos, los padres, los administradores escolares y aun a otros más. Las condiciones de su éxito estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo, y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas. Mediante una discusión de la naturaleza y la historia de la investigación educativa activa y tras describir algunos ejemplos prácticos, creemos haber aducido algunas pruebas de que la investigación educativa activa reúne dichas condiciones.[...]. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 186).

É acreditando nas melhorias das práticas pedagógicas e docentes reais, tanto das Professoras como minhas, na perspectiva de quem está participando e ao mesmo tempo à frente do processo como mediadora, ouvindo e conhecendo *in loco* as legítimas protagonistas de um processo educacional em uma experiência contínua e duradoura, que acredito na obtenção de novos rumos para a educação local, regional e, quiçá, nacional.

¹⁰ Esse material foi transcrito seguindo normas usadas por Pretti (1999) na obra *Análise de Textos Orais*. As vozes das pessoas que aparecem na tese são partes integrantes dos textos transcritos.

¹¹ Os Diários de Campo de Pesquisa - DCP foram escritos após cada Encontro de Formação Continuada de Professoras - EFCP, realizados na Escola São João. Esses diários não são relatórios, são textos que registraram a personalidade da Professora Pesquisadora em campo de pesquisa não se restringindo às descrições técnicas da pesquisa, focaram impressões pessoais, sentimentais, as frustrações, os acontecimentos bons e ruins percebidos nas vivências em campo. Esses DCP têm apoio nos postulados de Zabalza (1991), especialmente na obra *Los Diarios de Clase*.

¹² Os Excertos de Pesquisa são pequenos textos feitos a partir de recortes de pensamentos captados por mim em campo de pesquisa, ou sobre as atividades da pesquisa.

A referida pesquisa seguiu seis pontos norteadores, abaixo elencados:

- i- diagnóstico;
- ii- superação de dificuldades;
- iii- intervenção;
- iv- reflexão;
- v- coleta de dados;
- vi- análise dos dados.

Para o final da pesquisa a expectativa era a seguinte:

i- As Professoras participantes perceberam a construção do seu processo formativo, tornando-se pesquisadoras das suas Práticas Pedagógicas e Docentes de sala de aula, compreendendo as necessidades de construir/desconstruir/reconstruir seus conhecimentos?

ii- Como as participantes, Professoras e Pesquisadora, constituíram-se sujeitos das suas ações no percurso da pesquisa?

iii- Foi possível conhecer como as Professoras tornaram-se sujeitos de sua própria formação docente?

iv- As histórias de vida das Professoras possibilitaram as mesmas serem interlocutoras de si?

v- Ocorreram contribuições para a melhoria do ensino municipal local, cujos escores nacionais apresentam baixos índices, revelando *déficit* nas escolas rurais?

vi- Os resultados da pesquisa-ação possibilitaram a produção de conhecimentos que se opõem ao sistema vigente de formação continuada para professores, atualmente verticalizado de cima para baixo, sem ouvir a base para resolver os problemas educacionais locais?

vii- Enquanto Professora Pesquisadora foi possível compreender a realização da pesquisa-ação proposta naquele ambiente educacional, seguindo os passos de Carr e Kemmis (1988)?

viii- Os resultados da pesquisa-ação suscitaram reflexões acerca do ensino aprendizagem em Língua Portuguesa na Escola São João?

Espero que os resultados da pesquisa possibilitem reflexões acerca do ensino aprendizagem tendo como enfoque a pesquisa-ação educacional realizada na Escola São João. Dessa forma, pretendo contribuir para a melhoria e emancipação da Educação Brasileira, especialmente em escolas quilombolas.

Antes de adentrar na pesquisa de campo, buscas foram feitas na iminência de conhecer trabalhos já realizados na temática abordada, FCP. Abaixo coloco os resultados obtidos a partir do Banco de Teses e Dissertações (BTD) da CAPES¹³ que trata das quantificações defendidas na certeza de que as fontes de informação disponíveis não foram esgotadas, fato que poderá ser feito em outro momento, por outros pesquisadores.

Os Anos de defesa usados nas buscas foram, 2013 a 2015; Programa e Área de Concentração: Educação. Selecionando o Estado do Pará como UF obtive o seguinte resultado. Nesse período houve produção acadêmica de 165 dissertações e 48 teses, sendo que todas as teses são da UFPA; as dissertações são produções da UFPA e UEPA.

Como forma de afunilar ainda mais os resultados, foquei nos títulos dos trabalhos em busca da temática *Formação Continuada de Professores*. Em relação às teses encontradas, nenhuma apresentou a temática buscada em seus respectivos títulos. No que se refere às dissertações, foram encontradas quatro, que seguem: a- *Formação Continuada de Professores da Educação Hospitalar do Hospital Ophir Loyola* (autoria: Cibele Braga Ferreira, ano: 2014); b- *Formação Continuada de Professores para uso do ambiente virtual de aprendizagem no curso de Pedagogia: a experiência do PARFOR/UEPA* (autoria: Heden Clazyo Dias Gonçalves, ano: 2014); c- *A Formação Continuada de Professoras na Escola mediada pelo Coordenador Pedagógico: implicações no trabalho docente* (autoria: Leiva Rodrigues de Sousa, ano: 2014) e; d- *Formação Continuada Docente na Escola para o Uso Pedagógico de Tecnologias Digitais: um estudo sobre a Escola Amazônica - Ananindeua/PA* (autoria: Giselle Cristiane Pinto Moreira Bezerra, ano: 2015).

Também fiz buscas pontuais no Banco de Teses e Dissertações da CAPES para conhecer as produções da UNICAMP, considerando meu vínculo doutoral nessa instituição, usando os mesmos critérios acima mencionados. Foram encontradas cinco produções na área da educação, nessa instituição, sendo quatro dissertações e uma tese, também buscando nos títulos das teses e dissertações a temática *Formação Continuada de Professores*, a saber.

As dissertações são as seguintes: a- *Formação Continuada de Professores – novos arranjos institucionais após a descentralização do Ensino Fundamental* (autoria: Marilu Dascanio, ano: 2013); b- *Criação de recursos educativos digitais na Formação Continuada de Professoras de espanhol* (autoria: Tania Lucia Maddalena, ano: 2014) e; c- *A Formação Continuada nas cidades de Campinas e Hortolândia, um balanço do período de 2000 a 2012* (autoria: Raquel Pereira Alves, ano: 2015). A única tese encontrada foi: *Na bagagem da Dona*

¹³ O material foi obtido no site: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>, com acesso em 02 de agosto de 2016.

Zezé: uma proposta de investigação e intervenção sobre a imagem da Professora a partir de fotografias do curso de Formação Continuada Teia do Saber (autoria: Gabriela Fiorin Rigotti, ano: 2013).

A busca por uma bibliografia que respaldasse as ideias deste projeto levou-me a constatar a disparidade existente entre a realidade do ensino na Amazônia e a legislação educacional brasileira.

No artigo 205 da Constituição Federal Brasileira - CFB constam as diretrizes gerais para a educação nacional, no qual se lê: “a educação é um direito de todos, dever da família e do estado visando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁴. No artigo 210, lemos textualmente: “serão fixados os conteúdos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais”.¹⁵

A Carta Magna Brasileira (1988) determina a obrigatoriedade da formação escolar para o desenvolvimento do indivíduo afim de que o mesmo exerça sua cidadania, sendo-lhe respeitado o direito à Educação Básica de qualidade, contextualizada na cultura e nos valores regionais.

Tais determinações constitucionais alicerçam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/9394/96, que, respaldando-se nos princípios da educação nacional: *igualdade, liberdade, pluralismo e gratuidade*, estabelece em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDBEN/9394/96, art. 26).

Entretanto, examinando a realidade educacional do Oeste do Pará, é patente a baixa qualidade do ensino, diante do que a legislação educacional brasileira recomenda, encontrando-se fora do alcance das pessoas que vivem nessas áreas. Dentre outros motivos, a defasagem escolar dá-se em decorrência do fato de a formação básica dos Professores que ali atuam desconsiderar a realidade das escolas e das Práticas Docentes locais (PIMENTA (2008) apud GUIMARÃES, 2012, p. 45).

Esse cenário da formação do profissional do magistério torna-se ainda mais problemático ao se localizar o caso do ensino voltado às comunidades quilombolas, do município de Santarém, o qual aponta para uma demanda que, para além das questões

¹⁴ Art. 205, CFB (1988).

¹⁵ Art. 210, CFB (1988).

vinculadas ao contexto rural, relaciona-se com o problema da garantia dos direitos histórico culturais dos afrodescendentes respaldados pelo Decreto Lei 10.639/2003, como resultado “das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (GOMES, 2010, p. 67). A partir desse decreto, a Lei 9394/96 recebeu o acréscimo dos artigos 26-A e 79-A e B, que estabelecem a obrigatoriedade dos conteúdos da história e da cultura afro-brasileira “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literaturas e História” (GOMES, 2010, p. 68).

A esse respeito, cabe considerar o tripé apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa (2001) que fundamentam o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, que são: aluno, língua e ensino. O primeiro elemento é o sujeito da ação; o segundo, o objeto do conhecimento; e o terceiro, o enfoque teórico. Para que haja mediação nessa tríade, faz-se necessário que o professor planeje, implemente e dirija atividades didáticas, visando a ação e reflexão do aluno no ensino das disciplinas, tendo o texto como unidade básica de ensino.

Também, temos as contribuições de autores que colaboram com a sustentação teórica desta pesquisa uma vez que seus estudos estão voltados para a construção/reconstrução da identidade, da personalidade do profissional da educação. Trata-se de Prado (2011, p. 1) ao afirmar que “Atualmente, o conceito de escrita dos profissionais da educação tem orientado a implementação de programas de formação profissional, na perspectiva de ajudá-los a explorarem e aprimorarem aspectos de sua prática”. Esses instrumentos linguísticos de que trata Prado são as escritas dos Professores como elementos de poder para que se conheça uma realidade educacional brasileira que há tempo está na obscuridade. Nessa mesma linha de pensamento temos Nóvoa (2009) que, em suas pesquisas enfatiza a reconstrução da identidade do professor como forma primordial de se conhecer quem é esse profissional da educação, o que faz e o que pensa a respeito da sua realidade como pessoa.

Mediante ao exposto, este trabalho justifica-se pela necessidade de buscar preencher lacunas existentes nos estudos acerca da formação continuada para Professores de Língua Portuguesa, da Educação Básica Fundamental em uma comunidade quilombola. A relevância do trabalho de pesquisa está nos possíveis resultados apresentados.

Organização do texto da pesquisa

Visando melhor compreensão do leitor e da leitora pontuo, a partir de agora, esta tese doutoral estruturada em quatro seções.

Nas *Primeiras Palavras: Lá vamos nós a Tingu! Dando pistas do caminho a ser percorrido*, texto introdutório, apresento a estrutura da tese tendo como ponto de partida a história do naufrágio das Professoras de Muratubinha, no rio Amazonas.

Sob o título *Ao puxar o fio da linha do tempo, lá eu estou, pessoa a historiar as memórias da formação docente* está a primeira seção. Nela, trago o meu memorial que conta a história da minha formação docente e como fui me constituindo Professora. Enquanto narro sobre minha carreira de Professora, conseqüentemente, conto minha história de vida. Assim, personalidade e profissionalidade estão imbricadas, uma vez que meu “eu pessoal” e meu “eu profissional” não podem ser dissociados de mim (NÓVOA, 2007). A escrita do meu memorial ocorre como uma forma de entender e até mesmo justificar questões norteadoras da escolha do tema trabalhado e do *locus* da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada *Implicações pessoais: eu narradora de mim – tive que olhar para mim mesma, para poder ver o outro*, dedico-me a contar as dificuldades enfrentadas por mim enquanto Professora Pesquisadora para adentrar em campo de pesquisa em uma comunidade quilombola com costumes e valores reservados à interferência externa. Inicialmente descrevo o *locus* da pesquisa, comunidade/escola, seguindo, falo como ocorreu a reunião do Conselho Escolar da Escola São João, da qual participei no intuito de expor minha pesquisa do doutorado e obter “consentimento” para trabalhar na comunidade/escola. O passo a passo dessa reunião é feito apontando as animosidades existentes entre mim, enquanto Professora Pesquisadora, e os participantes da reunião, representadas pelas vozes presentes. Também aponto os sentimentos percebidos naquele ambiente e como puderam ser contornadas situações difíceis para que eu tivesse o aval da comunidade e permanecesse um ano letivo na Escola São João. Finalizo essa segunda seção dando pistas do que considero elementos fundamentais da superação de dificuldades e animosidades no decorrer dos Encontros da Formação Continuada de Professoras – EFCP; trata-se da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, sujeito esse constituído na pesquisa.

Seguindo, apresento a terceira seção da tese com o título *Trilhando caminhos – experimentando passos incipientes e... depois... consistentes passos da pesquisa*. Nesse momento descrevo o passo a passo da pesquisa realizada na Escola São João. Nele, mostro os

três ciclos da pesquisa que se desdobraram em sub-ciclos num caminhar integrado, concatenado entre si de forma cíclica, formando várias espirais, considerando os passos da pesquisa-ação prática apontados por Carr e Kemmis (1988) na obra *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*.

Cada ciclo da pesquisa apresentado nesse terceiro momento da tese vem acompanhado pela reflexão/autorreflexão sobre as ações de Formação Continuada de Professoras – FCP que ocorrem em processo contínuo de médio prazo; traz um esquema configurativo do ciclo; também traz as *Pipocas Pedagógicas*. Trata-se de recortes da cultura do *lócus* trabalhado, capturados no percurso dos encontros com as Professoras e que servem de subsídio na constituição dos sujeitos da pesquisa que desemboca com a apresentação da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, tema do quarto momento da tese.

Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – na esteira constitutiva dos sujeitos da pesquisa, é o título da quarta e última seção desta tese. Nela, teço considerações relativas à maneira como os sujeitos da pesquisa vão-se constituindo gradativamente ao longo da experiência de Formação Continuada de Professoras – FCP, na Escola São João, com as Professoras desse ambiente educacional.

Esse quarto momento considero-o píncaro da minha tese doutoral, pois, segundo a experiência vivida na escola quilombola, os sujeitos dessa Prática Pedagógica constituem-se como tal, em processo contínuo, a partir da identidade cultural que lhes é inerente, portanto, a Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem constitui os sujeitos da pesquisa em três dimensões: espacial, temporal e cultural, sendo, dessa forma, subsídio da Formação Continuada das Professoras – FCP.

Então, caro leitor, cara leitora deste texto, assim está constituída minha tese de doutorado que explicitará a cada momento da pesquisa, configurado acima, como se constitui o processo espiralado da pesquisa-ação.

Nas *Últimas Palavras: novos caminhos, novos horizontes!* retomo as ideias apresentadas na introdução para responder ao questionamento da pesquisa, apresentar a tese constituída no decorrer da pesquisa, além do resultados obtidos. Assim, retorno ao ponto inicial da viagem, seja do naufrágio no rio Amazonas, seja fechando o ciclo da pesquisa, da tese em si.

1. AO PUXAR O FIO DA LINHA DO TEMPO, LÁ ESTOU EU, PESSOA A HISTORAR AS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE!

Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama y es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje en una novela. Por otra parte, sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia [...]’. (LARROSA, 2003, p. 38-39)¹⁶.

Escrever sobre si é um exercício complexo que requer momentos introspectivos que nos remetem a profundos mergulhos rumo ao passado. Confesso, tive embaraços em puxar o fio da linha do tempo para escrever as memórias da minha formação docente. Para fazê-lo, inicialmente enveredei pelo percurso acadêmico de formação, caminho esse que logo abandonei, por considerá-lo mecânico, automático, modelo com o qual não me identifico, mesmo estando a me representar. Depois, lancei-me na busca de outro caminho, agora iniciado pela descrição da vida pessoal. Essa opção também foi logo posta de lado, não me identifiquei com ela, pois o vazio sentido na primeira opção persistia, ainda.

Em meio a dúvidas, encontrei-me numa encruzilhada, a da vida, pois não sabia como proceder, por onde começar. Enquanto desfrutava de angústias e incertezas, tive um estalo. Lembrei-me das leituras de Bakhtin (1993) com a formação do “ser em processo”, dos mundos bakhtinianos, o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*. Lembrei-me, também, Benjamin (2012, p. 216) aponta que “a verdadeira narrativa traz consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade”. E foi no apego à concepção de sujeito, à filosofia profana e à utilidade da narrativa que pude encontrar o caminho para deslizar ao longo da minha história de vida e de formação docente.

O “ser em processo” a que me refiro acima, é o sujeito constituído social e historicamente, aspectos esses dos quais não posso desvencilhar-me, por serem pilares da minha história constituída na interação na e pela linguagem, no contexto do qual faço parte. Trata-se da minha personalidade, profissionalidade que não podem ser desvencilhadas uma da outra, a profissão docente é como se fosse a segunda pele do meu corpo (NÓVOA, 2007).

O exercício da memória como atividade mental para rememorar a vida, a cultura e a experiência, sempre acompanhou o ser humano desde o seu surgimento. Na tradição oral os

¹⁶ Trecho extraído da obra *La experiencia de la lectura*, de Jorge Larrosa, 2003.

conhecimentos empíricos eram passados às gerações seguintes pelas experiências e pelas contações de histórias, assim o homem desenvolveu a arte de narrar, de falar sobre sua vida e suas experiências. Para Benjamin (2012, p. 215) “as melhores histórias são aquelas contadas por narradores anônimos”. As autobiografias de Professoras e Professores é um caminho ainda a ser desbravado. Na verdade Professoras e Professores sempre estiveram no anonimato, sempre tendo alguém que falasse por si e sobre si. A autobiografia contada pelo próprio personagem da história é uma forma de reescrevê-la e resgatar a identidade do (a) Professor (a), há muito perdida no tempo e no espaço.

Com a arte de narrar, surgiram narrativas que marcaram épocas e nunca saíram de moda, como as Mil e Uma Noites, de Sherazade, as Fábulas de Esopo, Os Contos dos Irmãos Grimm, as lendas amazônicas, como a Lenda da Cobra Grande, a Lenda das Amazonas, a Lenda do Uirapuru, a Lenda do Boto, dentre tantas outras que aqui não caberiam pela quantidade que representam.

Contar é rememorar, trazer à mente histórias do passado, sejam remotas ou não, sejam vividas pela própria personagem ou não, sejam contadas de boca em boca ou não.

Contar é puxar o fio da linha do tempo, amontoá-lo nas próprias mãos e, aos poucos, devolvê-lo ao seu lugar, o passado. Porém, cada vez que “puxamos” essa linha do tempo, para manipulá-la de alguma forma, ao devolvê-la ao seu lugar de origem, o passado, esse tempo nunca será, nem o mesmo passado que “puxamos” no tempo, nem o presente do “ato de puxar”, ambos não serão mais os mesmos. Portanto, a cada nova experiência rememorada haverá um novo tempo, sempre com vistas a modificar aquilo que nós nunca atingiremos, mas estamos sempre a planejá-lo, o futuro.

Rememorar as próprias experiências é uma forma de repensar reflexivamente as Práticas Docentes na busca incessante de melhorar as ações pedagógicas do momento histórico em que vivemos contribuindo, assim, com a valorização da profissão do magistério, por conseguinte, com a melhoria da educação brasileira usando para isso, o gênero textual memorial de formação.

Como afirma Sartori (2008, p. 274) “O memorial de formação é um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das ciências sociais que elegeu as *histórias de vida* como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 70”. Esse emergente gênero textual vem sendo usado como instrumento de redescoberta da identidade e resgate da autoestima e da carreira do (a) Professor (a). Temos como referência experiências em cursos de Formação de Professores da UNICAMP-FE que adotaram o Memorial de Formação como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Há ainda o uso da autobiografia e da produção de narrativas como parte das produções científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC/UNICAMP-FE, do qual sou integrante. Somente para citar algumas: *Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação* (PRADO; SOLIGO; 2007); *A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência* (FERREIRA; PRADO; ARAGÃO, 2015); *Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação* (PRADO; RODRIGUES, 2015). Nesse grupo de pesquisa o gênero textual Memorial de Formação é parte integrante das produções de dissertações e teses dos acadêmicos que o compõem.

Falar sobre mim demanda esforço, por ser preciso desbravar longínquo caminho de histórias de vida, identidade cultural e profissional. Vida essa marcada por atropelos, adversidades, conquistas, superações. Aliás, é uma vida comum, não mais comum por ser desenhada em espaço muito peculiar, no interior da Amazônia paraense, em Urucurituba, comunidade rural da região de rios, onde vivi até os sete anos de idade. Trata-se de um tempo de sonhos, lembranças, histórias de encantamentos, de vida.

Doravante vou contar algumas lembranças do passado para que eu possa falar sobre o presente. Não falarei todas, apenas algumas, aquelas lembranças que considero mais relevantes na minha constituição de Professora do Magistério.

1.1 Na Escola Lendária - a Professora... a aluna... e uma afirmação: “Ela ainda vai ser uma Professora!”

“... a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. (BOSI, 2015, p. 46).

Pequena, de madeira, coberta de folhas de palmeiras, assoalho alto de massaranduba¹⁷, embaixo dele cabia uma pessoa adulta em pé - assim se evitava alagamento na época das enchentes dos rios. Meu pai dizia que essa madeira era eterna, tinha vida longa. A casa, formada por apenas uma peça, era dividida ao meio com uma parede móvel, quando

¹⁷Massaranduba: Árvore nativa da Amazônia; madeira de lei usada na construção de casas e móveis. . (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

havia festa, retirava-se a parede e a casa transformava-se em salão. Dizíamos haver sala e quarto, mas era de “faz de conta”. A cozinha era de chão batido. Essa era minha casa da infância, minha primeira escola. Lembrança a pulsar como a vida, sempre presente na memória.

O rio passava na frente – na verdade era um canal, um braço do Rio Amazonas, cujo nome não consigo lembrar, mas isso também não importa no momento – ele passava correndo sem parar, poderoso, impetuoso, invencível, incisivo.

Uma canoa. Um bote¹⁸. Um remo¹⁹ em cada. Ali estava o porto, na frente da casa. Construído com madeira da floresta, estendia-se da beira do rio até uns cinco metros lhe rasgando as entranhas, para fugir da água barrenta quase parada dos baixios²⁰.

Em frente a casa havia uma castanheira tão antiga que fora visitada pela minha bisavó, quando criança, assim dizia minha mãe. A amêndoa saborosa, com gosto de leite, era da suculenta castanha sapucaia²¹, parente próxima da castanha do Pará.

À direita da casa sorria frondoso, vivaz apuizeiro²². A alta copa impetuosa parecia um céu de nuvens sobre nossas cabeças. Embaixo dela pairava gigantesca e fria sombra, lugar preferido para uma sucuri devorar um animal qualquer, geralmente eram patos, galinhas ou porcos, lá de casa. Ao longe, observávamos a natureza a latejar, meu pai dizia “É assim mesmo, é preferível que ela pegue um animal a um de nós”.

Naquele mundo eu corria, nadava, brincava, sequer imaginava que pudesse existir qualquer outra realidade além do céu azul que avistava no espaço sideral, o paraíso onde existia uma entidade poderosa chamada deus; abaixo dos pés estava o inferno, lugar de todo o mal que pudesse existir. E ali estava eu entre o céu e o inferno. Para onde iria após a morte? Isso dependeria da forma como me comportasse na terra. Esses eram ensinamentos passados

¹⁸*Bote*: s.m. 1. embarcação miúda ou pequeno escaler de madeira, alumínio, fibra etc., sem cobertura, us. no serviço dos navios ou do porto. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

¹⁹*Remo*: haste de madeira ou metal leve, com extremidade achatada, plana ou curva, us. para impulsionar embarcação à força dos braços humanos. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

²⁰*Baixio*: s.m. 1 GEO banco de areia ou rochedo coberto por escassa quantidade de água do mar ou de rio; baixia; 2. qualquer elevação do fundo do mar que às vezes dificulta ou impede a navegação; baixo. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

²¹*Sapucaia*: s.f.1. design comum a diversas plantas da fam. das lecitidáceas, esp. a árvores do gên. *Lecythis*, com pixídios de que se fazem cuias e objetos de adorno, e que prendem as patas dos macacos que lhes tentam tirar as sementes doces e comestíveis; 2. árvore de até 30 m (*Lecythis pisonis*), com madeira nobre, dura, resistente, pardo-avermelhada, folhas róseas quando novas ou marginadas de tom róseo, flores lilacéas, odoríferas, e pixídios grandes, com sementes elipsóides, oleaginosas e saborosas; castanha-do-mato, castanha-sapucaia, cumbuca-de-macaco, marmita-de-macaco. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

²²*Apuizeiro*: s.m. *apuí* (*Ficus fagifolia*), *apuyzeiro*. II- s.m. 1 árvore (*Ficus fagifolia*) da fam. das moráceas, nativa da Amazônia, com casca, folhas e raízes us. em infusão calmante e sedativa; apuizeiro 2 m.q. *cebola-grande-da-mata*. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

pela mãe, a Dona Cota. Se não os seguisse rigorosamente, seria castigada, primeiro pela mãe, depois, por Deus.

Naquela sala de assoalho frio, de costas para o rio, ouvindo o burburinho incessante das águas, a clássica orquestra dos pássaros, vendo voos rasantes de passarinhos que teimavam entrar na sala de aula e tinham dificuldades para sair; ali vivi meus primeiros anos escolares.

Pequena, com cadeiras improvisadas, alunos amontoados na busca de agasalhar o corpo e o caderno. A lousa era uma folha preta, pensa de Duratex, pendurada na parede. O giz era apagado com pano úmido para não sujar a sala, nem os alunos, de pó branco. Além disso, não havia mais nada na pequena sala, exceto uma cantoneira de madeira, fixa no canto esquerdo do fundo da sala, servia para acomodar os materiais escolares usados pela Professora. Os alunos e alunas eram partes que integravam o todo da paisagem do lugar. Os parcos cadernos das crianças eram feitos de papel almaço pautado, com folhas dobradas ao meio, costuradas com linha de costura, encapados com papel de embrulho, assim era o caderno desejado por todos. Cada criança possuía uma sacolinha de plástico na qual guardava o material escolar. Eu também tinha a minha sacolinha.

A turma multisseriada tinha uma Professora leiga contratada pela Prefeitura de Santarém-PA, Dona Cota, minha mãe. Ela dava aula em casa porque não havia escola construída na comunidade. Dona Cota era considerada a melhor Professora daquele lugar. Mas também, não havia outra!

Mesmo sem ser matriculada, apenas “encostada”, diariamente ia para a sala de aula na companhia da mãe. Assim despontaram os primeiros rabiscos. Aos seis anos já sabia “tirar da lousa”, mas ainda não sabia ler.

Minha mãe dava aula no turno da tarde em casa ao mesmo tempo em que cuidava do jantar da família e da merenda das crianças, em um velho fogão à lenha, na cozinha, lá fora. Ela ia e vinha o tempo todo, da sala para a cozinha e da cozinha para a sala de aula. Parecia uma lançadeira. Esses movimentos eram constantemente acompanhados pelos meus olhos atentos que a seguiam onde quer que fosse.

A hora do recreio na escola significava um dos momentos mais esperados por todos. Que delícia esse momento! Devido minha tenra idade, não podia participar das peripécias da criançada, apenas me deliciava ao vê-las.

Primeiro era o mingau de arroz cozido no puro leite de vaca, com jerimum²³ e castanha do Pará. Delícia! Ainda hoje fecho os olhos e posso sentir o sabor daquela merenda servida na cuia. Depois do mingau, os meninos iam tomar banho no rio. Davam cambalhotas, brincavam de *pira pega*, aporfiavam entre si a travessia de uma margem a outra do rio. As meninas, algumas até se atreviam a acompanhá-los, outras não, preferiam brincar de *bole bole*²⁴, *pira pega*²⁵ por entre Artemísias²⁶, de *cipó queimado*²⁷, no terreiro da nossa casa. E eu, “filmando” tudo! Registrando na memória as cenas daquele teatro de criança. Hoje, as lembranças voltam como um filme a deslizar lentamente diante dos meus olhos. A vida na escola do sítio era como um sonho bom que nos acorda e nos dá prazer de viver. Lá era o teatro da vida e eu era uma das personagens.

Seguindo ao recreio, após lavar toda a louça da merenda com a ajuda de algumas alunas, a *Fessora* – como era chamada pelos alunos, gritava.

– Eeeiii! – Bora! – Bora! – Bora! – Bora!

Ao mesmo tempo em que gritava alto, ela batia com as mãos em uma lata vazia de querosene. Era a chamada para entrada do recreio. A meninada corria. Ninguém podia se atrasar, senão ficava de castigo. O assoalho da sala ficava molhado com rastros dos meninos de cabelos escorridos e assanhados, com água escorrendo pelos rostos. A roupa colocada às pressas, de qualquer jeito. Havia calção virado para o lado, ou do avesso, camisas fechadas com uma beira embaixo e outra em cima. Alguns chegavam correndo com sandálias trocadas – aliás, ninguém entrava na sala de aula com sandália nos pés, elas ficavam lá fora, alinhadas

²³ *Jerimum*: s.f. abóbora. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

²⁴ *Bole bole*: brincadeira de criança era realizada entre duplas ou entre números ímpares de participantes. Consistia no uso de cinco caroços parelhos de mucajá para realizar atividades sequenciadas: *de um, de dois, de três, de quatro, silêncio, barulho, casinha de trás e casinha de frente*. Quem errasse uma das atividades passava a vez para o próximo colega. Assim procedíamos em rodízio, a dupla que concluísse a série por primeiro, seria a vencedora da partida.

²⁵ *Pira pega*: brincadeira infantil realizada entre um grupo formado por diversas crianças que elegia um (uma) coleguinha para ser a “pira” da vez, devendo correr atrás dos demais afim de “tocar” em alguém que passa a ser a “pira”. Assim era feito rodízio entre as crianças até que todos ou a maioria dos participantes estivesse no centro das atenções.

²⁶ *Artemísia*: s.f. 1 design. comum aos arbustos e ervas do gên. *Artemísia*, da fam. das compostas, com cerca de 350 spp., aromáticas e com capítulos pequenos, nativas de regiões temperadas do hemisfério norte e também do Oeste da América do Sul e do Sul da África, ger. em áreas secas, algumas cultivadas para tempero culinário, para infusões estimulantes, como o absinto, medicinais ou apenas tomadas como chá. (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: 2010).

²⁷ *Cipó queimado*: brincadeira em que um grupo de crianças em círculo, escolhia alguém para estar na vez e usar um galho de árvore, o “cipó queimado”. As crianças agachadas, cabeças baixas, olhos tapados com as mãos, ouviam alguém gritar sucessivas vezes “cipó queimado” sempre batendo com o galho no chão, juntinho das costas dos (das) colegas. Sutilmente o referido galho era colocado atrás de alguém que deveria percebê-lo, pegá-lo e correr atrás do (a) colega para lambá-lo (a), se este (a) conseguisse dar a volta no círculo, ocupar o lugar do colega da vez, não ganharia a dolorida lambada. Essa prática era feita diversas vezes, até que o grupo de crianças cansasse com as sucessivas corridas.

lado a lado, pareciam conversar entre si, umas tinham quase três dedos de altura, com barro da estrada, outras eram bem enlameadas, eram as dos alunos que vinham pelo porto, de canoa.

Minha mãe dava aula na saleta de casa e, da frente da turma acompanhava com o olhar a paisagem lá fora, pelas duas janelas que havia na frente da casa. Quando alguém despontava no porto, de canoa, era visita chegando na hora errada, mas ela tinha que fazer a corte da casa. Saía rapidamente para atender, então dizia aos alunos:

- Todos quietos!

Com o dedo indicador apontava na minha direção e falava para todos ouvirem:

- Toma conta deles direitinho!

Naquele momento eu era a Professora. Levantava do meu lugar e punha-me a andar pela sala com as mãos para trás do corpo, tal qual fazia minha mãe. Afinal, eu era a Professora!

A esses exercícios seguiram-se as brincadeiras de criança sempre em sala de aula, sendo a Professora, as outras crianças eram minhas alunas. Somado a isso, era comum ouvir minha mãe falar para meu pai “Ela ainda vai ser uma Professora. Tu vais ver só!”. Assim fui me constituindo.

Rememorando as lembranças, hoje considero isso engraçado, mas naquela época era comum, era normal. A vida era assim. Isso eram coisas da escola, não de qualquer escola, mas DAQUELA escola, da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro de Urucurituba de Fátima.

Assim vivi os primeiros anos escolares no interior, quase às margens do “perigoso” Rio Amazonas, o conhecido Lago Grande. O adjetivo era para que as crianças nunca chegassem perto desse rio, ele poderia engolir a todos de uma só vez.

Mas fui ludibriada pela vida. Acho até que ela havia cansado de me dar tanta felicidade. E meus sonhos tornaram-se pesadelos. Nunca havia ouvido falar na morte. Não podia sequer imaginar que ela existisse, nem que fosse tão destruidora. Destruidora sim, pois levou meu pai para sempre. Ele morreu em consequência de uma chifrada de boi no abdômen. Com a morte dele nosso castelo de sonhos desmoronou. Eu não sabia que ele era feito de areia. Com a morte do meu pai, eu, minha mãe e duas irmãs fomos obrigadas a mudar para a cidade. A partir dali nunca mais voltamos ao sítio. O mundo agora era outro. Este é o mundo da realidade, aquele era o mundo lendário.

Chegados os sete anos, eu ainda não sabia ler. Mamãe agora não tinha mais tanto tempo para nós, trabalhava em uma escola, como auxiliar de disciplina – no interior ela podia dar aulas, mas na cidade não, em função do parco estudo que possuía, nem eu mesma sei o

quanto. Colocou-me para estudar um ano na Escola da Professora Antonieta, catedrática na alfabetização de crianças. Daí pra diante a escola foi menos romântica na minha vida. Agora ela tinha tom fosco, acinzentado. Lembro-me que no primeiro dia de aula a Professora apresentou-me à turma e falou bem alto para todos.

- Vou ver se ela sabe ler!

Colocou na lousa a palavra WOLKSWAGEM. E disse-me rispidamente.

- Lê.

Aquele dedo apontado de cima para baixo doeu profundamente em mim, enquanto uma gota de lágrima quente escorria solitária do canto do meu olho esquerdo.

Com voz trêmula, gaguejando, balbuciei algo que nem eu mesma sabia o quê, apesar de já conhecer a palavra. Para mim aquela palavra era tão imensa como os garranchos da Professora Antonieta. Nunca me esqueci dessa cena chocante da minha vida.

A escola perdeu o brilho. Eu perdi o pai, o sítio, a mãe que estava sempre a trabalhar, não havia sentido nenhum viver na cidade. Escola era obrigação, dor, sacrifício, choros abafados.

As pessoas falavam que a Escola Particular Santa Ana, da Professora Antonieta, era boa por ser enérgica. Bolos de palmatória quando não sabia a tabuada decorada; castigos de joelho quando não sabia a lição do A, B, C; puxão de orelha quando não copiava direito da lousa. A escola era boa e eu odiava essa tão falada escola de excelência. Eu tinha pavor da Professora. Ainda hoje guardo na memória os cabelos crespos, cobertos com lenço de cabeça, os olhos enormes, esbugalhados em cima de mim acompanhados por um gigantesco dedo apontando na minha direção, sempre de cima para baixo. Embaixo daquele dedo enorme estava eu, engolindo um choro com gotas de lágrimas que furtivamente teimavam em pular dos meus olhos, mesmo sem minha permissão.

Passei um ano estudando com a Professora Antonieta. Finalmente aprendi a ler. Foi um alívio sair de lá. Ainda hoje recordo da Professora do dedo em riste com olhos esbugalhados, inclinada sobre mim.

Em seguida fui para a escola pública, em frente minha casa, era só atravessar a rua e estava lá dentro. A escola não era mais tão dolorida como a anterior. No colégio Almirante Soares Dutra cursei o ensino Primário e o Ginásio, atualmente Ensino Fundamental 1 e 2.

Essa foi mais uma página virada da minha história. E que página!

1.2 Primeiros passos de Professora – aprendendo com a experiência e com as colegas

Chegada a hora de cursar o Segundo Grau, atual Ensino Médio, era necessário escolher uma área de estudo, pois se tratava de Segundo Grau Técnico, tanto é que recebi o Diploma de Técnico em Magistério.

A opção pelo Magistério, ainda ocorreu sob influência da mãe, pois com dificuldades financeiras na família tinha que começar a trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Minha mãe dizia “Faz magistério que é mais fácil para arrumar trabalho, se fizeres outra coisa, vais trabalhar em quê?”.

Assim, ao iniciar o segundo ano do Magistério, minha mãe conseguiu uma vaga para eu trabalhar como Professora em uma turma de Alfabetização. Eu iria substituir uma Professora que tinha apenas o Fundamental.

A turma era formada por crianças de 6 (seis) anos e eu não sabia como alfabetizar as crianças. Em casa recebia orientações da mãe, do período em que trabalhava no interior. Isso serviu muito, mas a contribuição decisiva a minha vã Prática Docente de Alfabetizadora, veio da colaboração de duas colegas de trabalho que eram reconhecidas como alfabetizadoras. Uma trabalhava na Primeira Série e a outra na Alfabetização. A Professora Alfabetizadora há vários anos era minha prima Rosenira que me ensinou passo a passo como ensinar meus alunos a ler e a escrever.

Com o uso da cartilha Pipoca e as orientações das colegas, evoluí bastante. Foi árduo aprender com a própria experiência, aprender “maneiras de aprender” e “maneiras de ensinar”. Minha formação como Alfabetizadora se deu pela experiência do cotidiano e pela colaboração persistente das colegas de trabalho, aprendíamos umas com as outras. No começo eu mais aprendia do que ensinava, assim, aprendi a gostar das crianças e de dar aulas.

O curioso disso tudo é que enquanto Professora da Alfabetização e aluna do Magistério, eu vivia em dois mundos, o *mundo da cultura* constituído pelos saberes docentes formativos e o *mundo da vida*, vivido na sala de aula com meus alunos, aprendendo com eles. (BAKHTIN, 1993; TARDIF, 2012).

No *mundo da cultura* predominava a educação bancária, os alunos eram “recebedores” e os professores, “repassadores” de conhecimentos (PIMENTA, 2012). Os professores, detentores do saber eram pessoas incontestáveis. Atualmente, percebo que se tratava de dois mundos paralelos que não se cruzavam, a *experiência vivida* ensinava mais que a *cultura letrada*.

Ainda guardo na memória, algumas regras para alfabetizar crianças. Era assim.

Primeiro trabalhávamos a coordenação motora das crianças, depois começávamos pelas vogais, com as quais fazíamos leitura, escrita, formação de pequenas palavras com encontros vocálicos e o ditado que nunca deveria ser esquecido.

Em outro momento apresentávamos uma consoante por semana e junto delas colocávamos as vogais, formávamos famílias silábicas, palavras, frases e pequenos textos, trabalhando sempre com leitura, escrita da lousa e ditado.

Cada criança tinha um caderninho de lições, no qual constava Lição 01, Lição 02 etc. A cada nova semana era colada nele uma nova lição mimeografada que deveria ser estudada na escola e em casa.

Assim eram nossas atividades docentes durante o ano letivo, na Escola Municipal Sofia Imbiriba, onde trabalhei com a Alfabetização durante dois anos e já passei para a 2ª. Série e depois, para a 3ª. Série. Nessa época, no final dos anos de 1980, sequer ouvíamos falar de acompanhamento pedagógico na escola. A escola pública funcionava dessa forma.

Eu era assalariada, contratada com carteira assinada pela Prefeitura Municipal de Santarém-PA. O salário mínimo valia muito pouco, em consequência da avassaladora inflação que corroía a todos. Nesse tempo quem tinha dinheiro fazia investimentos durante o dia e durante à noite, eram os chamados *overday* e *overnight*. Quem era rico, era muito rico, quem era pobre, era demasiadamente pobre. A classe de Professoras estava na extrema pobreza, mesmo assim a vida era bela. Como poderia ser diferente se não conhecíamos outra realidade?

Lembro que no dia do pagamento das Professoras do município, nós éramos liberadas da escola para receber o salário. Nesse dia a escola não funcionava, pois a ida ao Banco da Amazônia era uma verdadeira odisséia, a fila enorme iniciava logo cedo, pela manhã, para que fôssemos atendidas, à tarde. O dinheiro era tão pouco que tirávamos tudo de uma só vez e dali mesmo íamos comprar algumas coisas necessárias, tendo que reservar dinheiro para o ônibus durante todo o mês - somente o da ida porque a volta para casa era feita a pé, daí por diante, estávamos a esperar a chegada do próximo pagamento.

Como havia poucas escolas na cidade, no início do ano os pais passavam horas na fila para conseguir vaga para seus filhos. Os primeiros pais adquiriam não somente a vaga, mas também poderiam escolher a Professora. Eu ficava cheia de brios ao ouvir alguns pais dizendo “Eu quero a Professora Aldenira”, no final quem era mais escolhida tinha mais alunos e lá estava eu sempre com a turma lotada.

Na escola, a carteira escolar era coletiva, geralmente sentavam quatro crianças juntas em uma carteira, as que sentavam nas pontas, uma perninha ficava sentada enquanto a

outra apoiava o corpinho com o pé no chão, para não cair, era até engraçado ver aquela cena, as crianças todas amontoadinhas, lado a lado.

E foi assim que aprendi a alfabetizar alunos na Escola Sofia Imbiriba. Confesso que as melhores escolas e assistentes pedagógicas foram as colegas de trabalho, com elas aprendi o que o Curso Técnico em Magistério, da década de 1980 e o curso de Licenciatura em Letras, na década de 1990, não me ensinaram, que era como trabalhar o Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Hoje, ao escrever este memorial da minha formação docente e ao mesmo tempo rememorar o passado, estou a desconstruir-me, a reconstruir-me enquanto profissional da educação, pois estou vivendo/revivendo no ato da escrita, ou no meu “ato de ser em processo” (BAKHTIN, 1993), fato que me possibilita refletir sobre minhas ações como pessoa e como Professora do Magistério.

Então, puxando os fios do tempo, daquele tempo longinquamente passado, percebo que minha formação docente caminhava para um lado, enquanto as Práticas Pedagógicas caminhavam na contramão.

Ao longo desse tempo, desde a Alfabetização até o Ensino Médio, eu nunca soube o que foi Orientação Pedagógica na escola, da forma como conhecemos hoje. Aliás, havia sim, em alguns momentos, cuja função do (a) Pedagogo (a) era tudo, menos acompanhar pedagogicamente os professores da escola. A figura desse profissional na escola era de pessoa que não trabalhava e ganhava bem para isso. Havia quem quisesse ser pedagogo porque dava menos trabalho do que ser Professor (a) de sala de aula. Era comum ouvirmos falar que Pedagogo (a) não sabia nada, só servia para atrapalhar. Esse profissional da educação era uma figura odiada pelos professores por se sentirem vigiados pelos pedagogos. Penso que naquele momento não havia função definida para esse profissional da educação, nem sei se realmente eles sabiam qual era seu papel.

As experiências de Professora de sala de aula foram ardorosas, uma vez que desde os 18 anos trabalhava durante o dia e estudava à noite, fato que contribuía para não dar conta de alguma atividade, fosse na escola, ou fosse na faculdade, não dava conta dos afazeres em tempo hábil.

Iniciei minhas atividades docentes no Ensino Médio na Escola Diocesana São Francisco. Tratava-se de convênio entre a Diocese de Santarém e a Secretaria de Educação do Pará - SEDUC-PA. Na escola as regras eram muito rígidas, pautadas na filosofia cristã administrada por religiosos. Nessa época não havia concurso público regular, então trabalhei como serviços temporários na SEDUC-Santarém/PA durante quase dois anos sem receber

nenhum centavo. A direção da escola, com dó de mim, pagava-me algum dinheiro com a Taxa Escolar dos alunos. Eu me submetia a tal situação degradante porque precisava de experiência para assumir outras oportunidades que porventura pudessem surgir.

Tratava-se de uma situação demasiadamente constrangedora, fato que me causava humilhação, sentia-me diminuída, arrasada perante aos colegas de trabalho que recebiam salário no final do mês. Mais difícil ainda era ouvir a frase “Coitada da Professora, trabalha tanto!”. Sentia-me desconstruída como Professora, mesmo assim, nunca desisti, minha coragem e juventude propulsionavam-me a continuar investindo nos estudos, na certeza de que isso tudo, um dia passaria. Eu ia para a sala de aula porque aprendi a gostar do que fazia. Esse foi um período histórico de desfavor do Estado para com a educação local e nacional brasileira. Momento esse em que era constrangedor ser Professor (a), a pessoa do (a) profissional da educação era coisificada, estava à mercê do sistema-ideológico-dominante-vigente. Nas décadas de 80 e 90 a figura da Professora e do Professor não valia nada na sociedade, eu ouvia os próprios colegas de trabalho falarem:

- *Hoje eu vou dar uma aula de um real.*

- *Hoje eu vou pra sala de aula fazer de conta, igual como o governo faz conosco.*

- *Hoje vou só embromar!*

Sempre reprovei tais atitudes, elas geralmente vinham dos professores com mais tempo de serviço e que já tinham “estabilidade”. Aos mais jovens como eu, eram reservados os piores horários. A impressão que eu tinha é que deveria ser penalizada por ser jovem e estar no início da carreira, sendo, inclusive, discriminada pelos mais velhos. Na verdade, éramos concorrentes na mesma balbúrdia de desassistência e coisificação humana e profissional.

A depreciação profissional e o estigma social eram mais intensos quando se tratava de Professora Primária. Não é à toa que corri de lá, incentivada por muita gente, inclusive pela família. Além do mais, eram comuns os jargões, trocadilhos com a palavra professor, tais como: “*sofredor*”, “*profedor*”, “lá vem a Professora com o cabo da vassoura para bater na diretora”, a que ignorávamos de alguma forma dando um xingão nos alunos “*Para com isso moleque!*” *Deixa de bobagem! Vai estudar!*”. Mas não adiantava, isso estava impregnado na sociedade, fazíamos vista grossa para continuar sobrevivendo nessa sociedade hostil para com a pessoa da Professora e do Professor.

A falta de Professores qualificados para trabalhar no Ensino Médio era tanta que bastava ter Estudos Adicionais²⁸ para dar aula até mesmo para o 3º. Ano. Esses mesmos professores consideravam-se permanentes na atividade docente e desabafavam:

- Eu não vou estudar. Estudar pra quê? Pra fazer papel de bobo igual ao Fulano que estudou a vida toda e agora tá aí oh, recebe o mesmo que eu!”.

Senti na pele o que é ser Professora num país em que os interesses pessoais e políticos da classe dominante prevaleciam numa sociedade sofrida e abandonada pelo poder público. Lembro-me incrivelmente ser comum ouvir pessoas falarem “cada pessoa tem um preço”. Isso para mim era estarrecedor, degradante porque coisificava e diminuía o ser humano. Andery (2012) diz que para entendermos o presente é necessário buscar entendimento no percurso histórico, pois os problemas não surgem por si, de qualquer maneira, somos produto sócio-histórico.

Percebo isso e procuro associar o estilo de vida pessoal e profissional daquela época ao contexto histórico atual. Vivíamos nos lastros da ditadura militar, na falta de democracia, no favoritismo, corporativismo, isso é uma imoralidade. Essas questões históricas e outras mais têm sua parcela de contribuição na depreciação, na desconstrução da carreira do magistério no Brasil.

A aprovação em concurso público municipal (duas vezes) e estadual (uma vez), não adiantou muita coisa, dava estabilidade, mas a remuneração e a precariedade da vida de Professora da escola pública eram gradativas, contínuas, árduas. Pelas circunstâncias fui obrigada a desistir da estabilidade para priorizar a Escola Privada. Lá havia melhores condições de trabalho e salários, além de propiciar-me certo respeito na sociedade. Quem trabalhava em instituição particular de ensino tinha mais valor social, apesar de a exploração também ser acirrada, cujo objetivo era o capital, o lucro.

As oportunidades de trabalho na escola privada surgiram com a conclusão da Licenciatura em Letras, no Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém – ILES/ULBRA e a Especialização em Psicopedagogia, na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, em convênio com a Fundação Esperança - FE. Essa formação deu-me oportunidade de novos rumos para a minha carreira profissional. Trabalhei longo tempo com cursos técnicos, sete anos consecutivos, fui Professora e Supervisora de Estágio.

²⁸Tratava-se da oferta de um ano a mais ao magistério em disciplina específica, fato que propiciava ao Professor trabalhar com hora-aula até mesmo no Ensino Médio, em função da falta de profissional qualificado para suprir a demanda local.

Depois, tive novas experiências no Ensino Superior, também na Escola Privada, trabalhei com Português Instrumental, Comunicação e Expressão em vários cursos de graduação, como: Administração, Turismo, Rede de Computadores, Farmácia etc. E foi aí que me deparei com o curso de Pedagogia no qual assumi algumas disciplinas. Nessa instituição somente havia eu da área de Letras, então, o que viesse eu tinha que aceitar. Entretanto, nesse local havia diversos pedagogos cujas disciplinas do curso de Pedagogia eram ministradas por eles, até mesmo Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, embora eu soubesse que eles não possuíam formação linguística e pedagógica para tal.

De toda minha experiência de sala de aula foi no curso de Pedagogia que consegui desenvolver melhor e mais eficientemente minhas Práticas Pedagógicas. Aí senti que a profissão de Professora brotava de dentro de mim, com isso, surgiram ações determinantes na minha vida, pois me auxiliaram a entrar no concurso público para Professora numa universidade federal. Nessa conjuntura eu já havia cursado o mestrado em Letras – Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará - UFPA.

Cursar o mestrado foi muito interessante, mas tive que reduzir quase a zero minha carga horária de trabalho para poder estudar. Lembro-me também, que essa instituição de Ensino Superior me dava uma bolsa de incentivo à aquisição do mestrado. Eu recebia o salário, a bolsa e duas horas/aulas/mês para ser pesquisadora institucional.

Ora veja, tive que trabalhar muito tempo de graça para poder ter algum projeto cadastrado em uma instituição de Ensino Superior e desenvolver alguma atividade de extensão. Eu era consciente dessa situação, mas precisava trabalhar com projetos de pesquisa e extensão para conseguir alcançar meu sonho de consumo, ser Professora de uma Universidade Federal.

E foi o que aconteceu. Em junho de 2010 prestei concurso em Belém-PA para o qual fui aprovada. Assumi o cargo de Professora Assistente no Centro de Formação Interdisciplinar, da UFOPA, em Santarém-PA. Nesse momento eu e quem mais assumíamos o cargo estávamos tomados pelo desejo de revolucionar a educação regional. Entretanto, logo vieram as frustrações, pois era notória a ideologia técnico-reprodutivista, novamente a veicular na minha vida. E eu não sabia o que fazer.

Em meio a tantas turbulências algo de bom aconteceu, surgiu a oportunidade para participar do Doutorado Interinstitucional - DINTER, entre UNICAMP-FE e UFOPA em 2012. Participei da seleção e aqui estou a puxar os fios da minha memória e a escrever este memorial de formação docente.

1.3 Experiências Formativas que constroem – Práticas Pedagógicas no curso de Licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Durante alguns anos trabalhei com o curso de Licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Era destinado aos professores leigos em exercício. Tratava-se de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação – SEMED - Santarém e a instituição particular cujo corpo docente eu integrava.

Trabalhei com as disciplinas Produção Textual I e II de onde emergiram experiências significativas tanto para mim como Professora, como para as alunas/Professoras.

Ao trabalhar essas disciplinas tomei uma atitude radical. Como se tratava de disciplinas em semestres diferentes, com 60h cada, transformei-as em projeto de produção textual intitulado *Histórias da Minha Terra*. As alunas coletaram histórias de encantamentos rurais ou urbanas, contadas por pessoas idosas das suas famílias e formaram uma coletânea escrita. Em equipe escolheram e ilustraram algumas dessas histórias. A ilustração poderia ser feita pelas alunas, ou por outra pessoa, mas sob os olhos atentos da equipe. Finalizado o processo, a coletânea tomou corpo de livro artesanal confeccionado com material da natureza, sob o título *Coletânea Histórias da Minha Terra*, cujo resultado foi surpreendente.

Essa foi uma inesquecível Prática Docente da qual guardo boas lembranças. Alguns volumes da coletânea estavam no museu da Fundação Esperança, porém, soube que ele não existe mais. Ainda pretendo resgatar as histórias para editá-las em livros.

Outra atividade interessante e que considero experiência formativa é o Projeto *Letramento e Meio Ambiente nas Aulas de Língua Portuguesa*, realizado em convênio com a FAPESPA²⁹. Nesse projeto as alunas de Pedagogia desenvolveram “maneiras de dar aulas de Língua Portuguesa”, usando conteúdos de Português das séries com as quais trabalhavam, tendo como pilar o Tema Transversal Meio Ambiente. O resultado foi surpreendente, houve uma coletânea de metodologias de Língua Portuguesa. Infelizmente, naquele momento eu não tive a audácia de lançar um livro como resultado da pesquisa, nem a instituição fez caso disso.

Trabalhei uma única vez com a disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia. Para uma carga horária de 60h das quais 20h eram para teoria e 40h para prática. Nas aulas práticas as alunas iam a duas escolas próximas à faculdade,

²⁹ Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará.

à noite e faziam parcerias com as Professoras do EJA³⁰, pegavam conteúdos das turmas e voltavam para a sala de aula onde desenvolviam *Planos de Ações Pedagógicas de Língua Portuguesa* para serem aplicados nas salas de aula de jovens e adultos. Essa experiência foi interessante porque as Professoras do EJA aprendiam com as alunas/Professoras. Assim eu ia aperfeiçoando minhas Práticas Pedagógicas e Docentes, aprendendo com a própria experiência. Na verdade, nós, Professoras, aprendíamos juntas, colaborativamente.

1.4 Experiências no PARFOR com Licenciaturas para Formação de Professoras – Novos Horizontes

Com as experiências docentes nos cursos de Licenciaturas Integradas do PARFOR, no município de Óbidos, campus da UFOPA, com alunos/Professores que trabalhavam nas regiões de rios, de planalto e de terra firme, aprendi muito com eles sobre a vida e sobre a docência. Aprendi inclusive a me situar geograficamente naquele espaço que é tão diferente de tudo o que a Geografia ensina na escola. Tive alunos quilombolas que, durante as aulas de Língua Portuguesa e Semiótica falavam de um mundo amazônico que eu desconhecia e me interessei por conhecê-lo.

Assim surgiu o Projeto de Extensão Universitária *Quilombolas que Contam Histórias da Minha Terra*, aprovado pelo Projeto de Extensão - PROEXT/2012, ainda não foi encerrado, cujo objetivo era registrar as histórias de encantamentos da cultura do homem e da mulher quilombola daquele espaço amazônico, da Região do Igarapé Grande, região onde há diversas comunidades quilombolas.

A soma das experiências expostas como memórias da minha formação docente resultaram no meu projeto do doutorado em Educação, para o qual escrevo este memorial, como primeiro momento da tese.

³⁰ EJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos.

1.5 Tecendo fios do passado com os fios do presente, à espreita de novos horizontes - o Doutorado em Educação

Rememorar reflexivamente as experiências docentes da minha profissão de Professora faz-me perceber que, se a formação docente recebida ao longo da vida tivesse sido numa perspectiva críticorreflexiva e não voltada para a concepção técnico reprodutivista em que o Professor era mero “repassador” e o aluno, “recebedor” de conhecimentos (PIMENTA, 2012), em que o “professor objeto” formava o “aluno objeto”, ambos reprodutores de uma educação bancária (FREIRE, 1996), penso que poderia ter contribuído mais e melhor com o desenvolvimento social desta região, além do que fiz e tenho feito.

Ressalto que, como parte integrante desse imbróglio educacional percebia a necessidade de mudanças reais, porém, faltava-me algo, a formação acadêmica pautada no tripé: ensino, pesquisa e extensão, numa concepção crítica e reflexiva do mundo; faltava base epistemológica (FREIRE, 1996).

Essa possibilidade tardou, mas chegou com o acesso ao Doutorado em Educação, Doutorado Interinstitucional - DINTER entre UNICAMP-FE e UFOPA-PA. Isso tudo somente foi possível pela coragem e perspicácia de duas pessoas a quem não posso deixar de mencionar pelo fato de fazerem parte da minha história de vida pessoal e profissional. Trata-se do Professor Dr. Anselmo Colares e a esposa dele, Professora Dra. Lília Colares, do Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFOPA. Ambos debruçaram-se a escrever o projeto do DINTER, aprovado pela CAPES/MEC, obviamente com a parceria de Professores da UNICAMP-FE, Campinas-SP.

No percurso do doutorado aconteceram importantes encontros com as ideias de Freire (1996), Fiorentini (2011), Nóvoa (2011), Tardif (2012), Pimenta (2012) cuja dedicação desses autores tem sido trilhar caminhos onde os saberes dos Professores devem ser valorizados e suas práticas docentes, estudadas; a personalidade e profissionalidade dos Professores devem ser respeitadas; a valorização dos Professores como sujeitos das suas próprias ações pedagógicas de sala de aula.

Dentre os autores estudados, as pesquisas visitadas, duas obras foram fundamentais na minha formação docente do doutorado em Educação. São elas: *Vida de Professores*, tendo como organizador e escritor Antônio Nóvoa (2007) e *Cartografias de Trabalho Docente – professor (a) – pesquisador (a)*, tendo como organizadores e autores os Professores Geraldi; Fiorentini; Pereira (2011).

Nóvoa vem se debruçando aos estudos voltados para a valorização da profissão do(a) Professor(a) considerando a pessoalidade, profissionalidade e a identidade do profissional da educação a partir da história de vida dos (as) Professores (as), desde que seja narrada pelos próprios personagens e não histórias da vida de Professores contadas por terceiros. As ideias de Nóvoa foram de primordial importância para que eu adquirisse novo viés na pesquisa em educação, pois enquanto pesquisadora acadêmica *PARA* e *SOBRE* Professoras defendia a escrita de textos científicos em terceira pessoa, desconstituindo, com isso, os sujeitos das ações da pesquisa.

Com Geraldi; Fiorentini; Pereira (2011) aprendi que as Práticas Docentes dos Professores são objetos essenciais para compreensão e mudança da realidade educacional. E foi seguindo os passos desses autores que pude redimensionar minha pesquisa para tese de doutorado optando por um viés de pesquisa até então por mim conhecido somente enquanto teoria na pesquisa qualitativa numa abordagem da pesquisa-ação.

Outro importante momento do doutorado na minha formação docente refere-se à constituição de Professora Pesquisadora. Agora a pesquisa tem um novo olhar é *COM* Professoras.

Essas questões, além de nortear minhas reflexões enquanto Professora Pesquisadora, trouxeram-me à memória as fragilidades da minha formação pedagógica docente desde o Magistério, passando pela Licenciatura em Letras, Especialização em Psicopedagogia e no Mestrado Acadêmico em Letras - Estudos Linguísticos.

A fragilidade a que me refiro diz respeito à distância existente entre o que se estuda e o que se ensina em sala de aula, pois trabalho e estudo não andavam conjugados, o *mundo da teoria* era considerado prioritário, em detrimento do *mundo da prática*. Diminuir a distância entre ambos era uma necessidade, pois *o mundo do conhecimento* existe em função do *mundo da experiência* (BAKTHIN, 1993), sendo possível diminuir e até superar a distância entre os mesmos.

Ainda bem que tive tempo de desviar o olhar para outras direções tendo como suporte o doutorado em Educação. Este foi responsável pela reformulação de conceitos fundamentais como os de “ensinar”, de “ética”, “estética”, o ato de refletir sobre o que se vai ensinar em sala de aula e de como fazê-lo, considerando o contexto onde o educando está inserido (FREIRE, 1996).

Assim, pude aprender lições pela pedra, como diz João Cabral de Melo Neto “*lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la*”. Mas as lições, desta vez, tiveram efeito notório porque a cartilha estudada não estava muda, nem as lições

eram tão somente de fora para dentro, agora havia diálogo, as lições aconteciam ciclicamente de fora para dentro e de dentro para fora, num bailar dialógico de reflexividade.

As lições continuaram com aquela que considero uma das minhas principais cartilhas, *A Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996). Eu já havia lido esse autor, mas não havia conseguido mergulhar na essência da sua filosofia pedagógica, desta vez, a leitura do pensamento freireano foi profunda e reflexiva.

Outro momento decisivo na minha formação docente no DINTER foi participar das APP³¹ I e APP II na UNICAMP-FE, em Campinas, São Paulo, onde participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, coordenado pelo meu orientador do doutorado, Prof. Dr. Guilherme Prado. Durante esse período tive encontros pontuais com Carr e Kemmis (1988), Alarcão (1996), Bakhtin (1997), Latorre (2003), Dewey (2007), Stenhouse (2010), Elliot (2010), Clandinin e Connelly (2011), Benjamin (2012). Com esses autores pude dialogar sobre pesquisa-ação e a formação de Professores na busca incessante de respaldo para realizar a pesquisa em campo.

Outro momento substancial foi o preparo e a chegada em campo de pesquisa para qual tive apoio incondicional da minha Co-Orientadora, Profa. Dra. Tânia Suely Brasileiro que me apontou caminhos consistentes sobre pesquisa qualitativa e encurtou meu encontro mais profundo com a ideologia pedagógica freireana, na organização e constituição do material empírico da pesquisa, além dos seus conhecimentos básicos sobre pesquisa-ação e formação de professores por meio da tese de doutorado³².

Foi navegando nas curvas íngremes desse grande e complexo rio, a pesquisa da tese, que pude ir-me encontrando como Professora Pesquisadora ao optar por trabalhar com pesquisa-ação na formação continuada em uma escola rural quilombola, para conhecer as contribuições da formação continuada para as Professoras da Escola São João.

Ao narrar algumas lembranças pude perceber o processo de desconstrução e reconstituição pessoal e profissional a que me submeti refletindo sobre os recortes da minha história, puxados pela linha do tempo.

Essa experiência conduz-me ao constante exercício do entendimento do “outro”. Esse “outro”, ou melhor, “outros eus” são os sujeitos da pesquisa para tese de doutorado que me propus fazer, pois entender minha história de vida possibilitou-me compreender “outros

³¹Atividades Práticas de Pesquisa – APP. Trata-se de disciplina obrigatória do Doutorado em Educação, na UNICAMP-FE.

³²BRASILEIRO, Tânia S. A. *La formación superior de magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña*, Universidad Rovira i Virgili, URV, Espanha (2002).

eus” anônimos até então, as Professoras da Escola São João numa formação continuada no local de trabalho delas.

Ao final da escrita deste memorial sinto que ao escrevê-lo não somente com palavras, mas com sentimentos dialogando com outras vozes, com outros “eus”, passei por momentos catárticos ao escrevê-lo, pois a rememoração de mim, expurgou do meu interior esta reflexão sobre minha formação docente, fato que nem eu mesma acreditei conseguir realizá-la.

Finalizo a escrita deste memorial na certeza de que a contínua formação docente com enfoque nas histórias de vida e nas Práticas Pedagógicas das Professoras, seja a forma mais apropriada para superar dificuldades na profissão do magistério, sem abandonar valores essenciais da dignidade humana, como os da “ética”, “estética” e “boniteza” na educação, como dizia Freire (2011), questões essas que podem ser compreendidas e resgatadas por meio das nossas histórias enquanto sujeitos das nossas ações, pois como afirma Larrosa (2003, p. 38-39) na epígrafe deste texto: “sólo comprendemos quién es outra persona al comprender las narraciones que ella mesma u otros nos hacen”.

2. IMPLICAÇÕES PESSOAIS: EU, NARRADORA DE MIM – TIVE QUE OLHAR PARA MIM MESMA, PARA PODER VER O OUTRO

Com as mãos quietamente cruzadas no regaço, eu estava tendo um sentimento de tenra alegria tímida. Era um quase nada, assim como quando a brisa faz estremecer um fio de capim. Era quase nada, mas eu conseguia perceber o ínfimo movimento de minha timidez. Não sei, mas eu me aproximava com angustiada idolatria de alguma coisa, e com a delicadeza de quem tem medo. Eu estava me aproximando da coisa mais forte que já me aconteceu.

Mais forte que esperança, mais forte que amor?

Eu me aproximava do que acho que era - confiança. Talvez seja este o nome. Ou não importa: também poderia dar outro. Senti que meu rosto em pudor sorria. Ou talvez não sorrisse, não sei. Eu confiava. (LISPECTOR, 1964, p. 120-121)³³.

Participar como pesquisadora em comunidade quilombola é algo demasiadamente complexo. É como embarcar em uma rabeta³⁴ em frente minha cidade de Santarém, no Pará e atravessar o rio Amazonas num final de tarde, no mês de março.

Quanta turbulência! Dificuldades! Empecilhos!

O risco de ser naufrago é iminente, pois é difícil sobreviver às bravuras do gigante da Amazônia. Essas são as circunstâncias em que se encontra quem vive nesses lugares e sobrevive às dificuldades para adentrar num campo de pesquisa em lugares sumamente reservados como são as comunidades de remanescentes de afrodescendentes no Brasil.

Tentar alcançar algo e não conseguir é como ter próximo de si um salva vidas e não obtê-lo quando as forças do corpo esvaem-se em consequência do naufrágio. Assim, sofri, senti o gosto da derrota na minha própria pele, mas consegui.

Entrar em campo de pesquisa em outra cultura, em outro mundo e atingir o coração das pessoas com a flecha do cupido, é como ter a maresia apoderando-se do próprio corpo tomando conta das entranhas. É ficar zonza³⁵, banza³⁶, sentir o chão bambear sob os próprios pés.

³³ Trecho extraído da obra *A Paixão Segundo G H*, de Clarice Lispector (1964).

³⁴ Na linguagem popular paraense *rabeta* é uma pequena embarcação fluvial movida por motor colocado na parte externa de uma das extremidades da embarcação, como a imitar um rabo pendurado.

³⁵ *Zonza*: Regionalismo: Brasil. Verbo intransitivo, intransitivo: tornar-se zonzo, tonto; azonzar, entontecer, zonzear. (Houaiss, Dicionário de Língua Portuguesa, 2010).

³⁶ *Banzo*: s.m. 1. processo psicológico causado pela desculturação, que levava os negros africanos escravizados, transportados para terras distantes, a um estado inicial de forte excitação, seguido de ímpetos de destruição e depois de uma nostalgia profunda, que induzia à apatia, à inanição e, por vezes, à loucura ou à morte; 2. Adj. afetado por tristeza ou por um infortúnio; que revela abatimento; desgostoso (Houaiss, Dicionário de Língua Portuguesa, 2010).

Este é um caso especial de paixão. Ao falar arrepio-me por ter sido tocada pela paixão e por ser capaz de tocar o coração de muita gente.

Consegui, enfim. Vitória!

A vitória não é simplesmente ter conseguido realizar pesquisa de campo numa escola quilombola, como eram minhas práticas de outrora, solitárias, com pesquisas “impessoais”, escritas na terceira pessoa, com participantes que atendiam pela alcunha de “informantes”, sem rostos, sem cultura, sem identidade. Desta vez a vitória tem sabor da construção coletiva, do crescer em conjunto, do “ser” com outros “seres” percebendo sujeitos num mesmo nível, “o do aprender fazer fazendo em conjunto” abdicando dos modelos prontos, pré-moldados, de fazer pesquisa em educação. Agora as pessoas têm rostos, cultura, identidade e eu até as chamo “sujeitos da pesquisa”, “Professoras pesquisadoras”. Elas e eu estamos num mesmo nível, somos nós todas que fazemos pesquisa em educação, na Escola São João.

Eis a diferença entre o que me caracterizava no passado e o que me caracteriza agora. Agora sim, existe “autenticidade” – aquela benjaminiana – do “aqui e agora” (BENJAMIN: 1985), pois aqui as pessoas verbais da pesquisa são coletivas, pois os verbos conversam entre si, flexionam-se no plural: vivemos, somos, fazemos, construímo-nos, desconstruímo-nos, reconstruímo-nos, “nós somos os outros” e “os outros somos nós”.

A valorização do sujeito autônomo de si pode ser percebida em Bakhtin (1993) ao refletir sobre filosofia da linguagem na obra *Para uma Filosofia do Ato*. O autor defende que o sujeito tendo consciência da sua singularidade, unicidade, enquanto tal assume seu lugar, uma vez que é responsável por si, sendo concreto, insubstituível. Fato esse que pode ser percebido com os sujeitos de pesquisa delineados nesta tese, que narra, neste primeiro momento, uma reunião do Conselho Escolar na Escola São João, da qual eu participei. Esses sujeitos, ao darem voz a si, tornam-se autônomos, concretos na perspectiva do mundo da vida vivida e experimentada (BAKHTIN, 1993).

Consegui, sim, fazer pesquisa no Quilombo Tingu!... Mas somente após reconfigurar meus sentimentos e atitudes, além de me permitir revirar por dentro para aprender sair de mim e ir ao encontro do outro, e, em seguida, acomodar-me com novas sensações e sentimentos, novas possibilidades de ver o outro em outra dimensão, a humana, por mim ignorada, até então. Trata-se da dimensão de ser outro ser, vendo-o a partir do mundo dele, e não do meu próprio mundo, para entendê-lo, respeitá-lo como sujeito, pois vendo-o a partir de si, do seu mundo, da sua cultura, do seu tempo e espaço, pude ser outra pessoa reconstituída pela interação dialógica, gerando uma nova concepção de sujeitos da/na

pesquisa e da relação sujeito/pesquisador e sujeito/pesquisado construída, concretizada pela linguagem (BAKHTIN: 1997). Essa interação dialógica é denominada de *exotopia*, conforme se pode observar abaixo:

A exotopia concreta que beneficia só a mim, e a de todos os outros a meu respeito, sem exceção, assim como o excedente de minha visão que ela condiciona, em comparação a cada um dos outros (e, correlativamente, uma certa carência — o que vejo do outro é precisamente o que só o outro vê quando se trata de mim, mas isso não é essencial para nosso propósito pois, em minha vida, a inter-relação “eu-outro” é concretamente irreversível); tudo isso é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns, independente dessa posição concreta que um indivíduo é o único a ocupar, e onde a relação “eu e todos os Outros” não é absolutamente não-invertível, pois a relação “eu e o outro” é, no abstrato, relativa e invertível, porque o sujeito cognoscente como tal não ocupa um lugar concreto na existência. (BAKHTIN, 1979, p. 44-45).

A interação dialógica acontece como se fosse um bailar de “eus”, cada um a seu tempo e modo, é minha forma de ver o outro e a forma como o outro me percebe no mundo. Esse vai e vem cíclico de “eus” permite-me sair de mim mesma para ir ao encontro do outro buscando entendê-lo, conhecê-lo, aceitá-lo e respeitá-lo, e, ao mesmo tempo, que eu seja capaz de retornar a mim, mas já modificada pela contribuição interativa realizada com/pelo outro: sou eu mudando o outro; o outro mudando a mim; somos nós mudando um ao outro, cíclica, interativa e dialogicamente.

Mais adiante Bakhtin reitera esse “bailar de eus”:

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. Quando tenho diante de mim um homem que está sofrendo, o horizonte da sua consciência se enche com o que lhe causa a dor e com o que ele tem diante dos olhos; o tom emotivo-volitivo que impregna esse mundo das coisas é o da dor. Meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporcionar-lhe o acabamento (os atos éticos — ajudar, socorrer, consolar — não estão em questão aqui). O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar — ver e conhecer — o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (como, de que forma é possível essa identificação? Vamos deixar este problema psicológico de lado, limitemo-nos a admitir como incontestável o fato de que, até certo ponto, essa identificação é possível). Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou; assim, aquele que sofre só terá, de sua expressividade externa, uma percepção parcial que ele, por sinal, só conhecerá através da linguagem de suas sensações internas: ele não vê a dolorosa tensão de seus músculos, o finito plástico de seu corpo, a expressão dolorosa de seu rosto, e não vê o céu azul contra o qual se desenha para mim sua imagem externa marcada de dor. E mesmo que ele visse o que vejo — se se encontrasse na frente de um espelho, por exemplo — não teria um enfoque emotivo-volitivo apropriado a essa visão que, em sua consciência, não se situaria como ela se situa na consciência

do contemplador. No meu processo de identificação, devo abstrair-me do significado autônomo dos fatos que são transcendentais à consciência do outro e que utilizarei a título de informação, como dispositivo técnico que me permite identificar-me com ele; a expressividade externa abre-me o acesso ao interior do outro, permite-me fundir-me com ele por dentro. [...]. (BAKHTIN, 1997, p. 28-29).

Ao exercício dialógico de interação com o outro, para senti-lo e entendê-lo a partir do lugar em que ele se encontra, chama-se alteridade, empatia. Essa reflexão é, pois, elemento pontual na percepção de que na travessia do rio existe o medo, o frio na barriga, o banheiro, as marés que jogam o viajante de um lado para outro, mas que sempre é possível superar os obstáculos, acreditando que “depois da tempestade, sempre vem a bonança”³⁷.

Portanto, equilibrar-se é preciso! Navegar é preciso! Viver também é preciso! Pior de tudo é não tentar equilibrar-se. Nessa viagem os sentimentos são nauseabundos, o medo de morrer e a vontade de viver são prementes, para isso, enfrentar dificuldades superando os obstáculos do “aqui e agora” no estilo benjaminiano ao se referir à autenticidade da obra de arte, é perceber que tudo mais não é outra coisa senão imitação, reprodução, tentativa de ser autêntico, mas que nunca será (BENJAMIN, 1985).

Desde sempre ouvi falar sobre os obstáculos para fazer pesquisas educacionais em escolas quilombolas. Não sabia, entretanto, que essa seria uma realidade a ser vivida por mim, cuja experiência fez-me sentir tal e qual ao viajante na travessia do Amazonas: temerosa.

Fazer minha pesquisa do doutorado em uma escola quilombola acabou se tornando algo complexo que eu jamais poderia imaginar que aconteceria comigo, mas aconteceu. Era do meu conhecimento que os modelos metodológicos usados pelas Ciências Humanas são diferentes dos usados pelas Ciências Naturais, mas ainda não havia me dado conta do rigor na coleta de material, para validar cientificamente a pesquisa. Daí o porquê da minha preocupação em seguir metodicamente todos os passos constitutivos desta Tese de Doutorado para validar a pesquisa realizada.

E aqui estou eu para contar como ocorreu o desfecho de uma reunião com o Conselho Escolar da Escola São João, no quilombo Tinguu, no interior de Santarém-PA, na qual estava presente todo o corpo docente da escola.

Mas antes de ater-me à contação, gostaria de desnudar aqui minha certeza de estar imune aos obstáculos, às dificuldades para fazer pesquisa em educação, com quilombolas.

A crença sustentava-se no fato de eu ser de origem humilde, interiorana da Amazônia, com pais oriundos das regiões de rios. Outro aspecto sustentador do meu devaneio era o fato de eu ter como alunas da graduação, algumas Professoras quilombolas da rede

³⁷ Dito popular.

municipal de ensino, no Instituto das Ciências da Educação – ICED, na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, instituição da qual integro o corpo docente do Centro de Formação Interdisciplinar – CFI, participo desde 2010, no Programa de Letras, com Formação de Professores em Licenciatura Integrada em Letras Português/Inglês, pelo Programa de Formação para Professores da Educação Básica Fundamental – PARFOR. Um terceiro ponto que consigo perceber era o fato de ser Professora de nível superior dotada de um ego bem grande que se sustentava por si só, achando-se pronta e acabada como pesquisadora universitária.

Ledo engano!

A casa caiu, a cortina despencou, a maré vazou e o sonho desabou: foi sumariamente frustrante e, até certo ponto, constrangedor não ser aceita em campo de pesquisa como acreditava piamente que seria. Só então comecei a perceber que as ações de pesquisa deveriam ser feitas não sob minha ótica, mas a do outro, do ponto de vista do pretendido local de pesquisa e não ao contrário como habitualmente eu acreditava que fosse.

E é isso que, a partir de agora vou contar. Não sei se uso denominação apropriada, mas sei que ela dá conta dos meus sentimentos, experiências vividas para conseguir chegar lá, no Quilombo Tingu, na Escola São João. Antes, contudo, abro um espaço para situar o lugar da pesquisa: a comunidade e a escola.

2.1. Descrevendo a paisagem de campo

(2)

Um lago, a vida, uma comunidade quilombola: Tingu

Há muito tempo... Tempos passados com histórias antigas guardadas apenas na memória dos mais velhos. Eles contavam que no meio da floresta Amazônica, junto ao lugar onde hoje é a serra do Tingu, havia algumas raleadas pessoas que por ali viviam. Dizem ser indígenas habitantes das beiradas dos rios.

E... Por ali... Em meio à densa floresta nativa, fechada, escondida do mundo, num belo dia dois homens negros aportaram nas margens do lago Maicá, nas terras onde está situada a Comunidade Quilombola Tingu.

Eram os irmãos Manuel Tomás e Manuel João. Os dois irmãos estavam num pequenino bote³⁸ de madeira, feito do tronco da maçaranduba³⁹.

Na embarcação só cabiam eles dois. Ela era tão pequena, mas tão pequena mesmo que, ao sentarem um de frente para o outro, nas extremidades da embarcação, não podiam nem se mexer senão o bote afundava. Eles tinham que ficar bem quietinhos, lá dentro. Ah, isso eles sabiam fazer muito bem! Eram experientes! Por isso a odisseia da fuga deu certo.

Manuel Tomás e Manuel João eram negros escravos e estavam fugindo da revolução – era a revolta dos cabanos no Pará. Isso lá por volta dos anos de mil oitocentos e pouco.

Felizmente eles encontraram essa nesga de terra que fica entre o lago Maicá e a serra Tingu. O lugar era bastante escondido, de difícil acesso, para chegar lá, só se fosse rasgando a densa floresta. Precisava ter coragem para enfrentar a natureza, e isso não lhes faltava.

Nesse lugar eles tinham fartura de alimentos doados pela mãe natureza. Aquele local, distante de tudo, passou a ser a morada dos ex-escravos. Agora eles eram livres.

Ao desembarcarem nas margens do lago Maicá, Manuel Tomás e Manuel João sentiam sede e fome, de liberdade e dali nunca mais saíram. Os irmãos tiveram a sorte de encontrar pessoas boas com quem conviveram por longo tempo sem ter que explicar quem eram, nem de onde vinham, até que...

Certo dia Manuel João resolveu levantar voo. Foi-se embora para um lugar ali próximo, hoje chamado de Murumuru. Havia se interessado por uma moça com quem pretendia casar. Manuel Tomás não sofreu com a ida do irmão, pois as comunidades eram lado-a-lado, Murumuru e Tingu e volta e meia podiam se encontrar.

³⁸ No Michaelis Dicionário de Português *on line*, encontrei o seguinte sobre o vocábulo *bote*: *sm (ingl. boat) Náut.* 1 Pequena embarcação a remos, ou a vela. 2 Escaler. 3 Pequena jangada levada por outra maior, para dar cerco e alar o calão da rede, na pesca de certos peixes. Encontrado no site: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=bote>>, com acesso em 22/09/2015.

³⁹ Houaiss - Dicionário de Língua Portuguesa traz a seguinte acepção para o vocábulo *maçaranduba*: “*árvore de até 20m (Manilkara amazônica), nativa do Brasil (RR ao MA), de folhas glabras e pequenos frutos globosos e escuros; maparajuba [Foi muito us. para a produção de goma de mascar e é a mais frequente sp. do gên. na região do Baixo Amazonas.]*”. Esse tipo de madeira é usado para fazer embarcações, dada a sua resistência a sua resistência e adversidades locais.

Em Tingu Manuel Tomás casou-se, formou família e ali viveram felizes para sempre! Assim surgiu a Comunidade Tingu.

Segundo contam os mais velhos, Manuel Tomás tinha uma grande família que se expandiu e por aquelas bandas cada um foi se agasalhando. Atualmente, a maioria dos moradores que vive em Tingu nasceu na própria comunidade. As pessoas nasciam no interior com a ajuda dos curadores e das parteiras.

Quando precisavam de alguma coisa da cidade, as pessoas tinham duas alternativas, ou iam de canoa, geralmente viajavam em comboio para protegerem uns aos outros considerando o percurso perigoso com cerca de quatro horas de canoa margeando o rio Amazonas até chegar à cidade de Santarém-PA.

Outra alternativa era viajar a pé. E como havia pessoas que faziam esse percurso! Elas saíam de casa pela manhã cedo e chegavam à cidade lá pelas onze da noite, quem não aguentasse, dormia por ali mesmo e, depois, continuava caminhando.

Então, não era raro encontrar pessoas dormindo na beira da estrada (estrada é maneira de dizer, pois naquele tempo só havia trilhas feitas pelos próprios moradores). Essas trilhas, depois, deram origem às estradas.

Mas em Tingu não tem só gente preta, Manuel Tomás e Manuel João foram os primeiros habitantes negros daquele lugar, porém, foram chegando outras pessoas nas proximidades e deu origem àquela população que lá habita.

Nas proximidades de Tingu havia a Taperinha. Era uma notória fazenda de cana-de-açúcar, pertencente a um grande fazendeiro e comerciante, sustentada por mão de obra escrava, havia, portanto, ali, enorme senzala com muitos negros escravos.

Depois desse grande fazendeiro, morou na Taperinha uma família de norte-americanos que viveu muito tempo no Brasil, também usufruindo de mão-de-obra escrava local para enriquecer com o cultivo da cana-de-açúcar e outras culturas.

Em seguida, vieram os alemães que por ali viveram durante muito tempo, também enriquecendo às custas dos escravos da Amazônia. Ainda mais... Tingu passou por fortes influências dos Calderaros e dos Mileos, famílias de italianos residentes em Santarém-PA.

Foi com a intervenção dessas famílias italianas que viveram nas proximidades da Fazenda Taperinha que as terras de Tiningu começaram a tomar novas configurações, pois o negro não tinha apego à posse de terra, mas o branco sim. Com isso, as terras de Tiningu foram reduzidas com negociações, onde só negro levava desvantagem, inclusive por outros comerciantes/fazendeiros que pretendiam criar gado e búfalos na região.

Quando os negros perceberam as ações dos latifundiários da Amazônia, já haviam perdido quase toda sua terra.

Atualmente a comunidade possui cerca de dois mil metros de extensão junto ao lago Maicá, tendo como limite o igarapé Maricá e o igarapé de Aiaiya.

Seguindo o curso da história, houve o ciclo da borracha e do ouro na Amazônia, fato causador de migração desenfreada dos nordestinos para essa região. Eles estavam fugindo da pobreza e da seca nordestina, estavam em busca de trabalho, e encontraram por muito tempo nas redondezas de Tiningu, até que os ciclos fossem encerrados.

Embora tenha havido essa miscigenação étnica, a cultura afrodescendente de Tiningu prevaleceu, tanto é que atualmente os moradores dessa comunidade são reconhecidos como remanescentes de afrodescendentes, ou quilombolas.

O reconhecimento oficial de comunidade de remanescentes só foi possível a partir da realização de estudos antropológicos, nos quais busquei informações para contar a história da comunidade quilombola Tiningu⁴⁰.

LÁ em Tiningu o dia é mais longo – eles acordam cedo. A noite é enorme – eles dormem cedo.

Quando você solicita alguma coisa a alguém de LÁ... Nossa! É uma eternidade! A TININGUZAL! Só existe LÁ!

A lentidão é como a água do lago que passa despreocupada nas barbas de todos, sem parar, em frente à comunidade. Como o pescador que leva horas com um caniço para fisgar o peixe do almoço e do jantar. Lá tem peixe fresco todo dia!

Gente simples acompanhada eternamente pela vagareza, companheira de sempre, sempre presente no andar, no comer, no fazer as coisas da vida, todo dia o dia todo.

⁴⁰O Relatório Antropológico intitulado “A Comunidade Remanescente de Quilombo do Tiningu – Santarém-PA” está disponível na FOQS - Santarém-PA, tem como Pesquisadora Andréia Franco Luz, em 2011.

Os costumes são fortes, intensos tais qual ao vento varzeiro que bate na serra e sai correndo, visitando cada casa de Tingu, batendo de porta em porta, brincando de bate-volta.

Lá as pessoas sentam-se e papeiam em frente suas casas na boquinha da noite.

Lá existem as casas de referência: as das Professoras, da Diretora, do Pastor da igreja, do Agente de Saúde, da Parteira, do Presidente da Associação.

Precisou de ajuda, lá está ela, sempre presente, vem de quem quer que seja.

LÁ tem água pura, da bica – brota sempre, sem parar, não cessa nunca.

Figura 01 – Manhã sossegada em *Tingu* – Santarém-PA – Brasil.



Fonte - Acervo Pessoal de Aldenira Scalabrin – 2013.

É pura natureza! Sai das entranhas das montanhas para dar vida a cada casa e ainda sobra água que deságua no lago Maicá, eternamente encostado na ilharguinha da comunidade. O Lago Maicá corre em frente, mansamente! Despreocupadamente acobertado pelo paredão de palmeiras esconde a comunidade numa nesga de terra imprensada na serra de Tiningu.

Assim, palmeiral e serra camuflam Tiningu, onde o céu é o limite da conquista da liberdade, da vida longa.

Lá tem. O bolo da Dona Maria Repolho. O café do seu Geraldo, torrado em casa. O sorriso silencioso da Dona Margarida. O abraço carinhoso e sincero das Professoras. A farofa de sardinha com café preto, o mingau de banana, a sopa, a melancia na merenda das crianças, na Escola São João.

E o açaí? Hum! Colhido no quintal de casa às margens do lago Maicá é apreciado com farinha puba ou de tapioca, após o almoço. Porém, nada se iguala à casa da Dona Margarida. Sempre cheia de visitas...

Também! Aqueles sorrisos fartos, já idosos que o tempo não apagou, os abraços eternos e firmes...

Desse jeito, quem não visita a casa dessa gente!

Estrada única de chão batido - atravessa a comunidade de fora a fora, é o Ramal Santa Rosa.

Assim é Tiningu, comunidade quilombola que habita às margens do Lago Maicá, onde tem gente preta... gente branca... gente loura... gente morena... gente mulata... gente cabocla... tem gente da gente... onde só tem gente boa!

E no meio de Lá está São João.

Pulsa sempre!

Alimenta o cérebro do lugar.

A Escola é o coração do lugar.

(SCALABRIN, 2016b)⁴¹.

⁴¹ Texto produzido por mim para ser usado nesta tese. A produção ocorreu a partir da obra: *A Comunidade Remanescente de Quilombo do Tiningu – Relatório Antropológico* (LUZ, 2011). Também foram consideradas informações adquiridas em conversas do dia a dia na comunidade e na Escola São João, com as Professoras.

2.1.1 A escola – espaço da pesquisa.

Nessa cultura está situada a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, escolhida para fazer minha pesquisa doutoral⁴².

Figura 02 – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João. *Um Escola Quilombola* – Santarém-PA-Brasil.



Fonte - Acervo Pessoal de Aldenira Scalabrin – 2013⁴³.

⁴² Doutorado em Educação/2012, na Linha de Pesquisa: Ensino e Práticas Culturais, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, na Faculdade de Educação – FE, em São Paulo - SP. Trata-se de Doutorado Interinstitucional – DINTER entre UNICAMP-FE e Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

⁴³ Fotografia tirada a partir do portão de entrada da escola, pela via de acesso único, pois a escola faz fundos com o Lago Maicá.

Trata-se de comunidade reservada, com normas internas próprias, compartilhadas por todos os habitantes, não estando inicialmente aberta a qualquer pessoa ou seguimento social. É um lugar onde os valores culturais são mantidos e devem ser respeitados por quem lá adentrar.

As normas sociais de Tinguu existem em consequência de já terem sido trapaceados, enganados por pesquisadores que não dão retorno das suas pesquisas para a comunidade⁴⁴. Os tinguuenses alegam que a comunidade não tem tido avanços a partir das pesquisas lá realizadas. Por isso, atualmente, há grandes desconfianças com “pessoas de fora”.

A Escola São João existe há 12 anos, mas somente há cerca de 2 anos foi construído um prédio novo, ganhou a identidade que lhe faltava, pois até então funcionava como escola vinculada a outra escola, em comunidades vizinhas, hora nesta, hora naquela comunidade.

Na escola nova havia a Diretora Interina que lá trabalhou por quase um ano, em 2013, sendo substituída, em 2014, pela Diretora Efetiva, eleita por voto direto que elegeu uma Professora da comunidade para ocupar tal cargo. Assim, todo o quadro de funcionários da Escola São João é formado por quilombolas da própria Comunidade. Convém lembrar que se trata de um corpo de funcionários eminentemente feminino, à exceção do vigia e de um auxiliar de secretaria.

No período de transição entre diretoras estive na escola conversando ora com uma, ora com outra, ora com as duas diretoras. No dia 21 de fevereiro de 2014, pela manhã, fui mais uma vez à escola São João para marcar a primeira reunião com as Professoras. Eu precisava conversar com elas sobre a realização da minha pesquisa de Doutorado que poderia tê-las como participantes de uma prática de pesquisa-ação a ser realizada na escola, cujo foco seria a Formação Continuada de Professoras daquele/naquele ambiente escolar. Ficou acertado, que às 14h do dia 28 de fevereiro de 2014, ocorreria minha primeira reunião com o corpo docente da escola.

Ao retornar para casa, ora na estrada asfaltada, ora na estrada de chão batido, sentia-me tomada pela apreensão, essa companheira de longas viagens que naquele momento tomou conta de mim.

Ainda na estrada comecei a planejar como tudo iria acontecer no dia 28 de fevereiro de 2014. E um filme passava na minha cabeça mostrando-me passo a passo a

⁴⁴ Trata-se de relatos ouvidos na comunidade e na reunião do Conselho Escolar – primeira transcrição deste trabalho (APÊNDICE A).

realização da reunião, onde, certamente, eu era a personagem principal, sempre em destaque. Inicialmente apresentaria meu projeto de pesquisa para o Doutorado em Educação, na UNICAMP-FE, e imaginava que as Professoras iriam ficar tão contentes com as proposições que de imediato iriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE da pesquisa, obviamente sem fazer quaisquer questionamentos e, em seguida, responderiam ao questionário por mim levado àquele local.

Tudo estava planejado, organizado até chegar o bendito dia da reunião. Nossa que ansiedade! Eu pensava com meus botões: “pra quê tanta ansiedade? Vai dar tudo certo! Igual ao meu projeto não existe outro igual”.

Enfim, chegou o grande dia!

2.2 A Professora Pesquisadora na Escola São João, na Comunidade Quilombola Tingu, antes da pesquisa – conflitos e contradições

Sábado, dia 28 de fevereiro de 2014, saí de casa ao meio dia. Dirigi-me ao Bairro Santíssimo para buscar meus companheiros de viagem, Dona Maria e Seu Tomás, ambos quilombolas de Tingu, meus antigos conhecidos há mais de 20 anos, atualmente com residência em Santarém. Eles se propuseram me acompanhar para que eu não andasse sozinha nessas estradas cheias de percalços com tamanha distância.

Chegamos a Tingu às 13h30min. Fui deixar meus parceiros na casa da Dona Margarida e Seu Geraldo – irmã e cunhado da Dona Maria.

Cheguei à escola exatamente às 13h45min. sempre me preocupando com o horário. Chegar atrasada não seria de bom tom, pois poderia causar má impressão sobre mim.

Ao chegar à escola, senti o primeiro impacto. Estava acontecendo algo que eu não conseguia entender. Pensei estar atrasada, mas não era o caso. Alguém então me informou que o Conselho Escolar estava em reunião desde o início da manhã. Fiquei apreensiva. A Diretora não havia me falado que se tratava de reunião com o Conselho Escolar.

Mas tudo bem. Esperei. Sentei e esperei. E cansei de esperar.

Às 15h30min. escancararam-se as portas da sala onde estava acontecendo a reunião. Era o intervalo de 30min. para o lanche.

Enquanto o lanche era servido, a diretora da escola informou-me que, logo em seguida, eu poderia conversar com as Professoras, já por volta das 16h. Concordei e tentei

interagir com as pessoas que ali estavam. Senti algo estranho, não me sentia bem-vinda naquele lugar. Nitidamente ficou perceptível que, na verdade, eu estava em terras estranhas, ali eu era estrangeira. É isso mesmo! Sentia-me uma estrangeira! Como se diz no Quilombo “Chegou gente estranha!” ou “Chegou gente de fora”.

O cenário estava desenhado por pessoas que conversavam entre si, era um *convercê* que me incomodava, pois enquanto umas falavam comigo por cima dos ombros; outras, com olhares enviesados espetando-me ao longe, balbuciavam mansamente entre si, com risos baixinhos recheados de caretas e levantamentos astutos dos ombros.

Naquele ambiente eu era um mero peixe fora do seu *habitat* natural, procurava conversar em vão com uns e com outros, que, além de escorregarem facilmente das minhas mãos, monologavam e esvaíam-se rapidamente da minha companhia como se estivessem a me evitar.

Sentei-me ao lado de Ângela, Professora da escola com quem eu tinha mais estreitamento de amizade fora daquele contexto, na universidade. Conversei um pouco com ela, parece que o ar fluiu mais levemente dos meus pulmões, estava aliviada, porém, preocupada com o que estava por vir, o resultado da reunião.

Em meio àquela situação acontecendo na área da escola, momento em que o lanche estava sendo servido a todos, saboreei farofa de sardinha com café preto e mingau de banana. Tudo muito delicioso.

Nem o saboroso e farto lanche tirou meu nervosismo para encarar aquela situação, nem eu pude me sentir totalmente tranquila, a angústia não dava trégua, estava ali presente coladinha em mim. Eu repetia constantemente para mim mesma: “Sei que não sou bem-vinda aqui”, “Sinto no ar que não sou bem-vinda neste lugar!”. Apesar disso tudo, estava disposta a encarar a animosidade pairada no ar e na fisionomia das pessoas ali presentes.

Já na sala de aula, enquanto esperava todos entrarem para iniciarmos nossa conversa, uma Professora entrou e, passando bem próxima de mim, falou-me baixinho, rispidamente, entredentes, por sobre os ombros, sem olhar-me nos olhos: “Veja se não demora muito com essa sua conversa... Nós estamos aqui desde manhã...!”.

Aquela fala ostensiva, rústica, acompanhada de semblante raivoso, nada amigável, fez-me encolher por dentro e, um tanto quanto acabrunhada interroguei e exclamei a mim mesma: “o que estou fazendo aqui? Francamente! Eu não tenho necessidade nenhuma de passar por esse tipo de humilhação!?”. “Eu não preciso disso para viver!”. Mas já que ali eu estava não poderia sair correndo, embora essa fosse a minha maior vontade no momento.

Respirei profundamente, sorri, saudei a todos com caloroso boa tarde, porém, a recíproca não foi a mesma.

De pé, em frente a todos pude deslizar os olhos ao longo da sala, de um lado para outro. Lá estavam presentes: Diretora, Professoras, Merendeiras, pessoal dos Serviços Gerais e Administrativos, havia também Seu Pedro que além de Agente de Saúde era pai de alunos da Escola São João. Ao todo deveria haver umas 12 pessoas na sala, algumas outras já haviam ido embora.

Aquela varredura de olhar provocou-me enorme desânimo, senti um calafrio subir da ponta dos pés à cabeça. As fisionomias das pessoas eram fechadas, repentinamente flagrei alguns lances. Uma Professora bocejava lentamente alongando os braços acima da cabeça, outra se espreguiçava esgueirando-se na cadeira, a Diretora escrevia freneticamente alguma coisa num caderno, havia sempre alguém fazendo algo de cabeça baixa, mas nada foi pior do que ver duas Professoras conversando raivosamente entre si. As testas delas estavam franzidas, adereçadas por lábios encarquilhados, esticados para frente com explícito sinal de reprovação e descontentamento por ali estarem. Havia mais, braços jogados pros lados, acompanhados por pernas trançadas para trás uma na outra, balançando tanto quanto a ansiedade que demonstravam ter e a vontade dali sumir o mais rápido possível.

Senti-me culpada por estar sendo causadora de toda aquela animosidade, com o intuito de obter consentimento para fazer pesquisa em educação, na Escola São João. Na verdade, eu estava sim “prendendo” as pessoas naquele recinto e, atendendo ao imperativo apelo de brevidade, titubeando nas palavras apresentei-me a todos, falei sobre minha intenção naquela comunidade escolar. Seguindo, já estava prestes a começar a apresentação do meu projeto de pesquisa do doutorado quando fui interpelada por alguém. Era Seu Pedro, pai de alunos da escola e integrante da ARQUITININGU⁴⁵. Ele pediu licença e falou:

(3)

... na verdade é uma pesquisa que você vai fazer?. (D1- ESJ – TININGU, 2014)⁴⁶.

Concordei e ele continuou:

(4)

⁴⁵ Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu – ARQUITININGU. Trata-se de uma entidade (com sede na própria comunidade) instituída oficialmente no ano 2011, cuja finalidade existencial dá-se como forma de organizar e representar a Comunidade Quilombola Tingu no âmbito social e legal, perante os órgãos públicos nacionais, regionais e locais . É parte integrante da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém – FOQS, com sede em Santarém-PA.

⁴⁶ D1- ESJ – TININGU, 2014: Diálogo 1 – Escola São João, 2014.

...por que a gente aqui... você sabe, eu não a conheço né? Mas acredito que alguns professores já conhece bem mais do que eu... mas a gente cresceu nesse cuidado, né? por que hoje, as nossas terras... elas são denominadas territórios quilombolas e pra gente dar itens, informações... nós temos que saber pra quem, né? da onde vem?... da universidade?... de onde?... qual é o respaldo que vai tá deixando pra comunidade, né?... hoje... é... complicado né? (D1- ESJ – TININGU, 2014).

Novamente concordei e ele continuou falando:

(5)

... então quer dizer que toda essa questão de ter de consentir aqui eu... eu... posso participar da pesquisa... se eu posso... eu vou assiná... se eu não posso me desculpa.. () aí a postura vem essa questão... depois da pesquisa realizada tá... o que é que a comunidade vai ganhar com isso, né?... é uma preocupação que a gente tem, né?... e... é porque fica claro pra todo mundo, né?. (D1- ESJ – TININGU, 2014).

Na fala de Seu Pedro pude perceber que a situação à qual eu me destinava – que era fazer pesquisa em educação na escola do quilombo – não estava restrita somente ao ambiente escolar, mas era um problema que deveria ser discutido mais amplamente, extrapolando os muros, as fronteiras da escola, para chegar à comunidade como um todo.

Em princípio, eu achei que deveria simplesmente dirigir-me às Professoras com as quais poderia vir a trabalhar, em nenhum momento esperava a intervenção veemente de outra pessoa, mesmo sendo participante do Conselho Escolar, tal como o posicionamento do Seu Pedro.

No tom firme da voz dele e nas suas palavras estava claro que eu deveria obter “consentimento” não somente no âmbito escolar, mas no social como um todo, nesse caso, da comunidade local. Somente eu que ainda não havia me dado conta disso, não por desconhecer tais informações, mas é como se aquela situação específica não precisasse acontecer comigo, só com os outros, isso pode ser percebido na fala dele destacada no exemplo (5), acima.

Na fala do Seu Pedro o que me causava estranheza era a assunção dele como partícipe da pesquisa, não somente como membro do Conselho Escolar, mas também como

parte integrante da comunidade e da Associação. Ele assume, dessa forma, o seu papel de “sujeito” integrante da Escola, da Associação, do posto de saúde, ou seja, ele era uma pessoa responsável pela comunidade, inclusive a escolar. Outro ponto que ficou bem claro para mim é a integração entre escola e comunidade: as ações da escola devem acontecer mediante discussão e aprovação na própria comunidade.

Esse momento pontual traz-me à memória algumas ideias básicas de Walter Benjamin (1985) ao referir-se à “experiência aurática”⁴⁷. Segundo o pensamento benjaminiano a aura é uma categoria de percepção sensorial, tendo, portanto, a experiência como elemento essencial da sua existência no momento em que alguém observa uma obra de arte. Para Benjamin (1985) apud Jans (2012: 13) a ausência da aura seria algo como não ter ou não possuir o culto pela obra de arte. No meu ponto de vista, então, a pessoa não apreciadora da obra de arte é desprovida de aura, é opaca, seca, rústica.

Ao falar sobre a estética na obra de arte Benjamin diz que a aura “é uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 2012, p. 184). Ela está presente no cotidiano do ser humano até mesmo nas coisas mais simples do dia a dia, como ver, sentir, apreciar o horizonte com olhares singulares, estabelecendo, assim, uma interação entre o sujeito observador e o mundo por ele observado. Esse aspecto decorre do fato de o ser humano possuir uma espécie de caixa de ressonância que ecoa atmosferas, fazendo com que a aura possa ser respirada, sentida, como parte integrante das suas funções vitais. Assim sendo, a experiência aurática é uma categoria humana sensitiva inerente à pessoa como um todo ao que Benjamin diz que a origem está na memória involuntária, estabelecendo, assim, uma relação entre o “eu” e o “mundo”.

Essas percepções do pensamento benjaminiano dão conta dos sentimentos vividos por mim, pois, ao mesmo tempo em que eu estava ali (na reunião), tão próxima das pessoas, daquele mundo, eu parecia estar muito, muito distante, tentando alcançá-las com as mãos, mas não conseguia tocá-los, eu tentava, em vão, pegar uma nuvem de fumaça ao vento.

Naquele momento, eu estava tão próxima das pessoas, daquele mundo cultural, daquele universo humano, mas ao mesmo tempo encontrava-me muito distante deles. Sentia-me como se estivesse sonhando com os olhos abertos, um sonho onde os acontecimentos

⁴⁷ Nesta tese sempre que preciso for vou utilizar a expressão “experiência aurática”. Ela é assim introduzida por Rolf-Peter Jans, na obra *Ausente e Presente – sobre o paradoxo da aura e do vestígio*, traduzida por Jorge Otte (2012). Rolf-Peter Jans prefere usar “experiência aurática” considerando o pensamento benjaminiano.

parecem verdadeiros, mas não o são; ao mesmo tempo em que parecem inexistentes, também parecem ser tão reais que o sonhador vive cada momento como se estivesse acordado (BENJAMIN, 2012). E aqui eu retomo as ideias lá do início deste capítulo quando falo sobre estar tão próxima de um salva-vidas no momento de um naufrágio e não conseguir alcançá-lo.

É dessa maneira que eu me sentia quando o Seu Pedro falava em nome da coletividade e falava em primeira pessoa “eu” como um ser integrante da pesquisa. Ele já se sentia parte da pesquisa. O fato de ele falar sobre a pesquisa como algo de sua propriedade, sempre em primeira pessoa, deixava-me intrigada, pois lá no fundo, dentro de mim mesma eu não conseguia admitir coisas dessa natureza porque, na minha concepção de pesquisadora, ele não tinha nada a ver com a pesquisa. Porém, aos poucos fui me permitindo perceber que ele estava coberto de razão. Afinal, ele era a obra autêntica; eu era apenas a imitação⁴⁸ (BENJAMIN, 1985). Para chegar a essa conclusão tive que descer do meu pedestal de pesquisadora a fim de perceber a realidade como ela é. Sofridamente, admiti para o meu ego que aquilo tem um nome, chama-se identidade cultural.

Outra fala que me tocou e fez-me refletir sobre minha estada na Escola São João foi quando uma Professora (Alice) deu continuidade à fala do (Seu Pedro), dizendo:

(6)

...esse seu trabalho... de pesquisa... a senhora já apresentou na Associação?. (D1-ESJ – TININGU, 2014).

Respondi dizendo que já havia apresentado à FOQS⁴⁹, mas na associação da comunidade Tinguu ainda não porque não havia sido solicitado. Ela continuou falando:

⁴⁸ Ao referir-se à condição de uma obra de arte, Benjamin (1985) defende duas assertivas. Uma sobre a autenticidade e a outra sobre a imitação. Para ele a autenticidade é marcada por características pontuais como “o aqui e o agora” do modo em que a obra de arte foi produzida, momento esse de existência única. Esses aspectos inerentes da obra de arte não podem jamais ser reproduzidos, ao que ele denomina “autenticidade”. Por outro lado, para Benjamin (idem) a “imitação” de uma obra de arte está caracterizada em tentar, de todas as formas, ser original, fato esse que jamais poderá ser reproduzido, pois uma vez que os elementos espaciais e temporais da produção da obra de arte original, autêntica, jamais poderão ser repetidos, de forma alguma. Assim sendo, toda imitação, por mais perfeita que seja, sempre terá a condição de imitação, não sendo, nunca, autêntica. O tempo e o espaço de um acontecimento – no caso a produção de uma obra de arte – jamais podem ser repetidos, pois tudo tem seu tempo e momento próprios (BENJAMIN: 1985).

⁴⁹ Federação das Organizações Quilombolas de Santarém-PA – FOQS a qual a Comunidade Tinguu é associada. Essa instituição tem como missão “*lutar pela regularização fundiária dos territórios quilombolas e pela implantação de políticas públicas voltadas às comunidades de remanescentes de quilombos*”. Fonte: <<http://quilombolasdesantarem.blogspot.com/p/misao.html>>, acesso em 2012.

(7)

... tá... então... a senhora poderia passar por lá pra poder vir aqui até a gente.

(D1- ESJ – TININGU, 2014).

Eu obviamente concordei. Professora Alice prosseguiu dizendo:

(8)

é... nesse caso que ele [referindo-se ao Seu Pedro tá aqui... está perguntando... porque todo projeto que é assim... feito aqui na comunidade primeiramente passa na associação, pelo presidente da comunidade pra ver se dão o aval pra ser feita a pesquisa ou não... (D1- ESJ – TININGU, 2014).

Sobre essa questão, nem a Diretora Interina da Escola São João, nem a efetiva haviam me lembrado da necessidade do meu projeto de pesquisa ser aprovado primeiramente pela Associação Comunitária para, posteriormente, ser levado à escola. Ou seja, minha ação na escola estava pulando etapas, motivo pelo qual não estava sendo aceita. Conforme ficou explícito nas falas anteriores, qualquer atividade para ser realizada na comunidade, deve passar pela Associação, se estiver voltada para o âmbito escolar, além da Associação, deve ser apreciada pelo Conselho Escolar, podendo ser aprovada ou refutada coletivamente.

Tanto na fala do Seu Pedro, como na fala da Professora Alice ficou evidente que eu tinha, sim, que seguir o relógio biológico da comunidade – fazendo todos os trâmites culturalmente legais daquela localidade. Tive, sim, que me curvar a algo superior a mim: o fato de que devo respeitar a cultura alheia, como ela é. Tive, sim, que me curvar à fervorosa identidade cultural daquela gente – que se diga - de pouca escolaridade, na sua maioria.

Nesse caso valho-me das reflexões bakhtinianas sobre “dever ser”, onde ele aponta a existência de dois mundos, o mundo da teoria e o mundo da prática. O primeiro mundo é formado pelo mundo do conhecimento, das teorias, pelas ciências; já o mundo da prática é o mundo da experiência vivida, refere-se às ações, às experiências do dia a dia pelo ser humano. Ainda segundo Bakhtin (1997) o mundo da teoria não interfere no mundo da prática, não havendo, portanto, interação entre ambos. Por conseguinte, esse distanciamento pode ser diminuído e até mesmo superado, mas isso somente pode ser possível quando o mundo da prática assimilar o mundo da teoria e não o inverso (BAKHTIN, 1997).

Essa reflexão de Bakhtin vem dar conta do que estava acontecendo comigo no decorrer da reunião. Eu estava no mundo da teoria, tentando mudar o mundo da prática, mas foi em vão porque tive que exercitar o ato de ceder, inclusive a mim.

E a reunião prosseguia!

Em meio a tantas conversas chegou um momento em que a turbulência foi cedendo espaço à coerência, que o mal-estar curvou-se ao bom senso e eu começava a sentir domínio da situação. Em meio à tempestade, os ventos começavam a soprar a meu favor. Sentia-me mais segura em consequência da exposição que fizera sobre os motivos que me levaram a escolher a Comunidade Tiningu como *lócus* da pesquisa. Eram variáveis que poderiam ser pertinentes para o bom andamento de uma prática de pesquisa-ação na escola, tais como: todo o quadro de Professoras da escola estava em formação, inclusive a Diretora, em cursos de licenciatura, na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e na Universidade Estadual do Estado do Pará - UEPA⁵⁰; todas eram efetivamente quilombolas habitantes nativas da própria comunidade, trabalhando na mesma escola há algum tempo, à exceção da Professora da Educação Especial que ia à escola uma vez por semana⁵¹; e também o fato de a comunidade demonstrar ser coesa e bem organizada.

Ao falar sobre as qualidades locais era perceptível o brilho nos olhos das pessoas, as vozes começavam a incorporar novas configurações. Os sorrisos despontavam timidamente numa e noutra face. Eu sentia o progresso chegando!

Ainda assim, a animosidade persistia e deixava pairado no ar um viés de aversão em participar de pesquisa naquele momento, como se pode perceber nas vozes, abaixo, inclusive no que se refere à aplicação do diagnóstico inicial sugerido por mim para ser aplicado naquele momento da reunião.

(9)

“...não...a minha preocupação com o diagnóstico é:.... ah:.....me entenda...é porque eu não quero que esse trabalho ()....”. (D1- ESJ -TININGU, 2014, APÊNDICE A).

⁵⁰ Universidade Estadual do Estado do Pará - UEPA.

⁵¹ Em 2014 a ex-Diretora da Escola São João estava realizando atividades da Educação Especial nessa escola. Ela sempre deixava bem claro que não pretendia participar das nossas reuniões, nem da pesquisa com Formação Continuada de Professoras. Ela estava temporariamente naquela escola e esperava ansiosa uma oportunidade de trabalho em escola da rede urbana, de preferência nas proximidades da sua residência. Ela não se envolvia nas atividades da escola por ter certeza da efemeridade da sua estada naquele local, ou seja, estava apenas “de passagem”.

(10)

“(...) como a senhora acabou de colocar...a senhora veio pra nossa comunidade que foi escolhida...por quê? ((irritação))...viu que há uma coesão...”. (Professora Alice, APÊNDICE A).

(11)

“(...) tanto é:::.... que/que o nosso (secretário) daqui...ele foi o primeiro a falar com a senhora a respeito disso...”. (Professora Alice, APÊNDICE A).

(12)

“(...) e nós procuramos respeitar isso aí...e assim é que vamos ver todas essas questões aqui da comunidade, entendeu?... é por isso que a gente tá colocando isso aí:::....e isso não quer dizer que/ que nós (somos) contra não, né:::....?...pra mim pelo menos nesse encontro...”. (Professora Alice, APÊNDICE A).

(13)

“(...) mas gostaria que todos tivessem realmente a par pra poder ver a coisa com mais clareza”. (Professora Alice, APÊNDICE A).

(14)

“...a não ser que a diretora queira pegar o puxão de orelha só ela ()”. (Professora Alice, APÊNDICE A).

A negação inicial explicitada em (9) é decorrente da resposta contundente de uma Professora a minha proposta de aplicação do diagnóstico ainda naquele dia, como parte da reunião. A proposta foi tão indecorosa que a irritação da Professora foi visivelmente ardorosa, em voz alta, quase aos gritos, muito irritada e, acho que também, ofendida. Vejo isso nos exemplos: 10, 11 e 12 acima.

Conforme se pode observar, mais uma vez, é fervorosa a firmeza de que se deve seguir os trâmites locais mostrando, assim, determinação e unidade entre escola e comunidade. No decorrer da reunião vou percebendo que a figura da Diretora não é da habitual gestora que toma as rédeas da situação e das decisões inerentes ao ambiente escolar. Ela se mantém recuada nas discussões, não se manifesta, não somente ela, também outros participantes.

Entendo esse silêncio como concordância unânime ao que estava sendo discutido entre mim e as vozes expoentes em questão.

Após ficar claro que o diagnóstico da pesquisa não seria aplicado na reunião, a Diretora da escola posiciona-se sutilmente. É óbvio que a direção da escola deve seguir as normas da comunidade, vejo isso em (12), na voz de uma das Professoras presentes, após defender que se deve, sim, levar o caso à Associação de comunitários. Isso implica no fato de que a gestora escolar também conhece as normas locais e as segue. Ou seja, na comunidade existem regras e estas devem ser seguidas por todos.

Como forma de encerrar a reunião, tal qual como no início dela, Seu Pedro manifesta-se se comprometendo agendar minha estada na próxima reunião ordinária da ARQUITININGU, no dia oito de março, na reunião ordinária da comunidade Tingu, onde eu exporia meu projeto de pesquisa para ser aprovado ou rejeitado pelos comunitários.

E foi o que realmente aconteceu. No dia marcado e confirmado pelo Seu Pedro estive na reunião e, após longo período de exposição e questionamentos o Presidente da Comunidade perguntou à assembleia se eu poderia ou não fazer a pesquisa na Escola São João. Pude ver a maioria dos braços presentes serem erguidos. Enfim, o consentimento estava lavrado em ata.

Depois da efetivação desse trâmite exigido pela comunidade, as portas começaram a se abrir mais facilmente a meu favor. A Diretora chamou a mim e às Professoras à parte para que pudéssemos marcar nosso Primeiro Encontro de Formação Continuada das Professoras da Escola São João. A data marcada foi o dia 28 de março de 2014, às 14h, na referida escola.

2.3. E afinal... Valeu a pena?

Ufa! A viagem foi longa, tenebrosa, mas sobrevivi às ventanias, às maresias. Ao ancorar no porto desembarquei aliviada e respirei profundamente, afinal “Tudo vale a pena se a alma não é pequena! Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor” (FP)⁵².

⁵² Fernando Pessoa, poeta português.

Narrei dificuldades, animosidades existentes pelo caminho. E por que não dizer que havia muitas pedras no meio do caminho as quais tive que conhecê-las uma a uma para aprender a conviver com elas e vê-las de uma maneira especial, digo, mais profundamente.

Dessa forma, o vínculo de confiança entre mim e as Professoras, embora incipiente, começou a emergir enquanto elemento essencial da pesquisa, como diz Bosi ao se referir à prática da pesquisa tendo narradores como sujeitos das suas ações:

O principal esteio do meu método de abordagem foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito. (BOSI, 2015, p.38-39).

Na incipiente interação de amizade aprendi que a pesquisa-ação de médio prazo requer tempo, dedicação, empenho, cautela, pois as ações da pesquisa não podem ser previstas, elas são construídas com as envolvidas no estudo. Agora posso dizer: Fui, vi e venci! Fui a Tingu. Vi turbulências pairadas no ar. Vivi todos os momentos, palmo-a-palmo na busca de vencer as barreiras para fazer pesquisa na escola do quilombo, e venci. Venci obstáculos, superei animosidades. As pedras que estavam no meio do caminho, foram retiradas todas, pacientemente. Senti-me como uma ponte que atravessa um rio mediando tensões tal como na pesquisa-ação em que o pesquisador media as ações e estas são realizadas e determinadas pelos participantes da pesquisa

Essas são questões fundantes permeadas nas múltiplas vozes que compõem a pesquisa e me possibilitam a construção de uma Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem constituída na pesquisa em três dimensões: a dimensão temporal; a dimensão espacial e a dimensão cultural. O sujeito tridimensional é constituído dialogicamente na e pela linguagem.

3. TRILHANDO CAMINHOS – EXPERIMENTANDO O PASSO A PASSO DA PESQUISA-AÇÃO PRÁTICA NA ESCOLA SÃO JOÃO

Foi na busca de encontrar uma forma mais conveniente para desenhar os passos da pesquisa que escrevi os dois primeiros capítulos desta tese doutoral.

Inicialmente conto como fui me constituindo Professora do Magistério ao longo do tempo, por conseguinte, conto minha história de vida. Ao escrever meu memorial de formação, deixei deslizar pelo interior das palavras os motivos que me levaram à temática formação continuada de professores em uma escola rural. Minhas memórias e as memórias das Professoras estão ladeadas pelas conversas entre si sobre a vida e a profissão.

Seguindo, uso a escrita para externar sentimentos vividos antes de iniciar a pesquisa em campo, momento em que estava determinada a conhecer e sentir na pele o que é realmente ser Professora Pesquisadora como parte integrante da pesquisa, mas não de qualquer pesquisa, pois esse paradigma de “coletar dados” e “analisá-los”, isso eu já conhecia há tempo na minha usual prática de Pesquisadora Acadêmica; neste caso específico, trata-se da pesquisa qualitativa na abordagem da pesquisa-ação.

Na terceira parte da pesquisa a que me dedico doravante, conto o passo a passo da experiência de formação continuada com quatro Professoras da Escola São João, do Quilombo Tingu, em doze encontros sucessivos, encadeados entre si. A pesquisa desenrolou-se em campo tal como o fio do novelo de linha com o qual Ariadne salvou seu amado do interior de perigoso labirinto após derrotar gigantesco minotauro que ameaçava a ilha de Creta⁵³, devolvendo Teseu à sociedade local, como herói. Assim, as Professoras do quilombo e eu trilhamos as partes da pesquisa seguindo um percurso contínuo, não linear, em que partes e todo se entrecruzavam, permitindo o ir e vir das ações sem que houvesse desmembramento ou embaraços nos elementos constitutivos. O mesmo fio que nos conduziu ao interior do labirinto da pesquisa possibilitou-nos o retorno, a volta.

Na viagem passamos por caminhos íngremes, estradas tortuosas, nunca antes trilhadas por nós, não sabíamos o que poderíamos encontrar além do grandioso que estava lá no fundo, o desconhecido. Mas fomos! Trilhamos palmo a palmo as frestas encontradas. Vencer os obstáculos foi difícil, porém, compensador, pois colhemos muitas vitórias. Retornar

⁵³Trata-se de história grega denominada O Fio de Ariadne que gira em torno da figura mitológica de um minotauro que ameaçava a ilha de Creta. Com a ajuda de Ariadne Teseu venceu o monstro deixando a cidade livre. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/mitologia-grega/minotauro/>>. Acesso em setembro de 2016.

ao começo e fechar o ciclo da pesquisa é algo que nos engrandeceu como pessoas, como profissionais da educação. Unir as duas pontas dos fios da pesquisa no retorno da saída do labirinto, apertando as mãos do passo inicial com o passo final, foi algo inusitado em nossas vidas, pois havia um fio que nos entrelaçou a todas, chamado por mim, no decorrer da tese, de A Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – TDSL, como elemento sustentador dos três ciclos da pesquisa costurados ponto a ponto no percurso como cerne do Fio de Ariadne, uma vez que as ações da formação continuada na escola do quilombo não teriam razão de existir sem esse cerne. Os participantes da pesquisa sustentaram-se enquanto sujeitos das suas ações formativas constituídos em três dimensões: dimensão espacial, dimensão temporal e dimensão cultural. Assim, o terceiro momento da pesquisa teve diagnóstico geral que propiciou o surgimento de três ciclos que, por sua vez, desdobraram-se em sub-ciclos. Cada um destes sub-ciclos possui diagnóstico próprio e nome característico à função que desempenhou nos encontros de Formação Continuada de Professoras – FCP, a saber.

O Ciclo 1 – Linguagem em evidência: Gêneros Textuais e Ensino, composto por 6 encontros, desdobrou-se no *Sub-Ciclo A – Aulas Filmadas* e no *Sub-Ciclo B - Oficina de Língua Portuguesa*. *O Ciclo 2 – Nos passos da aquisição da leitura e da escrita*, composto por 4 encontros, desdobrou-se no *Sub-Ciclo C – Avaliando a leitura das crianças* e no *Sub-Ciclo D – Alfabetização das crianças – aprendizagem colaborativa*. *O Ciclo 3 – Das histórias de vida às histórias da profissão*, constituído por dois encontros, não teve desdobramento em unidades menores. As ações de cada ciclo seguem as características fundamentais da pesquisa-ação com os momentos: *planejamento (diagnóstico)*, *ação (intervenção)*, *observação (avaliação)* e *reflexão* (CARR; KEMMIS, 1988).

Enquanto os encontros avançavam na formação continuada, surgiam recortes de histórias contadas pelas Professoras sobre algum assunto ou situação corriqueira da vida local. Esses “recortes” despontavam das entranhas da pesquisa propagando a cultura de Tinguu, às quais denominei *Pipocas Pedagógicas*⁵⁴. Elas estão situadas especialmente no final de cada ciclo, de forma a sustentar a existência dos sujeitos da pesquisa na perspectiva da diversidade cultural.

No final do terceiro momento da tese apresento os Esquemas: 6, 7 e 8 (P. 207 – 209), como síntese dos ciclos da pesquisa-ação. A expansão desse raciocínio será feita

⁵⁴A expressão *Pipocas Pedagógicas* é de uso corrente no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC. Trata-se de pequenos textos que registram as experiências vividas por Professores e Professoras em sala de aula “que emergem do cotidiano do trabalho docente” (CAMPOS; PRADO, 2013, P. 7).

oportunamente no deslanchar da pesquisa, com o apoio de Freire (1963; 1989; 1996), Benjamim (1985), Carr e Kemmis (1988), Bakhtin (1979; 1993) dentre outros autores.

Diagnóstico inicial da pesquisa-ação no primeiro encontro (E1)

Passos incipientes na busca da construção de relações consistentes no primeiro encontro

Encontro 1 (E1)

Para realizar o primeiro encontro tive muitas dificuldades, pois não sabia como agir naquela situação de Formação Continuada de Professoras - FCP. Na verdade, a experiência incipiente de formação em processo era uma incógnita a me interrogar sempre “Será que vai dar certo?”. Essa voz insegura habitava em mim, sem se quer pedir licença para ali existir. Ela simplesmente existia! Pronto! E tudo era assim, ba-lan-çan-do! Maresia latente, companheira inseparável.

Para esse primeiro encontro na Escola São João, elaborei as ações do dia, aliás, arrisquei-me fazer um planejamento. Já que se tratava de uma pesquisa para tese doutoral, nele fiz constar algumas questões pontuais, como:

- apresentar às Professoras, detalhadamente, meu projeto de pesquisa;
- levantamento das dificuldades das Professoras em suas Práticas Pedagógicas e Docentes de sala de aula, com os alunos das Séries Iniciais;
- levantamento das necessidades básicas das Professoras enquanto alunas dos Cursos de Licenciatura da UFOPA.
- deixar o texto de Freire (1996) “Prática Pedagógica – primeira reflexão” para iniciarmos nossas conversas no encontro seguinte.

Dias antes do primeiro encontro li o texto de Freire, fato que me proporcionou profícuo conhecimento sobre as ideologias pedagógicas desse educador, auxiliando-me no entendimento da educação críticorreflexiva de Carr e Kemmis (1988) que, ao defenderem a criação de uma teoria crítica para a educação, basearam-se em autores como Habermas e Freire, dentre outros.

Mas foi seguindo os passos de Habermas, com a Teoria da Ação Comunicativa, que Carr e Kemmis (1988) buscaram apoio para trabalhar uma proposta de pesquisa-ação voltada para educação considerando que os saberes são produtos das atividades humanas.

Abaixo está discriminado cada um dos modelos da pesquisa-ação, técnica, prática e emancipatória, na perspectiva de Carr e Kemmis (1988) que seguem rigorosamente os passos habermasianos, precursores dessas tipologias:

La investigación-acción técnica se produce cuando los facilitadores convencen a los practicantes para que pongan a prueba en sus propias prácticas las conclusiones de alguna investigación externa, siendo el resultado de estas pruebas la inyección de nuevas conclusiones en la bibliografía de esa investigación externa. En estas situaciones, el interés primordial es el desarrollo y el enriquecimiento de las bibliografías externas, y no desarrollo de las prácticas de esos practicantes fundado en su propio control colaborativo y autorreflexivo. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 213).

Mais adiante falam sobre a pesquisa-ação prática:

En la investigación-acción práctica, los facilitadores externos entran en relación cooperativa con los prácticos, les ayudan a articular sus propias preocupaciones, a planear la acción estratégica para el cambio, a detectar los problemas y los efectos de los cambios e a reflexionar sobre la validez y las consecuencias de los cambios ya implantados. En estos casos es posible que los externos trabajen sobre unas preocupaciones comunes con practicantes individuales o con grupos de practicantes, pero sin ningún desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva. Esta clase de investigación-acción puede etiquetarse de práctica en el sentido de que desarrolla el razonamiento práctico de los participantes. Hay que diferenciarla de la investigación-acción técnica por cuanto se plantea como problemáticos los criterios a tenor de los cuales há de juzgarse las prácticas, y los considera susceptibles de desarrollo por medio de la autorreflexión, en vez de asumirlos como datos. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 213 e 214).

E sobre a pesquisa-ação emancipatória Carr e Kemmis (1988) fazem a seguinte afirmação:

La forma de investigación-acción que mejor incorpora los valores de una ciencia educativa crítica es la emancipatoria. En la investigación-acción emancipatoria, el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones, a los que contempla como socialmente construidos en los procesos interactivos de la vida educacional. La responsabilidad del profesor en cuanto a la interacción en clase no se trata aquí como un asunto individual, sino que, por el contrario, se considera que el carácter de dicha interacción interesa también a las determinaciones y decisiones de la escuela. En ciertos sectores será el centro quien quiera determinar políticas respecto a la conducción de las interacciones en las clases, por ejemplo, adoptando una política común en cuanto a los conocimientos exigidos a los estudiantes, o unas prácticas de evaluación comunes para todo el centro. Lo cual implica un entendimiento de la relación dialéctica entre la responsabilidad del individuo y la del grupo, según la cual ni los individuos ni el grupo son árbitros exclusivos de la política o de la práctica, y en virtud de la cual se conduce el proceso de investigación-acción colaborativa bajo un criterio de mentalidad abierta y de ojos abiertos para explorar los problemas y los efectos de las políticas y de grupo y de las prácticas individuales. [...]. En la investigación emancipadora, el propio grupo de los practicantes asume la responsabilidad de emanciparse de los dictados de la irracionalidad, la injusticia, la alienación y la falta de autorrealización [...]. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 214 e 215).

Assim, a pesquisa-ação técnica, desprovida de autorreflexão, detém-se ao

desenvolvimento e testagem de ações voltadas para a resolução focal de certos problemas; já a pesquisa-ação prática está eminentemente caracterizada pela reflexão dos participantes sobre suas ações em que a emancipação ocorre como consequência da autorreflexão sobre suas práticas. Por sua vez, o tipo de pesquisa-ação emancipatória pode surgir como forma evoluída da pesquisa-ação prática, em que os participantes deste terceiro tipo assumem toda a responsabilidade pela própria emancipação que ocorre por meio da reflexão e da autorreflexão em processo.

É notória a existência da reflexão e da autorreflexão como características imanentes da pesquisa-ação prática, enquanto pesquisa crítica. Aquela dá-se sobre a ação do praticante; esta está voltada para o praticante em ação. Ambas ocorrem em processo contínuo sob a ótica de um facilitador ou mediador, no caso da pesquisa-ação prática, e sob o olhar dos próprios participantes, em se tratando da pesquisa-ação emancipatória.

Conforme aponto acima, Carr e Kemmis tiveram fortes influências habermasianas na constituição de uma pesquisa crítica voltada para a educação. Entretanto, essa influência teve também, participação pontual das ideologias do educador brasileiro Paulo Freire, no que se refere ao processo de conscientização do povo que pode levá-lo ao entendimento da realidade onde vive, desencadeando em processo emancipatório, melhorando, assim, a educação e a sociedade como um todo, uma vez que a sociedade é formada por sujeitos (CARR; KEMMIS, 1988, p. 169).

Então, com base nos postulados de Carr e Kemmis (1988) a pesquisa-ação realizada na Escola São João, no Quilombo Tingu, é do tipo prática, em que os participantes de uma experiência valeram-se da reflexão e da autorreflexão para resolver problemas educacionais locais a partir do ponto de vista das Professoras, tendo a mim como mediadora do processo.

Após tais considerações, retorno aos relatos dos acontecimentos em campo de pesquisa para continuar contando essa experiência vivida na escola do Quilombo Tingu.

Por ocasião do primeiro encontro havia um lado meu que não quietava, era o fato de ter conseguido as autorizações necessárias para realizar pesquisa na Escola São João. Por isso, meu “eu” sorria dentro de mim. Passei pela Federação das Organizações Quilombolas de Santarém – FOQS, pela Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu – ARQUITINGU, pela Direção da Escola São João, Pelo Conselho Escolar, pela Coordenação de Educação e Diversidade Etnicorracial da SEMED/Santarém e pelas Professoras. Estava contente sim, afinal, em anos de experiência na Docência Superior nunca havia sentido o sabor de tal conquista. Já havia ouvido falar de pessoas que faziam pesquisa

qualitativa, diferente do que eu era habituada fazer, e que os ambientes de trabalho por onde passei, propulsionaram-me realizar, mas também era só isso.

Ao fazer o levantamento das dificuldades e necessidades das Professoras, surgiram informações escabrosas, como: “preciso de dinheiro”, “preciso que paguem meu almoço e minha condução” etc. Por outro lado, havia questões interessantes, voltadas aos problemas educacionais locais vivenciados pelas mesmas, a respeito do ensino aprendizagem da Língua Portuguesa tanto nas suas Práticas Pedagógicas de sala de aula, como nos cursos de Licenciatura da UFOPA.

Abaixo enumero resumidamente, as dificuldades que se fundiram com as necessidades apontadas⁵⁵:

- produção de texto;
- pontuação;
- gramática do texto;
- como trabalhar com gêneros textuais;
- alfabetização na série avançada;
- letra, fonema, dígrafo.

Esses seis pontos de alguma forma foram trabalhados ao longo do ano letivo/2014, no processo de Formação Continuada de Professoras, nos encontros da Escola São João.

Ao sair daquele primeiro encontro, no dia 28 de março de 2014, percebi que eu não era mais a mesma, não somente eu, mas elas também. Eu, porque mais uma vez pensei que as coisas poderiam ser desenhadas do meu jeito, fato que desconstruiu a mim e a elas, pois tivemos que nos entender interativamente pelo diálogo, pela linguagem, como de fato aconteceu.

No final do encontro até pude ouvir “Foi muito boa essa tarde”, “Foi legal, não foi um encontro chato”; também achei tudo isso e fiquei satisfeita. Falo isso porque às vezes eu esquecia que estávamos em constante processo de negociação das nossas ações.

Outra questão que quero mencionar é o fato de eu ter levado para as Professoras o texto *Práticas Pedagógicas: primeira reflexão* (FREIRE, 1996). Ora! A decisão de levá-lo foi por conta própria, considerando que trabalharíamos alguma coisa sobre Práticas Pedagógicas e Docentes. E por que não levar um texto para iniciar uma reflexão sobre esse assunto? Deu certo. Refletir sobre as ideias freireanas foi algo interessante para todas nós.

⁵⁵ Tais dificuldades podem ser amplamente visualizadas (APÊNDICE D – Lista de Dificuldades das Professoras).

E lá estava eu a refletir sobre nossas ações na escola

No decorrer do primeiro encontro observei que as Professoras me viam como alguém à disposição para “dar aulas”, realizando formação continuada e que essa situação seria inoportuna por implicar em mais atividades para o dia a dia delas. Eu percebia a situação por meio de burburinhos, gestos, falas nesse sentido, como nos exemplo abaixo:

(15)

“O que a Senhora vai fazer com a gente?

Vai ter muito trabalho?”. (Professora Ana Maria, I EFCP – TININGU, 28/03/2014).

(16)

“O que nós vamos fazer? Ande, diga logo que eu quero saber. A gente vai ficar aqui todo tempo nesta sala?”. (Professora Alice, I EFCP–TININGU, 28/03/2014).

Fui bastante pressionada para dizer o que iria “fazer com elas”. Na visão delas essa formação continuada era apenas mais uma dentre tantas outras, porém, no final do encontro pude ouvir comentários de que havia sido “diferente”, todavia, ainda ouvi ponderações como estas:

(17)

“... será mesmo que vai dar certo Professora?”. (Professora Ana Maria, I EFCP – TININGU, 28/03/2014).

(18)

“...eh!.. vamos ver né... vamos ver pra crer Professora... vamos ver pra crer...”. (Professora Alice, I EFCP – TININGU, 28/03/2014).

O importante disso tudo é que o encontro E1 nos propiciou um núcleo global como ponto de partida das ações que seriam desmembradas nos encontros seguintes.

Também era nítida a espera das Professoras por um Plano de Trabalho pronto e acabado para mostrar, passo a passo, o que iriam fazer ou o que ocorreria nos encontros de

formação continuada. Tive que lhes explicar diversas vezes que não havia nada pronto e que seria a partir dali, daquele primeiro encontro que traçaríamos nossos caminhos, juntas, com a indicação delas, tendo-as no comando das ações, para o quê meu papel seria de mediadora.

Parecia em vão o que eu explicava, ou realmente elas não entendiam minha fala ou simplesmente faziam-se desentendidas. Outra alternativa seria não estarem concordando ou entendendo tal proposta, a de trabalhar a formação continuada a partir das demandas delas. Acredito que tem mais probabilidade desta última hipótese ser verdadeira. Falo isso porque era visível em suas fisionomias interrogações e exclamações, trejeitos com cabeças balançando para os lados, acompanhadas por olhos e bocas esticados. Em fim, eram as visíveis e persistentes dúvidas.

No decorrer do encontro eu reforçava o fato de se tratar de uma pesquisa para tese doutoral na qual eu iria participar com elas de uma experiência de formação continuada de Professoras no próprio ambiente de trabalho delas, para o que teria um tipo de pesquisa a ser realizada, a pesquisa-ação, sendo que a finalidade da pesquisa era *conhecer como as Professoras constroem seus conhecimentos de Língua Portuguesa numa formação continuada no ambiente escolar onde trabalham*.

Mesmo assim elas continuavam a murmurar “uis” e “ais” na eterna dúvida do que poderia acontecer. A partir desses comportamentos ficava nítida a falta do tradicional planejamento pré-fabricado. Cheguei até a ouvir uma Professora falar baixinho que só participava de formação continuada pela SEMED-STM por ser obrigada porque essas formações não dão certo para suas salas de aula do quilombo. Segundo comentários feitos por elas mesmas, o que tem dado certo são as ações criadas a partir do contexto do aluno.

É importante ressaltar que as Professoras reconheciam suas dificuldades e que precisavam de oportunidade para superá-las, porém, não estavam acreditando que aquele seria um momento apropriado. Vejo que para elas, eu era a Professora Universitária que representava uma instituição de ensino, a UFOPA, e ali estava dotada desse poder institucional para “fazer formação para elas”, “dar formação”, “repassar, ensinar conteúdos”, “transmitir informações novas”, “atualizar seus conhecimentos”, para “dar aulas”.

No final do primeiro encontro as Professoras indagaram sobre a existência de documento comprobatório da formação continuada e sugeriram usar as horas trabalhadas para crédito das Atividades Complementares dos cursos de licenciatura na UFOPA, fato com o qual concordei, obviamente. Assim, encerramos esse momento inicial de interação, permeado por conversas diversas, por mais proximidades entre nós, porém, ainda marcado por visíveis sinais de desconfianças por parte delas.

3.1 Primeiro ciclo da pesquisa-ação

O primeiro ciclo da pesquisa-ação teve como ponto de partida o diagnóstico geral sobre o qual já me reportei anteriormente.

O *Ciclo 1 - Linguagem em evidência: Gêneros Textuais e Ensino* está formado pelos encontros de E2 ao E7, realizados na Escola São João, Quilombo Tingu. Está caracterizado por duas questões fundantes, diagnóstico (E2 e E3), e ação/intervenção (E3 ao E7).

As ações das *Aulas Filmadas* ocorreram nos encontros E2, E3, E5 e E6; já as ações da *Oficina de Língua Portuguesa* configuraram-se nos encontros E2, E4, E5, E6 e E7, sendo que em alguns momentos caminharam juntos chegando até mesmo a entrecruzarem-se.

A pesquisa está pautada na espiral autorreflexiva de Carr e Kemmis (1988) com os passos: *planejamento/diagnóstico, ação/intervenção, observação/avaliação e reflexão*. O andamento contínuo, progressivo e não linear desses passos, formam ciclos arremetidos em duas direções, retrospectiva e prospectiva, geram ciclos retroalimentados que nos lembram o formato de uma espiral, dinâmica essa denominada de espiral autorreflexiva na obra *Teoría crítica de la enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*, cujo movimento incessante tem função de retroalimentar as ações futuras por meio das ações do passado (CARR; KEMMIS: 1988).

Inicialmente conto os procedimentos ocorridos por ocasião do diagnóstico nos encontros E1 e E2 enfatizando as implicações pessoais da Pesquisadora e das Professoras participantes da pesquisa. Seguindo, abordo questões relacionadas à intervenção, avaliação, reflexão e como percebo a ocorrência da pesquisa-ação.

O *Ciclo 1* da pesquisa está composto por um acervo de sete Diários de Campo de Pesquisa - DCP. Neste texto os diários serão denominados um a um, a seu tempo, conforme for o caso, na forma do exemplo a seguir:

“Diário de Campo de Pesquisa – I Encontro de Formação Continuada de Professoras, 28 de março de 2014, Escola São João, Tingu (DCP - I Encontro – FCP - 28/03/14 – ESJ - TININGU)”.

Na trilha do Sub-Ciclo: A - Aulas Filmadas (E2, E3, E5 e E6)

Encontro 2 (E2)

No segundo encontro as Professoras elaboraram conceitos próprios sobre Práticas Pedagógicas e Docentes – PPD, refletiram sobre as ideias de Freire (1996) e reelaboraram e criaram novos conceitos sobre as temáticas estudadas pertinentes à *ética, estética e boniteza* da vida do Professor e da Professora.

Ainda valendo-se das ideias freireanas, as Professoras refletiram sobre suas vidas, personalidade e profissionalidade, cada uma pôde refletir sobre si e chegar à conclusão de que o *eu profissional* e o *eu pessoal* não se dissociam (NÓVOA, 2003) como apregoavam até então. Questões essas merecedoras de zelo tanto na vida pessoal como na vida profissional.

As partes que compõem o todo e o todo que compõe as partes na pesquisa-ação

Foi pensando em estabelecer conexão entre os encontros E1 e E2 que levei o texto de Freire (1996) como suporte para iniciarmos os trabalhos no segundo encontro. Entretanto, foi o diagnóstico geral que melhor os encadeou, conforme se verá adiante.

A partir do segundo encontro surge a necessidade de nomear as quatro Professoras às quais chamarei: Alice, Ana Maria, Ângela e Aurora, como venho fazendo desde o segundo capítulo. Os nomes fictícios são usados para preservar a “pessoa” das Professoras.

Engraçado! Não sei se digo que é trágico ou cômico, mas senti-me insegura no segundo encontro, tal como me sentia no primeiro. Refiro-me as minhas atitudes enquanto Professora Pesquisadora, uma vez que ainda não tinha clareza, na prática, das questões norteadoras da pesquisa-ação. Enquanto isso, o tempo passava e a Formação Continuada de Professoras - FCP tornava-se fato, mesmo com insegurança de como deveria proceder com as Professoras na escola do quilombo.

No dia, 04/04/14, iniciamos o segundo encontro, atrasadas em relação ao horário combinado. Essa sexta feira foi marcada por inquietações, quase não consegui dormir na noite anterior, preocupada com o que poderia acontecer, sentia-me perdida, mas tinha que ir a Tingu para o segundo encontro. Para completar meu desânimo, as Professoras não haviam lido nenhuma linha sequer do texto deixado no primeiro encontro. Com isso, vi esvaziada minha estratégia de trabalho. Desolada pela frustração e pela insegurança, concentrei minhas energias para superar o problema que havia se agravado ainda mais, pois duas Professoras

sequer possuíam o texto, haviam esquecido em qualquer lugar que nem mesmo elas sabiam onde. Tive que conseguir textos substitutos, improvisadamente. Depois disso tudo, as atividades iniciariam com a leitura do texto de Freire.

Eu havia lido o texto de Freire (1985) “*Prática Pedagógica – primeira reflexão*”, com ele aprendi lições como as de *aprender a aprender*, o que é *ensinar*, *ser professora crítica* ou *professor crítico*. Apoiada nas minhas incertezas elaborei uma sequência de ações para o segundo encontro, composto pelos pontos:

- apresentação do cronograma dos encontros que seriam realizados ao longo do ano letivo de 2014, na Escola São João, devidamente em consonância com as Professoras, a SEMED e a Direção da Escola e a comunidade;

- reflexão das Professoras sobre as próprias Práticas Pedagógicas e Docentes - PPD associando-as às ideias freireanas;

- elaboração e reelaboração de conceitos sobre Práticas Pedagógicas e Docentes;

- diagnóstico para as Aulas Filmadas.

Já que Freire (1985) trata, na sua obra *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, questões relacionadas às Práticas Pedagógicas, perguntei às Professoras o que entendiam por esse assunto. Pasmei! Houve quem não soubesse falar absolutamente nada sobre o assunto. Após as respostas consistentes de duas Professoras, as demais começavam, lentamente, formular/reformular conceitos com a colaboração de *slides* sobre o pensamento freireano e sobre as falas das colegas. Foi bem legal! Todas nós sentimo-nos contempladas pelas novas reflexões. Foi nos declinando sobre os nove saberes necessários de Freire (1996) que conversamos e reconstruímos nossos conceitos pedagógicos, agora com respaldo teórico. Eis os saberes:

- i- trabalhar exige rigorosidade metódica;

- ii- ensinar exige pesquisa;

- iii- ensinar exige respeito aos saberes dos estudantes;

- iv- ensinar exige criticidade;

- v- ensinar exige estética e ética;

- vi- ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo;

- vii- ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;

- viii- ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;

- ix- ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

A partir daquele do encontro as Professoras estavam mudadas, Alice e Ana Maria despontaram, as demais contribuíam pouco, todavia, demonstravam interesse em ampliar seus conhecimentos e mudar para melhor, por isso ali estavam.

Durante o encontro ainda senti resquícios de ranço naquele ambiente, tal como no primeiro encontro. As Professoras continuavam com esperança de que houvesse um Plano de Trabalho para formação continuada, no qual pudessem visualizar o percurso com início, meio e fim, sabendo o que “fariam” no decorrer do ano letivo iniciado. Entretanto, nossas conversas interativas ficaram tão interessantes no decorrer da tarde que sequer saímos para o intervalo, o lanche vespertino foi servido ali mesmo, na sala de aula.

A educação local tem como suporte as Professoras da Escola São João como educadoras, formadoras de crianças, futuro do país. Ao fixar o olhar ao fundo da paisagem do quadro chamado “realidade” são patentes as inconsistências da Educação Básica Fundamental das crianças da Comunidade Quilombola Tiningu, embora o discurso existente, tanto na escola, como na SEMED e na própria comunidade, seja de tratar-se de uma das melhores escolas da região⁵⁶.

No encontro anterior, E1, conversei sutilmente com as Professoras sobre a possibilidade de filmarmos algumas aulas delas para serem apreciadas por todas nós durante os encontros de formação continuada. Nesse primeiro momento a ideia foi estritamente repelida, pois nossas relações ainda não estavam consistentes, uma ação dessa natureza poderia significar algum tipo de “prova” a ser usada contra as Professoras pela escola ou pela SEMED. Percebi quão ressabiadas eram elas, pois ao falar, o faziam cuidadosamente, como se estivessem a temer algo. Atribuo isso à inconsistência das relações de amizade.

Por ocasião do segundo encontro voltei a insistir sutilmente na ideia de filmarmos algumas aulas delas que, finalmente, aceitaram.

Como se deu o diagnóstico das Aulas Filmadas nos encontros E2 e E3⁵⁷

Abaixo conto como foram construídas as ações das Aulas Filmadas. Elas se deram no percurso do segundo e terceiro encontros.

⁵⁶ Nesse contexto, o vocábulo “região” refere-se às comunidades próximas a Tiningu onde existem outras três comunidades quilombolas e outras indígenas.

⁵⁷O material usado para contar o percurso dos encontros E2 e E3 são provenientes do II e III Diário de Campo de Pesquisa – DCP.

Procedimentos das Aulas Filmadas

As aulas das Professoras seriam filmadas no decorrer do dia 24/04/14, pela manhã com duas Professoras e à tarde com outras duas, considerando um mesmo tronco comum, uso de Gêneros Textuais e Sequência Didática sobre os quais também tive que me debruçar para esclarecê-los, pois as Professoras pouco sabiam falar sobre os mesmos⁵⁸. Os procedimentos adotados foram distribuídos em três momentos, como segue.

Primeiro momento: Elaboração da aula

Cada Professora elaborou uma Sequência Didática - SD para ministrar uma aula corriqueira fazendo uso de um Gênero Textual - GT, a partir de um conteúdo de Língua Portuguesa (assunto de Português do currículo da turma trabalhada). Para essa atividade foram usadas metodologias de ensino das próprias Professoras, sem interferência de terceiros.

A filmagem de cada aula teve duração de uma e meia a duas horas, considerando que o material da filmagem foi montado com antecedência na sala de aula, para não comprometer o tempo de aula das Professoras. Na hora das filmagens as Professoras preferiram ficar sozinhas com seus alunos sem a presença de quem quer que fosse na sala de aula (sugestão delas). Para qualquer eventualidade no percurso do processo, fiquei aposta no pátio da escola.

Naquele espaço eu era uma pessoa comum, fazia questão de não evidenciar a Professora Pesquisadora ou a Professora Universitária, fato que poderia interferir na evolução do processo de formação continuada em curso.

Segundo momento: Edição dos vídeos

O material coletado (aulas filmadas) foi editado por mim. A edição foi feita com focos pontuais nas ações das Professoras para com as crianças. Nesse material houve recortes de supérfluos, como o tempo ocioso e algumas situações que poderiam expor a imagem, identidade pessoal das Professoras, sempre com cuidado para não prejudicá-las. O material editado foi gravado em CD e entregue pessoalmente a cada Professora da Escola São João.

⁵⁸Sobre essa questão pontuarei mais meu olhar por ocasião da Oficina de Língua Portuguesa, assunto subsequente às Aulas Filmadas.

Terceiro momento: Compartilhamento da aula

Os vídeos editados seriam assistidos em particular por cada uma das Professoras que poderiam indicar a retirada de alguma cena comprometedora. Em seguida, autorizariam o compartilhamento do material com a equipe. O passo seguinte seria o compartilhamento da aula editada com a equipe de Professoras que a analisariam individual (cada uma analisaria a si)⁵⁹ e conjuntamente. Cada Professora da equipe colaboraria com a colega dando-lhe dicas de como melhorar a aula, ocorrendo, assim, a aprendizagem colaborativa, elas simplesmente amaram a ideia e gostariam muito de ver a si próprias no exercício da profissão.

Como parte do diagnóstico e preparo para as Aulas Filmadas houve necessidade de explicar em linhas gerais o que são Gêneros Textuais e como se constitui uma Sequência Didática. Dentre as quatro Professoras, apenas uma conhecia Sequência Didática –SD, em decorrência da participação dos cursos do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Além do mais, era perceptível a falta de vontade delas para realizar atividades que envolvessem leitura e produção da escrita. Talvez isso fosse em decorrência da fragilizada formação docente recebida ao longo da vida e dos longos anos de trabalho delas.

Com o planejamento inicial encerramos esse assunto, no segundo encontro. No terceiro encontro o diagnóstico prosseguiria, pois se tratava da coleta de dados para serem apreciados pelas Professoras na formação continuada.

No percurso dos dois primeiros encontros aprendi a aprender com Freire (1989) e com as Professoras, ouvindo-as mais do que falando para que expusessem seus pensamentos por completo sem que eu as interpelasse. Aprendi que na escola rural as pessoas são sujeitos do mundo onde vivem, questão que me exigiu ainda mais dedicação para conhecer a pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa-ação.

As leituras realizadas nos últimos tempos acerca dos tipos de pesquisa remetem-me à pesquisa-ação como tipo ideal para ações contínuas na área da educação. Para Gatti (2010) a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa que pode responder com resultados mais consistentes na área educacional. O amadurecimento das minhas ideias e ações na perspectiva que venho abraçando, a pesquisa qualitativa, começaram a acontecer a partir do meu encontro com essa pesquisadora.

⁵⁹ Os critérios de análise das professoras seriam os seguintes: elaboração da aula, domínio do conteúdo trabalhado, metodologia usada, avaliação aplicada, aspectos positivos e negativos, domínio de classe, aspectos em que precisaria melhorar. Todas as Aulas Filmadas foram com o devido consentimento das Professoras.

Outra questão pessoal que percebi é que, ao reconstituir-me como pessoa, assumo posição de sujeito capaz de ver o outro como sujeito, respeitando-o como tal para continuar a fazer o que propus a mim, trabalhar com pesquisa qualitativa, fato que me reitera a necessidade urgente de mudança. Porém, mudar para mudar o outro é tarefa árdua e melindrosa.

Lá estavam elas a refletir sobre nossas ações

As Professoras rejeitavam qualquer situação que implicasse no aumento de trabalho para elas. Por isso, a formação continuada proposta parecia não ser interessante, mesmo já estando de acordo com as mesmas. Eu via isso como um paradoxo em que discurso e vontade caminhavam em direções opostas naquele momento.

Avaliar era preciso... Prosseguir também era preciso...

No percurso do segundo encontro as Professoras olhavam para si, para suas Práticas Pedagógicas de sala de aula e apontavam suas dificuldades, como as elencadas anteriormente, no E1, e percebiam a necessidade de evoluir enquanto profissionais da educação, deixando escapar um discurso como este:

(19)

“Nós nos sentimos cansadas... sobrecarregadas... pois trabalhamos o ano todo e estudamos durante o período de férias, nos cursos intervalares da UFOPA”. (Professora Alice – II EFCP – TININGU, 04/04/2014).

As Professoras enquanto comunitárias assumiam diversas atividades, por isso, estavam sempre a reclamar. Vou ilustrar essa situação com o caso da Professora Ângela. Ela trabalhava apenas um turno na escola, com 20h semanais. Entretanto, chegava a trabalhar 40h, pois além das atividades regulares, muitas vezes ia à escola dar aulas de reforço num contraturno para seus alunos “fracos”, em série avançada, sem o domínio da leitura e da escrita porque elas eram responsáveis e deveriam dar conta da situação, mesmo sem Orientação Pedagógica (a escola não tinha Pedagogo ou Pedagoga)⁶⁰ e sem remuneração. As

⁶⁰No ano letivo/2014 não havia Coordenação Pedagógica na Escola São João, esse papel era feito pela

atividades mais corriqueiras assumidas pelas Professoras da escola São João eram as seguintes: participação no Conselho Escolar, na Associação Comunitária, nos projetos da comunidade e nas igrejas locais. Elas eram pessoas de destaque social, por isso participavam de diversas atividades, estando entre as autoridades e sob o domínio da Associação Comunitária.

A equipe de Professoras da Escola São João era dividida em dois grupos, um das Professoras mais antigas, efetivas na SEMED - STM por concurso público, possuíam graduação, com vasta experiência em educação, ganhavam melhores salários, tinham estabilidade econômica, condução, casa própria e mais de 18 anos de profissão na escola rural; o outro grupo era o das Professoras mais recentes, com menos de 10 anos de atuação na SEMED com serviços temporários, possuíam os menores salários, não tinham direito a férias remuneradas, não tinham casa própria, condução, nem estabilidade econômica. No entanto, havia algo em comum entre as mesmas, todas eram arrimos de família.

As Professoras do primeiro grupo acreditavam estar trabalhando na perspectiva freireana, pois, segundo elas, aplicavam quase tudo do que havia sido falado no encontro. O segundo grupo ficava calado, não emitia opinião. Convenhamos, as Professoras do segundo grupo apresentavam dificuldades, porém, era evidente o interesse das mesmas por mudanças, inclusive em participar dos encontros de formação continuada.

As Professoras afirmavam que algumas questões na comunidade, como por exemplo, a implementação e distribuição da água local, era feita com a busca de conhecimentos, embora empíricos. Essa busca ocorria pela curiosidade e necessidade, não sendo pautada em questões técnico-epistemológicas. Por essas razões elas acreditavam que lá, na comunidade Tinguá, as pessoas eram “um pouco cientistas”; apesar de existir necessidade premente de aperfeiçoamento dos conhecimentos, poucos o faziam.

As Professoras da Escola São João estavam lá na sala de aula, numa formação continuada, com uma Professora Doutoranda: elas, para receber formação; a Professora Universitária, para formá-las. Assim era a percepção delas em relação a mim naquele segundo encontro.

Começar uma formação continuada ouvindo as Professoras e o que tinham para falar sobre as dificuldades existentes no desempenho das atividades docentes era algo

Diretora da escola. Isso ocorreu em determinação da Portaria N°. 01/2014 que regularizou a existência do Pedagogo no ambiente escolar, no município de Santarém-Pará naquele ano. Segundo esse documento, somente deveria existir esse profissional da educação em escolas que tivessem acima de 99 alunos. No primeiro semestre de 2014 havia 99 alunos matriculados na Escola São João; a partir do segundo semestre havia 100 alunos matriculados, mesmo assim, a Escola São João trabalhou o ano todo sem a presença desse profissional (ANEXO A).

delicado ao mesmo tempo em que apresentava sutil prática da qual as Professoras não estavam habituadas, que era falar sobre dificuldades nas Práticas Pedagógicas e serem ouvidas, além de terem oportunidade para expressar seus sentimentos, embora essa situação lhes causasse instabilidade. Naquele momento nossos sentimentos de insegurança eram recíprocos, eu nunca havia estado numa situação como essa, principalmente porque os laços de confiança entre nós apenas estavam despontando como parte do longo percurso a ser construído, inclusive com elas reconhecendo a frágil formação profissional que recebida ao longo do tempo, deixando clara a necessidade de ampliar seus horizontes rumo a novos conhecimentos, porém, ficavam aborrecidas com o aumento de atividades no cotidiano da escola. Entretanto, estavam de acordo quanto ao uso dos Gêneros Textuais na Oficina de Língua Portuguesa, como se percebe na voz abaixo:

(20)

“...acho que todos nós precisamos agora no momento essa questão dos gêneros...depois pra quando se for produzir o texto...já se sabe como/se produzir”.

(Professora Ana Maria – II EFCP – TININGU, 04/04/2014).

Encontro 3 (E3)

O terceiro encontro foi realizado seguindo os procedimentos acordados no encontro anterior. Neste encontro demos continuidade ao *diagnóstico* com a filmagem das aulas das Professoras e, a partir daí, nos encontros E4 a E6 houve a *ação (intervenção)* com reflexão e autorreflexão sobre as *Aulas Filmadas* das Professoras.

As Professoras refletidas nas lentes das câmeras: elas artistas de si - experiência inusitada

A experiência das *Aulas Filmadas* perdurou por quatro encontros: E2, E3, E5 e E6 de Formação Continuada de Professoras – FCP e seguiu paralela à *Oficina de Língua Portuguesa* nos encontros E4 a E6. A filmagem das aulas eram parte integrante do *Ciclo 1* da pesquisa-ação realizada na Escola São João.

Como a maioria das Professoras desconhecia o que era uma Sequência Didática, as orientei passo a passo no segundo encontro. No final do encontro três ficou acertado que no

dia 24 de abril de 2014, pela manhã e à tarde, eu estaria na escola para filmar as referidas aulas.

A seguir conto como foi esse meu dia na Escola São João, para o quê usei informações do Diário de Campo de Pesquisa número 3⁶¹.

Nesse dia as atividades da formação continuada ocorreram de forma singular, tratava-se de algo sobre o qual não conhecíamos o desfecho. Foram filmadas as aulas das quatro Professoras, no intuito de usarmos o material no decorrer dos encontros para observarmos umas as outras numa situação de prática docente.

Era uma quinta feira chuvosa, saí de casa às 6h da manhã para ir à Comunidade Tingu para filmar as aulas das Professoras, uma da Educação Infantil e três das Séries Iniciais, na Escola São João. Antes de pegar a estrada rumei ao bairro Santíssimo para buscar meus parceiros de viagem, Dona Maria e Seu Tomás, quilombolas pioneiros dessa comunidade e meus amigos há mais de 20 anos. Exatamente às 6h 15min. estávamos na PA-370, Curuá-Una, numa manhã agradável, fria, chuvosa.

A viagem de Santarém até Tingu foi tranquila, durou cerca de uma hora. Nesse período do ano as estradas estavam deterioradas em consequência das fortes chuvas da época. Ao chegar a Tingu, depois de deixar Dona Maria e Seu Tomás na casa da Dona Margarida, cheguei à Escola São João exatamente às 7h 30min. no momento do toque da entrada matinal. Já estive nessa escola outras vezes, mas essa era a primeira vez que acompanhava as atividades normais ao longo do dia.

A Escola São João funcionava com 99 alunos, distribuídos em seis turmas, três pela manhã e três pela tarde, sendo uma da Educação Infantil (multisseriada, Jardim I e II) e cinco turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1^o ao 5^o Ano.

Os alunos da escola ou moravam na comunidade local ou nas comunidades vizinhas, Murumuru e Santa Rosa. Ou seja, nem todos os alunos da escola eram oriundos de comunidades quilombolas, como era o caso da Comunidade Santa Rosa. As crianças de Tingu iam a pé para a escola, as demais usavam o transporte escolar terceirizado pela Prefeitura de Santarém.

A faixa etária dos alunos variava de 3 a 15 anos. Nessa escola somente as Professoras efetivas trabalhavam em tempo integral, manhã e tarde, com duas turmas, as demais, tinham somente um turno de trabalho⁶². Todas as Professoras residiam na via principal da comunidade, levavam de três a cinco minutos a pé, das suas residências até à

⁶¹ DCP-III ENCONTRO-24/04/14-ESJ-TINGU.

⁶² Informações obtidas na Escola São João, por meio do mapa de matrículas e com as Professoras da escola.

escola.

Naquela manhã as crianças chegaram e se posicionaram enfileiradas por turmas, no pátio da escola, cantaram o Hino Nacional, enquanto eram hasteadas as Bandeiras Brasileira e do Pará, por uma aluna e um aluno, como mais uma prática diária da escola.

Ainda no pátio da escola uma Professora leu uma história bíblica, o texto do dia falava sobre a história de José e seus irmãos. Após a “aula de leitura” teve uma sessão sobre “compreensão do texto”, com perguntas sobre: *Quem é o personagem principal da história? Quem é José? O que ele faz? Por que ele foi afastado dos seus irmãos? Quem eram os pais de José?*

Para finalizar o momento de interação a Professora comentou a história e chamou alguns alunos para fazerem a oração matinal, cada aluno (a) fez sua oração em voz alta e os demais repetiram.

Após o momento de interação, as crianças seguiram em fila para as salas de aula, acompanhadas pelas Professoras. No turno da tarde as atividades escolares prosseguiram no mesmo estilo da manhã, porém, com um diferencial, nesse turno estavam os alunos com mais idade, até 15 anos.

Na escola fiquei surpresa ao ver todos os alunos, desde a Educação Infantil, de 3 e 4 anos, até os do 5º Ano, cantando o Hino Nacional e hasteando bandeiras. Alunos e alunas eram a própria escola e vice-versa. Nesse dia a bíblia cristã foi usada para mostrar como as crianças devem agir em suas vidas, seguindo-a como modelo. O texto bíblico foi analisado de forma superficial sem uso da reflexão, foi usado de maneira mecânica com perguntas e respostas objetivas.

Tanto no turno da manhã quanto à tarde, o lanche das crianças e Professoras era muito bom, farofa de jabá⁶³ com suco natural de acerola, além do tradicional cafezinho para as Professoras. Há tempo percebia ausência de verduras, frutas e legumes na merenda das crianças, que apresentavam palidez um tanto quanto generalizada. A Diretora da escola falou-me que a merenda escolar local vinha diretamente da capital do estado, Belém, sendo distribuída por uma empresa licitada pela prefeitura.

Naquele dia fiquei na escola São João das 7h 30min. até às 17h 30, de onde saí extremamente exausta.

⁶³ Jabá é o nome que recebe o charque na região Norte. Trata-se de regionalismo.

Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas e Docentes nas Aulas Filmadas

Refletir sobre as próprias Práticas Pedagógicas era vivenciar momentos de delicadeza, pois, da mesma forma em que a discussão poderia ser conduzida como superação de problemas e de aprendizagem, poderia acontecer efeito contrário, isso era tudo que eu não queria naquela formação. Portanto, combinamos assistir às aulas umas das outras como exercício de aprendizagem colaborativa.

No meio daquele imbróglio estava eu, como mediadora, tão aprendiz quanto elas, aprendendo a aprender na prática, aprendendo com a experiência, aprendendo com elas. Nós estávamos num mesmo nível de interação dialógica pela linguagem. Sentia-me tensa, mas ao mesmo tempo contente pela vivência; também sentia isso em cada Professora que ali estava presente. Foi uma experiência riquíssima para todas nós, que nem consigo descrevê-la na essência.

Lembro perfeitamente do pensamento de Bakhtin (1997), em especial sobre a *exotopia* por ele trabalhada como capacidade humana de permitir-se sair de si para ir ao encontro do “outro” para, num processo alteritário, criar condições para que esse “outro” possa perceber suas mudanças e ser capaz de mudar a si mesmo e retornar ao seu lugar de origem, porém, já modificado pelo “outro”. Esse dinamismo é denominado por Bakhtin “a dança dialógica”. A dança realiza-se quando o meu “eu” e o “outro” interagem dialogicamente, e um é capaz de mudar o outro, mutuamente.

É assim que eu me sentia naquele momento com as Professoras, encontrávamos num verdadeiro “bailar de eus”. Simplesmente eu sentia a energia positiva de cada uma delas quando falavam com emoção, com o coração.

Naquela situação de exposição de “eus” para outros “eus” a construção das relações afetivas estavam sendo alicerçadas entre nós, por isso, preferi optar por um quadro de evidência e valorização da auto-estima das Professoras, primeiramente de si para si, depois, elas em relação às colegas e vice-versa. Aquele momento era de construção de identidade, ficando as Práticas Pedagógicas em segundo plano. A experiência foi muito positiva.

Como as Professoras se viam olhando para si pela lente das câmeras. Falar sobre si era assumir-se, eis as vozes das Professoras

Encontro 5 (E5)

No quinto encontro, realizado dia 16/05/2014, houve relevantes interações na prática formativa com o compartilhamento e reflexão individual do conteúdo dos vídeos sobre si, as demais colegas e a aprendizagem colaborativa a partir dos vídeos assistidos pela equipe, ação ocorrida no quinto e sexto encontros, práticas a serem visualizadas nas falas das Professoras em pontos posteriores, ainda neste *Ciclo1*.

Nesse dia somente a aula da Professora Ana Maria esteve em evidência. Abaixo está o exemplo do nosso primeiro contato com uma Professora projetada numa tela digital.

(21)

“Gostei muito da minha aula. Já trabalho com contação de histórias em sala de aula que no Pnaic é chamado leitura deleite. A aula precisa ser mais dinâmica para alcançar mais a atenção dos alunos. O conteúdo... faltou aprofundar, ainda ficou muito superficial. A metodologia... usei... mas percebo que preciso fazer de uma melhor maneira.

Minha Sequência Didática, eu não coloquei assuntos que surgiram em classe, como as cores... A Sequência Didática te facilita abordar um assunto, depende do professor se programar/. A Sequência Didática te dá possibilidade de trabalhar a escrita em qualquer disciplina, com qualquer assunto. Com um texto, eu posso trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo”. (Professora Ana Maria – V EFCP, 16/05/2014 – ESJ - TININGU).

Nos exemplos de 22 a 24 há contribuição das colegas sobre a aula da Professora Ana Maria.

(22)

“Acho que a Professora deve ter bastante dinâmica para a criança ficar mais atenta. O que mais gostei foi dela fazer a leitura do texto e a partir desse texto ela foi trabalhando vários assuntos: português, ciências, ortografia. Os recursos didáticos foram muito bem usados; teve domínio de classe e de conteúdo; a

avaliação, ela foi perguntando de um por um sobre o conteúdo. Trabalha a linguagem oral e escrita. Gostei do trabalho dela, aprendi como ela trabalha. Eu aprendi com ela... Gostei da aula dela, só falta alguma coisa, acho que foi mais dinâmica para chamar a atenção dos alunos... Deu pra observar claramente o objetivo da aula dada; os recursos foram bons, a música usada, o domínio de classe, isso ela tem. No final da aula ela fez um retorno aos assuntos pra saber se os alunos haviam aprendido. Ela fez uma educação interdisciplinar.

Pra mim a SD é algo novo e bom pra se trabalhar. Eu aprendi com ela nessa aula. A única coisa que faltou foi só a dinâmica". (Professora Aurora – V EFCP, 16/05/2014 – ESJ-TININGU).

(23)

"Hein, professora! E eu aprendi que num texto a gente pode trabalhar vários assuntos. Isso é muito bom". (Professora Ângela – V EFCP, 16/05/2014 – ESJ - TININGU).

(24)

"A gente nunca deve ficar todo tempo de costas para o aluno, para poder interagir melhor com eles. Acho que ela deve trabalhar mais a escrita que é a dificuldade dos alunos". (Professora Alice – V EFCP, 16/05/2014 – ESJ - TININGU).

O texto usado pela Professora Ana Maria, em sala de aula, contava a história de um homem negro habitante da África que saiu de casa para correr o mundo. A Professora usou o texto para estabelecer relação entre a cultura local e a africana, fazendo com que os alunos se identificassem, de alguma forma, com o personagem principal da história, percebendo a origem, a identidade de cada uma delas, enquanto brasileiros e brasileiras afrodescendentes.

Ao final das falas das Professoras era óbvio o aprendizado no contato direto delas com o uso de uma Sequência Didática em sala de aula.

Encontro 6 (E6)

No dia da realização do sexto encontro E6, 05/06/14, as atividades iniciaram com a exposição dos vídeos das aulas das Professoras durante 3h, cada vídeo tinha cerca de 30min. Cada Professora teve oportunidade de falar como se via enquanto Professora e de apontar suas qualidades e defeitos. Em seguida, o mesmo era feito pela equipe, as demais Professoras falavam sobre a colega da vez, apontavam suas virtudes e defeitos e indicavam como poderia ser resolvido o problema detectado. Se elas estivessem no lugar da colega, como agiriam? O que fariam? De que maneira resolveriam tais problemas corriqueiros da sala de aula? Assim, umas aprendiam com as outras, colaborativamente.

Elas falavam sobre si como pessoas, profissionais, falavam sobre seus defeitos enquanto Professoras. Elas se viam como pessoas passíveis de erros, porém, sempre em busca de melhorias, na busca constante pela evolução em conjunto, embora umas mais, outras menos, cada uma ao seu modo e tempo.

As Professoras acreditavam estar vivendo uma grande oportunidade de falar o que sentiam e pensavam sobre as colegas de trabalho e também sobre si, a partir das reflexões feitas ao se verem nos vídeos. Ao assistirem aos vídeos das *Aulas Filmadas*, elas afirmavam ter aprendido consigo e com as demais colegas, ao ver a si e ao vê-las trabalhando em sala de aula.

Nos exemplos 25 a 27 estão as vozes das Professoras falando sobre si, sobre as colegas e a experiência vivenciada.

(25)

“Eu precisaria trabalhar mais com material didático. Eu estava meio confusa sobre o texto que deveria ser mais explorado. Percebi que repeti muito. Eu deveria ter dado mais oportunidade para os meus alunos falarem, senti necessidade de ouvir as crianças falarem. Eu gostei muito de me ver porque eu ainda não tinha tido oportunidade de me ver trabalhando numa sala de aula. Pra mim foi assim, uma coisa nova. Tenho 11 anos de trabalho e eu nunca tinha me visto assim... Como é importante a gente se vê!... Com certeza através do vídeo que assisti vou procurar melhorar mais... uma música na sala de aula faz a diferença.... Eu gostei de me ver...Sinceramente eu gostei de ver. Eu nunca tinha visto minha sala de aula... Isso me comoveu... ver... Agora vamos ver o que as

colegas vão falar, que opinião vão dar, em que posso melhorar. Isso vai ser de muita serventia... vai ser um incentivo para mim... Isso renova o conhecimento.

[...]

Professora Ângela, você vai vencer... a conquista será renovada...

[...]

O professor é o papel principal na sala de aula. Digo pra elas pra nós trabalharmos juntas, nos motivar, dar as mãos... uma precisando da outra... dando apoio... a melhor coisa numa escola é a gente apoiar o colega. Elas mostraram exemplos muitos bons. Aprendi muito com elas, a maneira... as metodologias de ensino...". (Professora Ângela – VI EFCP, 05/06/2014 – ESJ-TININGU).

(26)

"Eu gostei de me ver porque só assim a gente percebe aonde a gente errou, onde tem que melhorar mais. Gostei muito de ter me visto. Eu nunca tinha trabalhado com multissérie. Eu aprendi muito com elas e tenho trabalhado muito com desenho e eu tenho aprendido muito com elas. Depois que vi o vídeo da Professora Ana Maria, eu tenho trabalhado diferente na minha sala de aula, tenho feito a leitura deleite. Me vendo no vídeo eu fiquei pensando o que eu deveria fazer para chamar a atenção dos alunos. Eu levo o texto para casa, estudo esse texto, noutro dia eu leio para eles e faço perguntas e eles respondem. Agora... Quando faltam 15 minutos para tocar a campainha, vendo que os alunos tão muito agitados... eu faço um momento de silêncio. Eu não fazia isso... Eu fiquei assim pra mim mesma... refletindo... eu vou tentar... vou ver se dá certo... Eu limpo tudo, peço pra eles deitarem... aí... pronto... acalma... Eu comecei isso essa semana toda... mas trabalhar multissérie com criança de 3 a 5 anos não é fácil, principalmente com Educação Infantil é... complicado porque é Pré I e Pré II...

[...]

Ela tem que buscar algo que ela possa chamar a atenção dos alunos, possa inovar a cada dia, pra que ela possa realmente chamar a atenção dos alunos". (Professora Aurora – VI EFCP, 05/06/2014 – ESJ-TININGU).

(27)

“Ela é uma excelente Professora. Eu gostei muito da minha aula. O único contratempo que percebi foi a questão do tempo, foi pouco. A gente precisa fazer material didático pra prender a atenção dos alunos e através do material didático eu alcancei meus objetivos. Foi pouco tempo mas deu pra alcançar... o domínio da turma, o conteúdo... eu achei assim... muito boa a minha exposição. Não só eu mas todos nós... a cada dia... precisamos inovar nossa aula... através da música ele vai fixando o conteúdo. Hoje eu vejo o quanto eu mudei na minha cota de trabalho... Eu me sinto feliz porque sei que tô fazendo alguma coisa por elas(às professoras) e pelas crianças..

[...]

Você pode mais que isso Alice.

[...]

Eu me considero uma pessoa profissional realizada um pouco pela comunidade, eles têm aquele respeito, aquele carinho porque eles valorizam nosso trabalho... mas infelizmente o poder público, ele não vê isso de nós... e é a Marcia (Diretora da escola) que era pra ouvir isso... infelizmente ela não veio... pelo menos o reconhecimento nós temos um pouco da comunidade...

[...]

Eu quero parabenizar a Professora Aurora porque sinceramente... eu gosto de trabalhar, mas eu nunca trabalhei com Pré. E a Professora Ângela... falta mais dinâmica, como ela disse... muito parada na sua sala... falta de recursos didáticos e falta explorar mais o conteúdo no texto. Deu pra perceber que tu tens domínio, só que falta é isso... E outro ponto que vi, foi teus alunos com muita dificuldade na leitura... Agora a Professora faz a avaliação.

[...]

“Eu gostei muito de trabalhar a Sequência Didática. Eu aprendi muito. Eu trabalhei várias disciplinas a partir de um texto... dentro dos conteúdos dos alunos. Eu só trabalhava mais Português e Matemática, essas outras disciplinas eu tinha dificuldade, então a SD, eu aprendi a trabalhar com essas disciplinas. (...) amanhã mesmo eu já vou fazer um trabalho... naquele projeto das águas e nós já queremos usar a SD”. (Professora Alice – VI EFCEP, 05/06/2014 – ESJ-TININGU).

Nesses exemplos é visível a assunção, pelas Professoras, de si enquanto pessoas e profissionais. Mais interessante era a percepção das dificuldades, das falhas na prática profissional e a busca pela solução dos problemas reais e nas dicas das demais colegas de trabalho. No caso, tratava-se do aprender com a própria experiência e na colaboração com o outro.

Foi ímpar a satisfação expressa pelas Professoras ao se verem nos vídeos editados especialmente para elas. Sentiam-se agradecidas por assistirem a si e agraciadas por assistirem às aulas das colegas com quem aprenderam novas maneiras de “ser Professoras” e de dar aulas. Isso ficou evidente na fala da Professora Aurora ao afirmar ter aprendido com a aula da Professora Alice, com a qual aprendeu dinamizar mais suas Práticas Docentes de sala de aula, fazer “leituras deleite”, diariamente, com as crianças e, inclusive a trabalhar conteúdos curriculares das diversas disciplinas a partir dos textos lidos em sala de aula. A Professora Aurora falou que se sentia “evoluindo”, “crescendo”, “se construindo”, “aprendendo” com as colegas. A fala da Professora era tão sincera que deixava transparecer brilho em seus olhos no momento em que se expressava para a equipe.

A Professora Ângela, com muita confiança compartilhou o contentamento de se ver dando aula. Foi humilde da parte dela, revelar e assumir publicamente suas limitações e dificuldades para resolver problemas patentes da turma do Segundo Ano, com a qual trabalhava. Nessa turma havia casos de alunos que ainda não estavam alfabetizados. E ela, até o momento, não sabia como resolver aquela situação.

O momento de partilha foi extraordinário, pois as Professoras assistiram suas próprias “peles profissionais”, a de Professoras de sala de aula. Um “eu observador” olhava, observava, criticava, refletia sobre o “eu observado”, projetado na imagem do vídeo.

No final de cada fala das Professoras era como se novamente o “eu observador” e o “eu observado” retornassem aos seus lugares, mas desta vez, modificados. Tratava-se de um “eu” reconstruído pela soma do “eu observador” mais o “eu observado”. Essa modificação causada pela autorreflexão das Professoras era algo construído internamente por cada “pessoalidade”, cada “subjetividade”, que era o que lhes constituía como pessoas e como profissionais da educação, não podendo, de jeito nenhum, haver dissociação entre pessoal/profissional (FREIRE, 1996; BAKHTIN, 2009).

No final da fala da Professora Ângela, sugeri que dissesse alguma coisa para ela mesma enquanto estava projetada no vídeo. Ela falou firmemente:

(28)

“Continue mudando Professora Ângela, você é capaz!”

Por último, ouvimos a fala da Professora Alice. Perguntei a ela se havia gostado de se ver como Professora e o que achava da própria aula. As respostas foram incisivas, objetivas. Disse ter adorado se ver como Professora e considerava “Excelente” sua aula. A Professora foi enfática ao pronunciar a palavra em destaque.

Como as *Aulas Filmadas* tinham um tronco comum, trabalhar Gêneros Textuais em sala de aula considerando algum conteúdo curricular de Língua Portuguesa da turma, a Professora Alice afirmou ter gostado da experiência, pois mesmo tendo mais de 15 anos de profissão de sala de aula, ainda não havia se deparado com os Gêneros Textuais, inclusive como trabalhado naquela oportunidade.

Ela ficou surpresa com a descoberta que fizera, de que com um mesmo Gênero Textual trabalhado em sala de aula, poderiam ser usados conteúdos curriculares da Matemática, Arte, História, Geografia, Ciências etc. A Professora falou que em suas salas de aula costumava ater-se aos conteúdos de Português e Matemática, por considerá-los mais pertinentes à formação dos alunos e das alunas. Os demais conteúdos ela não tinha muito “jeito” para ensiná-los. Dessa forma, com o uso dos Gêneros Textuais, encontrou uma maneira excepcional de abranger as diversas disciplinas a partir de um tronco comum, o uso dos Gêneros Textuais em uma Sequência Didática.

Fragilidades na Escola São João

No encerramento das falas das Professoras sobre as *Aulas Filmadas* elogiei o trabalho delas e falei sobre uma questão delicada percebida por ocasião das *Aulas Filmadas*. As crianças da Escola São João apresentavam visíveis dificuldades no domínio da leitura e da escrita, sendo necessária maior atenção a essa prática inclusive acompanhada pela produção textual. A questão da leitura individual e coletiva dos alunos foi focada somente por uma Professora na prática das *Aulas Filmadas*, atitude essa que trouxe à baila tal problemática recorrente nas turmas da escola.

Os vídeos das aulas das Professoras revelaram um problema grave, a existência de várias crianças com distorção idade/série que sequer eram silábicas no Segundo Ano do Ensino Fundamental. O problema foi detectado, no entanto, nós, enquanto equipe, não conseguimos apontar algum caminho para superá-lo, portanto, seria conveniente retomá-lo mais adiante.

Como as Professoras me percebiam?

Causou-me muito boa impressão o fato de haver efetiva e intensa interação entre as Professoras, alunos e funcionários da escola. Existia comprometimento, abraço de causa, tipo: “esta causa é minha”, por todos, pois ali, a escola era “na comunidade” e “da comunidade”, lá ninguém fazia qualquer tipo de interferência que não fosse pelo consentimento dos pais, estudantes, Professoras, associação, enfim, pela comunidade.

O fato de eu, Aldenira Reis, estar na escola, era sabido por todos que me conheciam, conversavam comigo, cumprimentavam-me oportunamente; lá eu era “A Professora da UFOPA que fazia pesquisa na Escola São João dando curso para as Professoras”.

Eu sentia que aquela grande “desconfiança” que pairava no ar a meu respeito, quase não existia mais (pelo menos não havia percebido), mas era bom não duvidar da sorte e continuar fazendo tudo direitinho, conforme acertado na escola, com as Professoras, na Associação e na SEMED.

No início eu era capaz de sentir que a maioria das Professoras não acreditava no que eu estava falando e que “isso” de Formação Continuada, elas já sabiam tudo”. Mas o tempo passou e as coisas mudaram. Após certo tempo, as pessoas da escola e da comunidade demonstravam carinho e respeito por mim. No quilombo é assim: ou as pessoas confiavam *demasiadamente* em você, ou simplesmente você é expulso da comunidade. Então, eu era amiga de todos e todas a quem respeitava e por quem era respeitada.

Os laços de confiança entre mim e as Professoras pareciam fortalecidos, entretanto, ao assistir aos vídeos dos encontros, ainda me flagrava tomando a voz e a vez das Professoras, fato esse identificado ao assistir aos vídeos, em casa. As Professoras insistiam em falar, porém, eu ainda as impelia, embora essa prática estivesse sendo extinta, ainda era visível, por sua vez, as Professoras insistiam em manter suas vozes. Assim, caminhávamos corrigindo umas as outras. Entretanto, eu percebia ser de extrema importância minha opinião sobre as Práticas Pedagógicas das Professoras que, assim, sentiam-se importantes, valorizadas.

Aqui finalizo a contação do *Sub-Ciclo A – As Aulas Filmadas*. Seguindo, trago o *Esquema 1* que traz a síntese desse *Sub-Ciclo A*, facilitando, assim, a compreensão do mesmo.

Quadro 1: Esquema 1 – Sub – Ciclo: A – Aulas Filmadas (E2, E3, E5 e E6).

A- PLANEJAMENTO/DIAGNÓSTICO: E2 e E3

- orientação sobre SD;
- filmagem das aulas das Professoras.

B- AÇÃO/INTERVENÇÃO: E2, E5 e E6

- orientação sobre SD, iniciada no E2;
- uso de Gêneros Textuais para elaboração da aula filmada;
- análise das aulas pelas Professoras (individual) e equipe (coletiva).

C- OBSERVAÇÃO/(AVALIAÇÃO: E2, E3, E5 e E6

- ocorreu de forma individual e coletiva em todos os momentos dos encontros, a partir do diagnóstico;
- pontos analisados: positivos, negativos e como melhorar;
- opção pelo encerramento das *Aulas Filmadas* para priorizar a Oficina de LP;
- as Professoras admitiram existir defasagem de conhecimentos e necessidade de aperfeiçoamento contínuo.

D- REFLEXÃO: E2, E3, E5 e E6

- ocorreu em todos os momentos dos encontros, desde o diagnóstico;
- As Professoras perceberam que:
 - i- certas “verdades” deveriam ser desconstruídas/reconstruídas com base epistemológica;
 - ii- elas eram capazes de mudar para melhor;
 - iii- o uso das SD e dos GT no *Sub-Ciclo A* possibilitou a percepção de dificuldades, fato norteador da *Oficina de LP*, com ações replanejadas, considerando, também, o diagnóstico nos encontros E2 e E3;
 - iv- o *Sub-Ciclo 1* retroalimentou o *Sub-Ciclo B*, que alimentou e retroalimentou o *Ciclo1*.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

A seguir, conto como se constituiu o *Sub-Ciclo B - Oficina de Língua Portuguesa* nos encontros: E4, E5, E6 e E7.

Na trilha do Sub – Ciclo B – Oficina de Língua Portuguesa (E4, E5, E6 e E7)

O *Sub-Ciclo B*, sobre o qual passo a falar abaixo, caracterizou-se como tal por possuir internamente os passos da pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988). No final desta exposição farei uma síntese esquemática do mesmo (Esquema 2, p. 126). Para escrever sobre a Oficina de Língua Portuguesa utilizei informações dos Diários de Campo de Pesquisa – DCP: 4, 5, 6 e 7⁶⁴.

No quarto encontro foram iniciadas as ações do *Sub-Ciclo B - Oficina de Língua Portuguesa* cuja realização deu-se com base no diagnóstico geral, lista de dificuldades das Professoras no encontro E1⁶⁵. Assim, as ações do *Sub-Ciclo B*, alimentadas e retroalimentadas pelo *Sub-Ciclo A*, existiram no intuito de trabalhar o Ensino de Língua Portuguesa a partir das demandas das Professoras da Escola São João.

Como aconteceu o diagnóstico da Oficina de Língua Portuguesa no encontro (E4)

Encontro 4 (E4)

No dia 25/04/14, à tarde, contando com a participação das quatro Professoras da Escola São João para a formação continuada, foi realizado o quarto encontro.

Era dia quente, abafado, morno. Uma das Professoras da escola estava de Licença Prêmio, mesmo assim compareceu ao encontro no qual iniciamos os trabalhos da *Oficina de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais e Ensino, uma experiência na formação continuada das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*⁶⁶. Esse título surgiu em consequência das conversas entre mim e as Professoras em sala de aula.

Uma das Professoras já havia mencionado a temática Gêneros Textuais como ponto relevante para a oficina, por estar participando ativamente do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, realizado pela SEMED-STM, em parceria com o ICED/UFOPA⁶⁷. Ela comentava desde o primeiro encontro que apresentava dificuldades para entender “o que era Gênero Textual”.

⁶⁴ Foram usados os seguintes Diários de Campo de Pesquisa: (DCP-IV ENCONTRO-25/04/14-EMEIF-SJ-TININGU), (DCP-V ENCONTRO-16/05/14-EMEIF-SJ-TININGU), (DCP-VI ENCONTRO-05/06/14-EMEIF-SJ-TININGU), (DCP-VII ENCONTRO-27/06/14-EMEIF-SJ-TININGU).

⁶⁵ Apêndice D.

⁶⁶ Para essa oficina foram emitidos Certificados de Participação, com 12h (APÊNDICE G).

⁶⁷ ICED – Instituto das Ciências da Educação, da UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará.

Procedimentos da Oficina de Língua Portuguesa

Os procedimentos da Oficina de Língua Portuguesa iniciados neste quarto encontro e perduraram até o sétimo, estiveram compostos pelos seguintes pontos:

1. elaboração pessoal do conceito de Gêneros Textuais;
2. produção textual como diagnóstico da oficina (bilhete e cartão para o dia das mães);
3. detecção das dificuldades no uso da Língua Portuguesa, tendo como ponto de partida a produção textual do item anterior;
4. contribuição de Dolz e Schneuwly (2013) sobre Gêneros Textuais, tendo como referência: *função social, linguagem, estrutura do gênero e estilo*;
5. uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para identificar como deve ser o ensino dessa disciplina na escola;
6. refação textual a partir dos textos produzidos e da contribuição dos autores;
7. comparação da produção dos primeiros textos com a última produção.

No encontro teci considerações acerca das experiências que tive ao acompanhar as atividades da escola no dia anterior, 24/04/14, para filmar as aulas das Professoras. Parabenizei cada uma delas pelas ações, comprometimento, “abraço” pessoal e coletivo na/da escola onde trabalhavam. Externei minha satisfação em estar na escola durante esse período todo, praticamente um semestre letivo. Frisei que percebia o espaço escolar como extensão da vida dessas profissionais da educação, fato que se prolongava ao quadro de funcionários.

Tal como nos encontros anteriores, neste quarto encontro percebi que, ao me dirigir às Professoras mencionando seus nomes, olhando em seus olhos, fazendo gestos positivos, havia melhor resposta nas ações do projeto. Aos poucos elas se sentiam mais à vontade para externar o que pensavam e sentiam enquanto profissionais da educação.

Embora tivesse certa aproximação com algumas delas, pairava no ar o receio de falar sobre certos problemas existentes nas salas de aula onde as Professoras trabalhavam, pois, caso o fizessem, poderiam ser “comprometidas”, ou na SEMED, ou na comunidade ou até mesmo no ambiente de trabalho, fato ao qual não poderiam submeter-se por ser arrimo de família.

Seguindo o percurso da *Oficina de Língua Portuguesa* tivemos uma conversa sobre Gêneros Textuais que foram conceituados pelas Professoras a partir de conhecimentos prévios. Como resultado desse exercício houve diversos conceitos desconexos sobre a temática, podendo ser visualizados nos exemplos de 29 a 32, como segue:

(29)

“a produção textual é uma coisa e Gênero Textual é outra coisa? A produção de texto tem alguma coisa a ver com Gênero Textual?”.

[...]

...produção textual e Gênero Textual são coisas diferentes né Professora? Um é uma coisa e o outro é outra coisa?”. (Professora Ângela – IV EFCP, 25/04/2014 – ESJ – TININGU).

E as questões continuavam a despontar:

(30)

“Os Gêneros Textuais são diversidades de textos que podem ser trabalhados com base no mundo sociocultural. Gênero Textual é a lenda, parlenda, música, receitas, tudo pode ser trabalhado... e que são do nosso convívio”. (Professora Ana Maria – IV EFCP, 25/04/2014 – ESJ – TININGU).

(31)

“Gênero Textual é trabalhar diferentes textos, uma música. É trabalhar um poema do qual vou pedir... posso trabalhar assuntos de ciências, matemática, português. É trabalhar diferentes textos em várias disciplinas”. (Professora Auroroa – IV EFCP, 25/04/2014 – ESJ – TININGU).

(32)

“Nós já conhecíamos tudo isso aí apenas não sabíamos como trabalhar com eles, como lenda, receitas, conta de luz, bula de remédio. Nós já fazemos isso para trabalhar a interdisciplinaridade. Com esses textos eu posso trabalhar qualquer disciplina”. (Professora Alice – IV EFCP, 25/04/2014 – ESJ – TININGU).

Como se pode perceber acima, Professora Ângela não conseguiu conceituar Gênero Textual, mas teve coragem de externar suas dúvidas.

As falas das Professoras evidenciavam fragilidade formativa principalmente por se tratar de docentes ativas, formadoras de leitores na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, além de dificuldades para externar com clareza seus saberes docentes sobre Gênero Textual e sobre o conceito de interdisciplinaridade; elas diziam ser possível trabalhar diversos conteúdos e disciplinas com apenas um Gênero Textual, isso seria uma

prática interdisciplinar.

A realidade *in loco* das Professoras apontava que as mesmas tinham longos anos de experiência docente, entretanto, faltava-lhes interação entre teoria e prática, suporte teórico como alicerce substancial dos conhecimentos adquiridos no decurso da vida profissional, por conseguinte, das Práticas Pedagógicas.

Como forma de conhecer mais pontualmente a produção escrita das Professoras da Escola São João, sugeri as mesmas a produção de dois textos, um bilhete e um cartão para o dia das mães.

Acho importante frisar o fato de que essa atividade não foi apresentada às Professoras como forma de diagnosticá-las, pois eu acreditava que se assim fosse, poderia haver alguma implicância por parte delas, podendo até mesmo se recusarem à efetivação da atividade. Portanto, a produção textual aconteceu como mera ação da Oficina de Língua Portuguesa, sem que eu mencionasse a palavra “diagnóstico”.

Os textos escritos foram transpassados para folhas de papel madeira e afixados na parede da sala de aula para que pudessem ser visualizados por toda a equipe. Essa prática foi essencial para a emersão das muitas dúvidas das Professoras, dentre as já ilustradas nas falas de 28 a 31.

A produção textual apontou para as seguintes necessidades:

- i- rever questões pontuais sobre linguagem formal e informal;
- ii- textualidade;
- iii- coesão, coerência;
- iv- conceitos e características dos gêneros (estilo);
- v- acentuação;
- vi- pontuação;
- vii- uso dos porquês;
- viii- preposição e conjunção;
- ix- uso das aspas e do travessão.

Foi a partir da pedagogia freireana que iniciamos a *Oficina de Língua Portuguesa* partindo da prática para a teoria, a fim de que detectássemos e superássemos dificuldades na elaboração e reconstrução do conceito de “ensinar” que, para elas, estava restrito a “repassar”, “transmitir conhecimentos”; também sobre os conceitos de “ética” e “estética”, uma vez que “A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 34).

A visão freireana nos fez refletir sobre usual jargão existente na nossa atual

sociedade “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. Segundo esse estudioso, trata-se de atitudes anti-éticas, pois os profissionais da educação devem primar pela “boniteza” e “ética” das suas ações que chegam a ser modelos sociais (FREIRE, 1996).

Busquei esses conceitos em sala de aula porque às vezes eu percebia sutilmente nas falas das Professoras que pessoalidade e profissionalidade pareciam ser características profissionais com existência distante uma da outra. Essas reflexões aconteceram em forma de retomada de questões já trabalhadas na formação continuada, no segundo encontro.

Foi somente após momentos de buscas de conhecer os saberes docentes e formativos das Professoras por meio das práticas delas que busquei outro viés para esse momento da formação continuada, o respaldo teórico para ouvir o que alguns autores falam sobre as questões trabalhadas naquele momento.

Para a experiência de formação continuada vivida na escola do quilombo, adoto os saberes docentes e saberes formativos na perspectiva de Tardif (2012) que afirma:

Entretanto, as relações dos docentes com os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundo das formações profissionais e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]. (P. 36).

Mais adiante esse autor tece a seguinte afirmação sobre os saberes formativos ou saberes da formação profissional como sendo “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF: 2012, p. 36).

E é percebendo fragilidade nos saberes da formação profissional das Professoras da Escola São João e a indicação por elas pela “vontade” no domínio da produção textual pautada em conteúdos não dominados que apontei os nove itens⁶⁸ como ponto de partida para as análises linguísticas realizadas em sala de aula.

Assim, lancei mão dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de Língua Portuguesa (2001) para ficarmos a par do que recomendam sobre o ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica Fundamental. A partir da criação desse documento, o ensino da Língua Portuguesa na escola passou a trilhar novos caminhos, o da diversidade de textos com base nas demandas sociais dos alunos e do momento histórico em que se vive, pois “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, ou mais vitais para a plena participação numa

⁶⁸ Os itens a que me refiro estão elencados na p. 84

sociedade letrada” (PCNs, 2001, vol. 2, p. 30).

Ao colocar essas questões sobre o ensino com o uso de textos na escola fui esclarecendo às Professoras a necessidade de termos o texto como ponto de partida na Oficina de Língua Portuguesa apoiando-me nos PCNs de Língua Portuguesa que afirmam:

Se o objetivo é fazer que os alunos aprendam a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem. (PCN, 2001, p. 36-37).

Na visualização geral dos textos perguntei às Professoras o que achavam das suas produções, uma das respostas foi a seguinte:

(33)

“... a parte da gramática né Professora... eu acho que não sei muito bem, precisa melhorar mais, mas... não sei bem dizer o que... meu texto não é... boniiiiito... assim... mas não sei o que...”. (Professora Alice – IV EFCEP, 25/04/2014 – EMEIF – SJ –TININGU).

Essa voz e outras conversas paralelas fizeram-me entender que as Professoras gostariam de ter melhor domínio no uso de regras gramaticais, tendo como base o contexto dos textos produzidos na formação continuada. Uma visão geral dos textos das Professoras e fez-me perceber que, enquanto Professoras da Educação Básica Fundamental elas ainda estavam distantes do que preceituam os PCNs sobre o ensino da Língua Portuguesa, pelo que:

[...] se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (v. 2, p. 26).

Seguindo, lembro que nessa altura do encontro, elas já estavam à vontade para fazer

perguntas sobre ortografia, concordância nominal e verbal, estrutura do bilhete, dentre outros assuntos da Língua Portuguesa.

À medida que o tempo passava e o encontro do dia chegava ao final, soavam aos meus ouvidos as vozes das Professoras com seus diversos comentários:

(34)

“Lá no curso do Pnaic eu já vi tudo isso aí, mas só que agora é que eu vim entender... Eu gostei muito nessa parte aí (apontando para os conteúdos de gramática que estavam na lousa)... Estávamos todas curiosas, Professora, pra saber como é que era...” (Professora Ana Maria – IV EFCP, 25/04/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

(35)

“Eu achei maravilhoso, eu aprendi muita coisa. Obrigado Professora!” (Professora Aurora – IV EFCP, 25/04/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

(36)

“Eu vô confessá uma coisa pra Senhora e pras colegas: eu faço português, não é porque eu gosto de português não, é porque eu quero aprender português... pelo menos um pouco...” (Professora Alice – IV EFCP, 25/04/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

(37)

“Eu gostei muito Professora... tirou muitas dúvidas minhas, principalmente nessa parte aí de corrigir o texto. Eu riscava o texto dos alunos, agora eu achei essa forma legal. Nossa Oficina foi ótima, aprendi muito. Aprendi muito sobre coesão e coerência... eu não sabia”. (Professora Ângela – IV EFCP, 25/04/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

Já estava no final do encontro quatro quando falei sobre o objetivo daquele dia: trabalhar a produção textual como forma de diagnosticar as dificuldades das Professoras e, a partir daí, interferir no processo de forma a colaborar com a formação das mesmas. Para a continuidade da *Oficina de Língua Portuguesa* no próximo encontro, as Professoras sugeriram

o uso de diversos Gêneros Textuais, como: lendas, contos, informativos, HQs⁶⁹, charges etc. No encerramento do encontro era unânime o contentamento de todas. O encontro que iniciou às 14h e finalizou às 18h15min. quando a campainha da escola já havia tocado várias vezes, pedindo que saíssemos da sala de aula, foi enriquecedor, pois nos deixou significativas aprendizagens. Contentamento. Satisfação. Realização. Integração. Palavras mencionadas pelas Professoras no encerramento do encontro.

Encontro 5 (E5)

O quinto encontro ocorreu no dia 16/05/14, para dar continuidade às atividades da *Oficina de Língua Portuguesa* com o suporte de Dolz; Noverraz e Schwnyly (2013) sobre os Gêneros Textuais, cujas perspectivas estão alicerçadas no uso de textos tendo a Sequência Didática como recurso para elaboração sistemática de atividades, fato esse também postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) sobre os quais já fiz referência.

Para aquela situação de Formação Continuada de Professoras - FCP lancei mão da Sequência Didática para trabalhar a produção textual, dessa forma, elas teriam oportunidade de contatar mais diretamente com recursos didáticos ainda desconhecidos por elas. Dolz; Noverraz e Schwnyly (2013) afirmam que “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (P. 82), ideia essa complementada, mais adiante: “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (P. 83).

Foi interessante buscar apoio teórico dos autores para sustentar as Práticas Pedagógicas e Docentes que estavam sendo usadas.

Destaco o fato de que nas atividades das *Aulas Filmadas*, no E4, cada Professora usou uma SD para trabalhar certo GT, fato que propiciou a filmagem das aulas. Entretanto, naquele momento estávamos apoiadas tão somente nas minhas Práticas Docentes, desta vez, fomos um pouco mais além, passamos a ouvir as vozes dos autores, assim, estabelecendo interação entre teoria e prática.

Sobre os Gêneros Textuais, compartilhei com as Professoras as seguintes ideias:

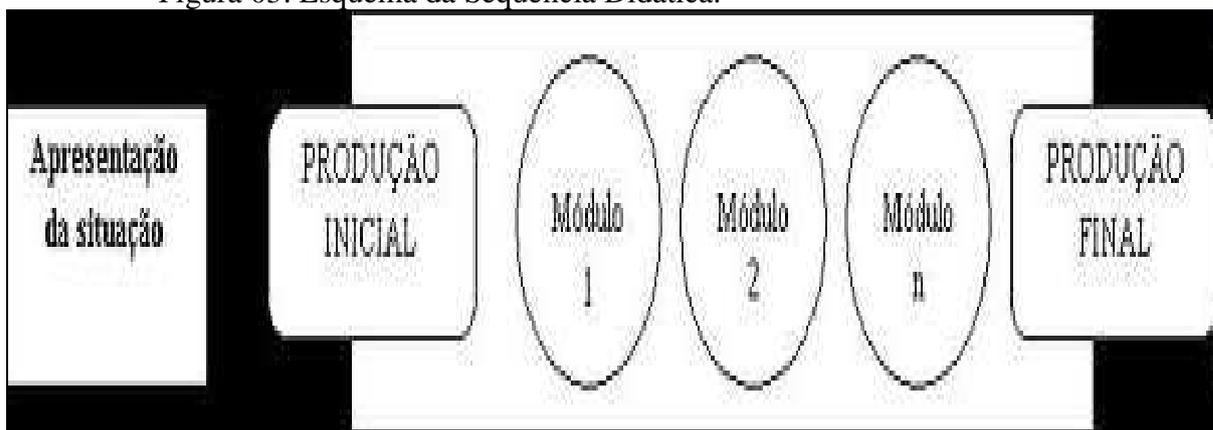
[...] Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos

⁶⁹ HQs - Histórias em quadrinhos.

constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes que podemos chamar de *gêneros textuais* conhecidos de e conhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventura, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha [...]. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHWNYLY: 2013, p. 83).

Assim sendo, o uso de uma Sequência Didática para trabalhar Gêneros Textuais na formação continuada na Escola São João, foi uma alternativa que vislumbrei para dar conta da oficina da Oficina de Língua Portuguesa em curso, considerando uma estrutura de base indicada por esses autores, representada no esquema abaixo:

Figura 03: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHWNYLY: 2013, p. 83).

Foi seguindo os passos do esquema que tivemos a seguinte prática de linguagem:

- *apresentação da situação*: houve a escolha dos Gêneros Textuais bilhete e cartão para o dia das mães⁷⁰;

- *produção inicial*: as Professoras produziram os textos sem orientação prévia ou qualquer interferência;

- *Módulos 1, 2 e 3*: houve leituras dos textos e reflexão sobre a escrita pontuando: coesão, coerência, flexão verbal e nominal, pontuação, refacção textual (o mesmo texto foi reescrito três vezes) etc;

- *Produção final*: trata-se da última versão do texto escrito comparada com a primeira produção a fim de que se percebesse a diferença percorrida no passo a passo da atividade em questão.

⁷⁰ Na Oficina de Língua Portuguesa, a escolha dos GT não foi aleatória, mas com base no contexto local. O bilhete é um texto comumente veiculado na escola, seja entre os funcionários, seja entre os alunos em sala de aula. A escolha do cartão do dia das mães deu-se em função de estarmos às vésperas da comemoração do dia das mães na escola, por isso, as Professoras sugeriram o uso desse gênero para ser usado em sala de aula.

Somente após o último passo da atividade (comparação entre o primeiro e o último texto) é que falei sobre o uso do esquema proposto por Dolz; Noverraz e Schwynly (2013) e que pode ser utilizado em qualquer ano escolar, inclusive nas Séries Iniciais.

Abaixo apresento a escrita de um texto em três versões.

(38)

Versão 1:

Querida mamãe.

Você, é o tesouro que Deus, com sua imensa sabedoria,

pôs, em minha vida.

És a mais linda de todas as rosas.

Te amo.

Mamãe Fulana

(39)

Versão 2:

Querida mamãe!

És o tesouro que Deus, com sua imensa sabedoria,

pôs em minha vida.

És a mais linda de todas as rosas.

Te amo mamãe!

De sua filha Fulana.

(40)

Versão 3:

Querida mamãe!

És o tesouro que Deus, com sua imensa sabedoria,

pôs em minha vida.

És a mais linda de todas as rosas!

Amo-te mamãe!

Da tua filha Fulana.

Das três versões, a última foi melhor aceita pelas Professora, pois parecia “mais bonita”. Essa situação demonstrou-me o fato de as Professoras sentirem necessidade pessoal do domínio do dialeto-padrão, elas sentiam vontade de conhecer e usar uma língua que lhes

propiciasse prestígio social, embora isso não fosse literalmente explicitado. As Professoras da Escola São João são de origem humilde, oriundas de famílias desescolarizadas ou com baixo nível de escolaridade, mas que sabem da importância do uso de uma língua de prestígio.

Em relação à versão 3 do texto ouvi o seguinte comentário: “... agora ficou bonito”. Indaguei o que era “bonito” e a resposta estava direcionada ao fato de se ter trabalhado “melhor” o uso dos verbos, pronomes e pontuação. Assim, o texto ficou “bonito” nas “palavras” e na “aparência”⁷¹.

Marcos Bagno (2008, p. 16) defende que todos os alunos devem ter acesso às variedades linguísticas de prestígio social:

[...] não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas.

Por sua vez, sobre o estudo de português, Cagliari (2007) aponta que:

[...] não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; e isso não significa só aprender a ler e escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade (P. 83).

Concordo com o pensamento de Bagno quando se refere ao domínio da língua como elemento social efetivo e reitero as afirmações de Cagliari no que concerne ao acesso das classes menos favorecidas da sociedade, ao dialeto padrão, como língua de prestígio social, fato esse que aparece sutilmente como objeto de desejo das Professoras da Escola São João.

Certamente as atividades do atual encontro com as Professoras foram marcadas por ricas situações de experiências acerca do uso da linguagem.

Considerando que minha estada na escola era transitória e que se dava no intuito de auxiliar as Professoras em suas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa de sala de aula, sempre considereirei o fato de que elas são as pessoas ideais para resolver os problemas efetivos da escola em que trabalham.

Para o encontro seguinte acertamos em equipe a continuidade das ações desse dia. Esse encontro ficaria reservado para estudarmos um artigo científico sobre Gêneros Textuais e

⁷¹ Aspeio as palavras porque são marcas linguísticas das Professoras.

ensino. Esse seria o momento de buscarmos mais respaldo teórico para justificar nossas ações anteriores e consolidar as posteriores.

Encontro 6 (E6)

Na quinta-feira, à tarde, dia 05/06/2014, ocorreu o sexto encontro de Formação Continuada de Professoras, na Escola São João. Tarde essa em que Dona Maria e Seu Tomás mais uma vez foram meus parceiros de viagem para Tingu. Dessa vez, houve merenda vespertina na casa da Dona Margarida e Seu Geraldo (irmã e cunhado da D. Maria) sendo bastante farta, pois Dona Maria levou uma panelada de canjica de milho e eu levei dois bolos de milho. O lanche das Professoras, à base da Culinária Mariana, ocorreu na escola, estava delicioso.

No caminho de volta para casa, enquanto eu dirigia, Dona Maria e Seu Tomás contavam-me detalhes sobre a tarde agradável que tiveram em família. Naquele fim de tarde, já na boquinha da noite, tudo era graça, tudo era riso, na verdade, era a satisfação de uma tarde bem sucedida na Comunidade Quilombola Tingu.

Momento de reflexão/autorreflexão sobre as Práticas Pedagógicas e Docentes de sala de aula

Nesse dia utilizamos o artigo *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, de Dolz; Noverraz e Schwyly (2013) como ponto de referência para reflexão sobre o uso dos Gêneros Textuais em sala de aula. Esse material foi especialmente selecionado para suprir necessidades elementares da Formação Continuada das Professoras no que se refere ao uso da linguagem no texto. Ao fazê-lo, esclareci tratar-se de uma referência e não de receita pronta para ser seguida, pois, enquanto Professoras, não deveríamos nos sentir na obrigação de colocar em prática tudo aquilo que dizem os autores, pois cada pessoa deve criar suas práticas pedagógicas, ser dona das suas ideias, portanto, sendo sujeito das suas ações, obviamente sem dispensar o apoio dos conhecimentos epistemológicos.

Há poucos instantes havíamos iniciado as atividades do dia, começamos com o texto proposto, de repente a Professora Ângela pede a palavra e diz querer nos contar certa novidade interessante. Paramos para ouvi-la.

No intuito de levar algo para o encontro do dia, a Professora Ângela teve brilhante e significativa iniciativa de realizar uma atividade de campo com sua turma de alunos do Segundo Ano, das Séries Iniciais, do Ensino Fundamental. Ela levou as crianças à casa do Senhor Fortunato, griô⁷² de Tingu. Seu Fortuna, como era conhecido, contou histórias antigas às crianças, que ficaram felizes com a atividade extraclasse. A Professora Ângela fez anotações interessantes sobre as histórias, compartilhando-as, posteriormente, com a equipe.

Esse foi um momento diferenciado que não estava previsto acontecer, além do mais houve muita conversa sobre as histórias da cultura local, uma das quais, contada pelo Seu Fortuna. É a história do cabeçudo⁷³, uma espécie de quelônio desconhecido até então por mim. O cabeçudo recebe esse nome porque tem uma cabeça imensa, desproporcional ao corpo, se comparada aos demais quelônios, sendo típico das regiões alagadiças da Amazônia Brasileira, comum nos aningais⁷⁴ das margens do lago Maicá, onde está situada a Comunidade Quilombola Tingu. Portanto, quem habita nas proximidades desse lago tem fácil acesso ao cabeçudo, precioso alimento entre as famílias locais, inclusive as de Tingu. Mas este é um assunto a ser retomado no próximo encontro.

Ao levar os alunos à casa do griô a Professora Ângela tinha como objetivo apresentar-lhes algumas histórias já conhecidas por eles, na versão de uma das pessoas mais antigas da comunidade. Os textos coletados pela Professora seriam usados com seus alunos para desenvolver atividades do dia a dia na sala de aula. Ela falou ali que o Gênero Textual a ser usado nos estudos de linguagem em sala de aula seria Histórias de Pescadores.

A prática pedagógica da Professora Ângela foi elogiada pelas colegas de trabalho que lembraram já ter feito atividades semelhantes, porém, isoladas. O diferencial estava no ato de compartilhar, pois sempre há algo novo a aprender com as experiências das colegas.

⁷² O termo *griô* tem origem nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas de todas as histórias, os saberes e fazeres da tradição, sábios da tradição oral que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário, e guardam a história e as ciências das comunidades, das regiões e do país. Material disponível em: <http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-grioo/>, com acesso em 25 de outubro de 2016.

⁷³ O *Cabeçudo* tem esse nome devido a uma particularidade da espécie, sua enorme cabeça de formato triangular que serve de base para suas poderosas mandíbulas, as quais possibilita o animal se alimentar de frutas e sementes duras. Sua carapaça é oval e pode atingir cerca de 68 centímetros de comprimento curvilíneo. Sua coloração pode variar entre o cinza, o verde oliva, o marrom até quase preto. São encontrados comumente animais de peso médio igual a $8,8 \pm 3,2$ kg, podendo variar de 3 a 16 kg e tamanho médio igual $43,5 \pm 5,9$ centímetros de comprimento curvilíneo de carapaça, sendo mais comumente encontrados animais variando de 29 a 54 centímetros. Material disponível em: <<http://www.tartarugas.avph.com.br/cabecudo.php>>, com acesso em, 27/05/2014>.

⁷⁴ Aningais/aningal: BOT Plantação ou agrupamento de pés de aninga em determinada área. Consulta feita no Michaelis: Dicionário de *on line* de Língua Portuguesa, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=b02v>>, com acesso em 25 de outubro de 2016.

Encerramos o encontro desse dia na iminência de que muita coisa ainda estivesse por vir. Ressalto que o planejamento inicial para esse dia não foi executado, pois a aula tomou outro rumo e girou em torno do Gênero Textual Histórias de Pescadores. O interessante disso tudo foi o fato de elas, as Professoras, espontaneamente trocarem ideias pedagógicas de como trabalhar esse GT em sala de aula.

O encontro foi muito rico porque se desencadeou em torno da aprendizagem colaborativa. Além das histórias contadas houve diversas anotações e “conselhos” de umas Professoras para com as outras, sobre estratégias de leitura e escrita em sala de aula usando as Histórias de Pescadores.

Encontro 7 (E7)

Nesse dia, 27/06/2014, pela manhã, ocorreu o sétimo e último Encontro de Formação Continuada com as Professoras da Escola São João, do primeiro semestre letivo de 2014, cujo início deu-se com a retomada do encontro anterior.

Conforme solicitado pelas Professoras, o assunto tratado foi sobre o Gênero Textual narração, para o qual eu havia elaborado uma Sequência Didática - SD como elemento norteador da Oficina e que também serviria para as Professoras visualizarem esse tipo de recurso didático pronto. O suporte teórico usado para esse encontro foi Dolz; Schneuwly (2013).

Ao analisarmos juntas as partes integrantes da Sequência Didática por mim elaborada, deparamo-nos com o Tema Transversal Pluralidade Cultural. Estarreci ao saber que as Professoras quase nada sabiam sobre os Temas Transversais. Elas conheciam a temática Pluralidade Cultural na perspectiva de uma pessoa quilombola, no entanto, não sabiam estabelecer relação entre essa temática e os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). Após minha insistência, uma das Professoras deixou escapar, por entredentes, o seguinte:

(41)

“Temas Transversais... é... trabalhar com a realidade do aluno né... os textos...”
(Professora Alice – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

Somente isso. Nenhuma outra Professora ousou emitir algum outro juízo, pois nada sabiam. Essa situação levou-me a crer que as mesmas desconheciam o assunto, que mais

uma vez, faltavam-lhes conhecimentos básicos sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nacional e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Após apresentar a Sequência Didática planejada para o dia, perguntei se seria possível efetivar os passos apontados para aquele dia e se poderíamos acrescentar algum outro assunto, uma vez que se tratava do último encontro semestral.

A Professora Ângela manifestou-se dizendo que, enquanto Professora do Segundo Ano, estava com sérios problemas e que poderíamos parar para ouvi-la e tentar ajudá-la. O problema dizia respeito aos alunos de séries avançadas sem o domínio da leitura e da escrita, ou seja, que não estavam alfabetizados. Segundo a Professora, esse problema não estava restrito à turma dela, mas era geral na escola. Embora sutilmente as outras duas Professoras presentes⁷⁵ indicassem estar com o mesmo problema, mas não se manifestavam abertamente. Senti resistência para desnudar a realidade, talvez porque estariam se expondo muito, por isso estavam um tanto quanto emudecidas, às vezes, com concordâncias oscilantes através de expressões faciais. Enquanto isso, a Professora Ângela persistia em afirmar que todas as turmas estavam acometidas por “aquele problema”. Corajosa ela!

A Professora Ana Maria, do Primeiro e do Terceiro Anos falou que, apesar de estar no final do semestre, muitos alunos não sabiam ler, embora já tivessem adquirido grande avanço, e que a mesma pretendia retomar a alfabetização das crianças (ela se referia aos alunos do Terceiro Ano) no retorno das férias, pois quando recebeu a turma no início do ano 2014, de 17 alunos, apenas cinco sabiam ler. A Professora disse ter iniciado o processo de alfabetização na referida turma, mas logo teve que ausentar-se, pois estava de Licença Prêmio. Mesmo afastada a Professora participava assiduamente dos Encontros de Formação Continuada de Professoras - EFCP. O retorno dela estava previsto para o mês de agosto, quando pretendia retornar as suas atividades normais, inclusive o processo de alfabetização das crianças, tanto do 3º como do 1º Ano.

Segundo a Professora Ana Maria, o aluno alfabetizado é aquele que lê as palavras e as entende. Aquele aluno que somente fala as palavras é analfabeto, é um mero reprodutor de palavras. Ela disse que aprendeu esse tipo de conceito com o próprio pai que tinha pouco estudo, pois quando eram crianças, em casa, ele colocava os filhos enfileirados lado a lado, momento em que todos recebiam um texto que seria lido individualmente. Após a leitura, o pai perguntava o que havia lido. Aquele que entendia o conteúdo, sabia ler; aquele que não entendia, não sabia ler, era analfabeto.

⁷⁵ Nesse dia uma das Professoras não compareceu no encontro de formação continuada.

Aproveitando o contexto lancei uma pergunta para ela: *Professora, você participa do PNAIC, como você percebe a contribuição desse programa para o problema que vocês estão enfrentando na escola?*

(42)

“Professora, sinceramente, eu percebo assim, o PNAIC é pra aluno já alfabetizado, pra aluno que já está alfabetizado... eu... no meu ver... eu vejo que lá essa escola da turma que eu estudo (ela se refere à turma do PNAIC da qual participa) é... eu observo isso. A Professora Fulana trabalha muito com gêneros textuais. Agora... como que eu vou trabalhar um gênero textual com aluno que não é alfabetizado... entende? Então, ele é muito pra aluno alfabetizado porque se a gente for verificar o que ela nos mostra, o que nos é mostrado lá, pra trabalhar principalmente com aluno de 1º e 2º Ano, há muito a questão de () eu não posso ficar a manhã toda passando desenho pro meu aluno. De alguma forma ... pra não dizer que não foi empregado... eu trabalho algumas coisas que dá pra gente trabalhar () minha coordenadora lá... ela trabalha com uma turma de 4º Ano () um aluno de 4º Ano, ele é pra tá alfabetizado...”. (Professora Ana Maria – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

Segundo as Professoras o PNAIC não tem dado conta de suprir suas necessidades básicas, que é alfabetizar alunos do 1º Ano e aqueles com idade e série avançadas que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita.

A Professora do Quinto Ano constatou que a maioria dos alunos não lia. Então, ela chamou os pais e pediu a ajuda deles, ela explica:

(43)

“No início do ano eu detectei o problema e chamei no dia numa reunião, os pais que eu queria a ajuda deles lá... e aí o que foi que eu fiz, eu separei a turma e aí eu alfabetizei a turma desde lá da base mesmo. A metade da turma lia e a metade da turma não lia. Lia, mas entendia pouco (). E eu disse pra eles eu vou determinar esse semestre todinho com... só vou trabalhar leitura com vocês. E eu disse pra eles, aquele aluno que conseguir ler, ele vai passar no final do ano, agora se vocês não conseguirem, vocês vão ficar reprovados porque eu não

posso passar aluno que não sabe ler. É o caso que ela tá dizendo aí (ela fala apontando para a Professora Ângela) é o caso que não vai pra frente. Tive muito trabalho, trabalho mesmo. Hoje eu tô com um aluno só... que... eu fico até me perguntando... não sei nem o que vai ser da vida dele... ele está silabando... ele está no 5º Ano né... aí a gente vai ver assim... todo um histórico da família dele que também os tios vão do mesmo jeito, a avó nunca aprendeu a ler... () mas ele demonstra vontade de aprender ... mas tem um negócio assim... que não deixa. Mas isso é na leitura porque na matemática ele é um dos meus melhores alunos. E aí eu fico assim, me perguntando: será que eu vou reprovar um aluno desse? Os outros conseguiram... ele não. Não vou dizer que estão lá... lendo... mas já dá pra ir...". (Professora Alice – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF – SJ – TININGU).

Conforme se vê em 42 e 43, as Professoras finalmente abriram seus corações para falar sobre os problemas que as afligiam em suas salas de aula e não sabiam como resolvê-los. Problemas esses que eram gerais, pois eram comuns nas turmas da escola, do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que eram os alunos sem domínio da leitura e da escrita ou sem fluência na leitura.

Nesse último encontro do semestre os laços de confiança entre nós, sujeitos da pesquisa, estavam consolidados, naquele momento nos sentíamos bem próximas umas das outras, elas confiavam em mim e eu confiava nelas. As Professoras abriram seus corações para expor um problema sério existente na escola e que durou um semestre completo para poder terem coragem de falar.

Professora Alice sugeriu à Professora Ângela que levasse seus alunos para um contraturno, no próximo semestre, a fim de alfabetizá-los partindo do zero, mesmo que ela não estivesse sendo remunerada para aquilo, pois o ganho dela estaria no ato de emancipar as crianças, não na remuneração.

Conselhos de Professoras Alfabetizadoras

(44)

"...eu já fiz isso e deu certo... de trazer os alunos pro contraturno e começar do zero com eles... eu trabalho muito assim... eu vou trabalhar com a letra 'b', vamos trabalhar a leitura dessas palavras; agora vamos trabalhar o ditado daquelas

palavras porque o aluno só sabe escrever... se souber escrever o que eu falo, senão ele vai estar só fazendo a cópia daquilo. Eu tava fazendo assim no primeiro ano. Tava tendo resultado...". (Professora Ana Maria – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF - SJ – TININGU).

(45)

"Quando eu peguei uma turma do 2º Ano para trabalhar... eu fui lá nas vogais. Aí eu vi que eles sabiam as vogais. Então a gente começava com 'p', depois começava a juntar essas vogais e formar palavras 'pai', 'pipa', 'pau' tudinho. Trabalhava aquilo ali. Eles liam, levavam pra casa, fazia ditado, copiado no caderno, depois ia pra escrever na lousa, separar em sílabas. Já aprendeu toda aquela família do 'p', agora vai pro 'm' e começa tudo de novo. Aí vai trabalhando os pares, palavras com 'p' e 'm'. Você não pode colocar uma vogal que você ainda não ensinou pra ele.

[...]

... eu sugeri isso aí porque a dificuldade, na minha turma eu não... não vejo tanta dificuldade que... o que a senhora perguntou o que podemos fazer... se tivesse falado antes... era pra gente ter trabalhado hoje isso daqui... a minha preocupação é com este último item (mostrando e lendo a Ficha de Avaliação de Leitura da Escola/SEMED-STM) 'produz texto com desenvolvimento lógico, com ideias interligadas por conectivos?'. Então, é por isso que eu sugeri porque meus alunos constroem texto, mas não tem isso aí". (Professora Alice – VII EFCP, 27/06/2014 – ESJ – TININGU).

Em 45, a Professora Alice fez referência aos problemas enfrentados por elas na Escola em relação ao preenchimento das Fichas de Avaliação de Leitura da Escola, como determinação da SEMED. Os alunos eram avaliados de acordo com o resultado das referidas Fichas. As Professoras alegavam que esses instrumentos de avaliação não condiziam com a realidade da escola e estavam sempre “adaptando” os resultados para apresentar possível “evolução” das crianças. Entretanto, a realidade em si era outra, totalmente distorcida dos dados apresentados. Ou seja, existia o mundo virtual e o mundo real da educação da escola de Tingu.

Ainda em 45, a Professora defendia a ideia de alfabetizar alunos usando consoantes com sons semelhantes, como os pares: p/m. A Professora Ana Maria discordou, dizendo que é mais adequado usar pares diferentes, como: m/c.

Mediante esse problema perguntei em que poderia ajudá-las. Elas não souberam responder, sabiam que precisavam fazer algo, mas não conseguiam indicar o que poderíamos realizar enquanto equipe de formação continuada. Era como se aquela situação não pudesse fazer parte de uma ação formativa. Sugeri mudar de assunto para que nos detivéssemos a questões mais pontuais da alfabetização, considerando os aportes teóricos de Ferreiro e Teberosk (1999). A conversa foi longa e durou todo o período antes do intervalo. Ficou então acertado que mudaríamos de foco na formação continuada do semestre seguinte, para analisarmos a Ficha de Avaliação de Leitura - FAL das crianças.

No segundo momento à tarde, retomamos os Gêneros Textuais conforme havíamos previsto. Passei vários *slides* sobre o assunto para acelerar o processo, pois estávamos bastante longe de dar conta das atividades propostas, dado o tempo que urgia naquela tarde quente e morna em Tinguá.

As ações da *Oficina de Língua Portuguesa*, previstas para aquele encontro, ficaram comprometidas, devido ceder espaço aos problemas mais pontuais e urgentes daquela realidade educacional, a análise da FAL, deixando as demais atividades para serem retomadas em outro momento.

Como se tratava de encerrar o semestre, nesse encontro preparei uma atividade tendo como contribuição as ideias de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2013). A atividade foi pouco utilizada, pois não passou da parte inicial com a pergunta “O que é trabalhar com texto na escola?”. As respostas para essa pergunta foram as mais variadas possíveis, como segue nos exemplos de 46 a 48.

(46)

“... por exemplo, é falar todas as características do lugar de moradia...”.
(Professora Ângela -VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

(47)

“...seria explorar aquilo que ele possui de melhor, aproveitando o conteúdo do aluno para relacionar ao local do aluno...”. (Professora Ana Maria – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

(48)

“... é identificar todos os pontos do texto, a gramática, a questão da contextualização, o título do texto, as ideias principais...”. (Professora Alice – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

Como exemplo de Gênero Textual local, usamos o texto “O cabeçudo” (Apêndice F), reescrito por mim a partir da coletânea da Professora Ângela, visando mostrar a existência de vários gêneros em um único texto e como poderíamos perceber nele as contribuições dos autores estudados e o que recomendam os PCNs de Língua Portuguesa sobre o ensino da Língua Materna na escola.

No final do encontro tivemos as contribuições das Professoras como forma de fechar esse ciclo de ações do semestre, referente à Formação Continuada de Professoras. Eis nos exemplos de 46 a 48, as vozes delas:

(49)

“... de ponto negativo foi que eu não gostei da Senhora tá trazendo todo dia a mãe da Ângela porque esse bolo que vocês trazem engorda. O encontro foi muito bom, mas nesses dias a nossa vida tem sido uma agonia pra gente. É uma correria. Olhe só a colega tá aqui, mas tá preenchendo ficha que taí é esse o ponto negativo que eu vejo, também que a Maria das Graças⁷⁶ (referindo-se à Diretora da escola) deveria tá aqui observando, podia ter assistido esse DVD pra identificar as dificuldades pra procurar ajudar... não vejo todo esse entusiasmo da direção... nós estamos praticamente só aqui, cada um por si... nós estamos assim... porque ela faz dois papéis (refere-se ao fato de a Diretora assumir a gestão e a Coordenação Pedagógica da escola) e... em nenhum momento nunca vi ela chegar e dizer, olha, faz isso aqui na tua turma que vai dar certo...”

[...]

...pois é... e aqui a gente não vê isso não... por isso que eu tô te dizendo (apontando para a Professora Ângela) () todo mundo então, é o momento que tu tens pra ti colocar tua dor porque eu mesmo no dia duma reunião da comunidade... lá dos pais né, tu lembras que eu coloquei a minha situação e eu fui até antiética porque não pode citar nome, mas eu citei mesmo Professora, o

⁷⁶ Nome fictício.

Fulano, Fulano, Fulano está com dificuldade, eu fui dizer pros pais e pra todo mundo que tá lá porque vai chegar o final do ano... se ela não abre a boca... vão dizer que a culpa é dela como ficou aqui que ninguém sabia do problema que tava acontecendo com esses alunos só quem sabia era ela a Marcelina e a diretora... taí agora... o problema caiu na tua mão (falando com a Professora Ângela). Esse problema era desde o ano passado, eu lembro dessas dificuldades e que passou para a Ana Maria e assim vai...”

[...]

... eu vou te dar mais uma sugestão... hoje passa essa tua dor pro povo do Conselho Escolar (nesse dia, `a noite houve reunião do Conselho Escolar na escola, para avaliação do semestre) () tu falas pra nós, fala pro Conselho Escolar sobre o que está acontecendo, tu entendeu? Porque às vezes é isso que a Professora tá colocando aqui porque eu não vou falar... eu vou deixar pra ti falar porque aqui, Professora, quem mais fala sou eu e a Ana Maria e aí nós somos taxadas de faladoras e aí fica ruim assim pra gente... é porque vocês falam muito porque é só vocês... porque não sei quê... Eu tô passando a bola pra ti falar... tu mesma... e é em tudo não é só isso aí não...”(Professora Alice – VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

(50)

“... eu penso que seria importante as Professoras do Mais Educação participarem desses encontros porque isso aqui é importante pra eles trabalharem com os alunos. Neste dia era pra gente tá fazendo uma avaliação pro povo do Mais Educação porque a gente pode entrar na alfabetização usando as meninas do Mais Educação que a gente viu que não deu certo, mas porque? As meninas estão sempre à parte. Então, as meninas, elas poderiam estar fazendo parte deste trabalho porque elas trabalham com as crianças e... seja na pintura, seja no teatro, seja... onde quer que estejam, eles vão precisar de leitura, então é importante... eu penso que seja importante pra eles isso aqui... até porque a... a menina... a Auroroa... ela estuda lá no CVC, magistério, e então... ela tá aprendendo alguma coisa lá... com certeza e ... aqui seria muito bom aquela Oficina que nós tivemos sobre gêneros textuais... então, seria muito importante que eles fizessem... participassem... então... eu penso que agente pudesse se

sentar pra reavaliar todos juntos e aí... se a gente trouxesse as atividades dos alunos todo para de manhã... daria pra elas participarem porque eu vejo assim que a gente vem pra cá pra sala de aula, nós vamos estar aqui aprendendo, adquirindo conhecimento, mas quem está com nossos alunos são eles, então, eles precisam ter... nós vamos voltar em agosto, dia 25... vamos voltar em agosto... e quem vem pra nossa sala de aula? Vai ser eles! É pra eles que a gente vai ter que recorrer, então, por isso que é necessário, às vezes, a gente quer cobrar uma coisa que... o Mais Educação, ele tem essa falha sim...ele pega pessoas da comunidade que não têm preparação né, pra atuar. Pessoas que nunca teve esse contato em sala de aula com criança. Eu já acho que elas fazem muito... então, precisa, também, que possa tá participando. Agora que eu digo que tem que sentar todo mundo () agora precisa saber se elas têm esse interesse né? Enfim, eu creio que elas vão querer participar. Eu vejo que não só o Mais Educação, mas toda a escola deveria estar participando... é... servente, todos nós... é... porque eu tô falando, porque Professora, alfabetização não parte só da sala de aula, de todo lugar se parte a alfabetização. Então, um problema que é meu... é... não é meu... na verdade é um problema da escola... todo mundo da escola tem que tá sendo sabedor porque às vezes uma pessoa que trabalha lá na cozinha, ela pode muito bem (). A minha filha estuda lá no Murumuru... a minha cunhada, ela é servente lá. ... hoje a tua filha recebeu um chamado que aconteceu assim, assim, assim, lá na escola e eu tô comunicando que tu vai lá na escola pra ti resolver isso que aconteceu lá. Então, ela como pessoa, funcionária da escola (). Então, se ela ficar alheio ao que acontece () como a Diretora lá colocou... todo mundo sendo sabedor daquele assunto então pode chegar comigo e dizer pra mim tentar resolver lá, entendeu? Então eu penso que é isso... Se fosse eu... podia muito bem deixar uma coisa e dizer... olha, minha turma tá assim... e ela poder me ajudar conversando até com uma mãe porque aqui nós estamos em comunidade, todo mundo tem acesso a todos, aos pais dos alunos, então nos vão acabar ajudando até mesmo com uma conversa, uma fala mesmo. Uma coisa que a [...] falou quando a gente trabalhava lá no Murumuru, até com o Professor [...]... era uma atividade... era todo mundo da escola... era do vigia até ele que era o diretor, mas fomos pra sala de aula pra resolver. ()". (Professora Ana Maria – VII EFCP, 27/06/2014 –EMEIF-SJ – TININGU).

(51)

“Bom, o negativo, também, como a colega coloca, é que poderia haver a participação da nossa diretora pra ela ficar a par do que está acontecendo, ela deu uma sugestão a outra deu outra sugestão (apontando para as duas colegas)..., aí ela vai ter que selecionar aquele problema e selecionar as dificuldades pra poder trabalhar todos juntos, mesmo porque é uma coisa melhor agente trabalhar todas juntas () e a participação delas é muito importante. Até porque, Professora, vou lhe falar... quer dizer... uma coisa não tem nada a ver com a outra, mas lá no Murumuru o Professor sempre gostava de ficar junto... aí de ver também se o professor tá fazendo um bom trabalho e também ajuda a avaliar e o melhor de tudo também que agora fiquei feliz... nós vamos trabalhar mais uma vez sobre alfabetização... de alfabetizar a leitura. Isso vai me fortalecer mais, eu tô... tipo assim... pedindo socooooorro!”
(Professora Ângela –VII EFCP, 27/06/2014 – EMEIF-SJ – TININGU).

Em consequência das repetidas mudanças na formação continuada, as atividades da *Oficina de Língua Portuguesa* foram suspensas, ficando com carga horária de 12h, para as quais as Professoras receberam Certificado de Participação e puderam creditá-las como Atividades Complementares dos cursos de licenciatura na UFOPA.

O sétimo encontro foi marco decisivo na consolidação da nossa amizade, fortalecida na confiança construída entre todas nós. Finalmente conseguimos fechar um ciclo, o da amizade. Agora elas não só confiavam em mim como já conseguiam abrir seus corações e falar o que sentiam e pensavam, com ressalvas pessoais, aceitáveis em qualquer relacionamento humano.

No próximo encontro, no segundo semestre de 2014, retomamos as atividades de formação continuada na escola com outro enfoque, o elevado índice de crianças sem o domínio da leitura e da escrita na Escola São João, segundo as Professoras.

Para melhor compreensão do *Sub-Ciclo B* apresento a seguir o *Esquema 2: A pesquisa-ação no Sub-Ciclo: B – Oficina de Língua Portuguesa*, que o sintetiza significativamente.

Quadro 2: Esquema 2 – Sub-Ciclo B – Oficina de Língua Portuguesa (E1, E2, E4, E5, E6 e E7).

A- PLANEJAMENTO/DIAGNÓSTICO: E1, E2 e E4

- produção textual: cartão do dia das mães e bilhete;
- avaliação da produção da escrita: textualidade, gramática do texto, características dos GT.

B- AÇÃO/INTERVENÇÃO: E4 ao E7

- produção textual, estudos sobre textualidade, gramática, pontuação, acentuação etc;
- GT e ensino (características) e refacção textual.

C- OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO: E1, E2, E4, E5, E6 e E7

- Individual e coletiva ocorreu no percurso dos encontros a partir do diagnóstico;
- questões: Houve aprendizagem? As atividades foram produtivas? Houve melhora na escrita? Valeu a pena continuar? Em que precisariam melhorar?
- as observações/avaliações foram feitas visando novas ações;
- as Professoras admitiram defasagem de conhecimentos e necessidade de aperfeiçoamento.

D- REFLEXÃO: E1, E2, E4, E5, E6 e E7

- ocorreu em processo, no percurso dos encontros a partir do diagnóstico inicial;
- percepção das dificuldades e vontade de corrigi-las, em processo;
- percepção da importância da formação continuada por meio das atividades realizadas: pontos positivos e negativos, o que deveria mudar ou melhorar de maneira a replanear as ações atuais visando ações futuras;
- as Professoras perceberam que havia verdades para serem desconstruídas e serem reconstruídas ao longo do tempo, com base epistemológica;
- na percepção das Professoras, elas eram capazes de mudar para melhor.

Fonte: Elaboração própria, 2015.

Dessa forma, o uso da Sequência Didática e dos Gêneros Textuais no *Sub-Ciclo A* possibilitou o direcionamento do planejamento da *Oficina de Língua Portuguesa* à medida que acontecia, num replanejar constante, como consequência do diagnóstico ocorrido nos primeiros encontros. Ou seja, o *Sub-Ciclo B* foi retroalimentado pelo *Sub-Ciclo A*. Ambos alimentaram e retroalimentam o *Ciclo 1*. Então, com ações retroalimentadas/replanejadas o *Ciclo 1* possibilitou a existência do *Ciclo 2*.

A partir deste momento teço algumas reflexões pontuando questões voltadas a mim, enquanto mediadora do processo formativo, às Professoras, enquanto participantes, e sobre a pesquisa-ação neste momento específico, do *Sub-Ciclo B*.

3.1.1 Análise Reflexiva do Ciclo 1 – Pontos convergentes e divergentes nos primeiros passos da pesquisa-ação na Escola São João

Sob a ótica das Professoras – Como elas me viam?

A relação pactual existente entre nós, participantes da pesquisa, era constante, acontecia na sala de aula, pelos corredores da escola, nas estradas da comunidade, nas casas dos amigos (em Tiningu), nas casas das Professoras, na UFOPA, ou onde quer que fosse, aconteciam sempre e eram essenciais para que a formação fluísse proveitosamente.

Ouvir as Professoras era uma prática que nos aproximava mais e mais. Os laços de confiança foram fortalecidos, deixando-as à vontade, mais confiantes em si e em mim. Assim, respeitando, valorizando umas as outras, fomo-nos construindo juntas, imbricadas em nós mesmas.

Os laços de confiança continuaram sendo estabelecidos, tanto era que elas já apontavam suas dificuldades sem maiores constrangimentos. Penso que não acreditavam mais que eu estivesse na escola como espiã da SEMED, muito menos da Direção da escola. Para que isso acontecesse, combinamos que tudo o que acontecesse naquela sala, entre as quatro paredes, seria algo essencialmente da equipe, atribuição só nossa, de ninguém mais.

À medida que o tempo passava era notória a importância da minha opinião sobre as Práticas Pedagógicas e Docentes das Professoras, fato que lhes aguçava a importância e o valor humano.

As Professoras me percebiam como alguém que poderia colaborar com elas, no sentido de minimizar ou até mesmo superar certos problemas pertinentes à escola, considerando não ter apoio devido da Direção, que, por questões burocráticas, estava sempre ausente da escola.

A interação pela linguagem, a afetividade e o respeito foram ingredientes essenciais, indispensáveis na longa e turbulenta viagem de um semestre letivo, cuja chegada, num porto calmo e tranquilo, causou bem estar em toda a tripulação viajante.

Que legal! Crescemos! Progredimos! Isso implica dizer que não houve mais cobrança de Plano de Trabalho pronto, acabado para ser cumprido pelas Professoras no percurso da formação continuada.

Como as Professoras viam a si mesmas?

As Professoras da Escola São João, do Quilombo Tingu, viam-se como pessoas que sabiam muitas coisas e que aquilo ali que estava sendo trabalhado na formação continuada não precisava ser dado porque já conheciam tudo aquilo que se estava trabalhando. Porém, quando as dificuldades despontavam, elas admitiam que precisavam melhorar, aprender mais.

Algumas delas, às vezes, comportavam-se como uma concha que se fecha para proteger-se de possíveis ameaças. Pareciam sentir vergonha por desconhecer algo, fato que poderia ser constrangedor perto de quem “parecia saber mais”. Entretanto, à medida que as ações da Oficina avançavam, todas apresentavam dificuldades, e esse era o momento de quem se sentia muito acima, descer alguns degraus abaixo; e quem se sentia muito abaixo, subir alguns degraus acima, para que a caminhada ocorresse em conjunto. Ou seja, as Professoras percebiam suas dificuldades e limitações, por isso falavam mais, sentiam-se menos constrangidas entre si e mim, admitiam suas falhas e procuravam superá-las. É a configuração do olhar cíclico, olhar para si, olhar para o outro e mudar juntas. Isso tudo não era fácil devido às diferenças pessoais, entretanto, causava satisfação e bem estar tanto nelas, enquanto Professoras, como em mim, pesquisadora.

No sexto encontro as percebia mais realistas, pois admitiam e falavam sobre suas fragilidades formativas e a defasagem de conhecimentos linguísticos formais. Isso pôde ser percebido no primeiro contato com a Sequência Didática. As Professoras não conheciam e nunca tinham ouvido falar em Sequência Didática por ocasião dos planejamentos de ensino que participaram nos anos da vida de Professoras.

Nesse encontro E6 elas se viam como pessoas que aprenderam bastante com a prática da *Oficina de Língua Portuguesa* e com as Práticas Pedagógicas Docentes umas das outras, assistidas nos vídeos das *Aulas Filmadas*.

Por ocasião das reflexões sobre as *Aulas Filmadas* as Professoras falaram sobre si como pessoas, como profissionais passíveis de falhas, defeitos, porém, sempre em busca de melhorias. Fazendo um balanço sobre este primeiro momento da pesquisa, é visível a evolução delas em conjunto, cada uma ao seu modo e tempo.

As Professoras acreditavam estar vivendo uma grande oportunidade para falar o que sentiam e pensavam sobre si e sobre as colegas de trabalho tendo como ponto de referência as reflexões realizadas sobre os vídeos das *Aulas Filmadas*, cujo enfoque estava nos problemas educacionais existentes na escola, como o caso das crianças com distorção idade/série, já no terceiro bimestre do ano letivo e ainda sem domínio da leitura e da escrita, momento e que já deveriam ter superado esse problema. As Professoras diziam, durante os encontros, que aprendiam bastante com as próprias experiências e com as experiências das outras colegas, inclusive vendo-as trabalhar em sala de aula nos vídeos das *Aulas Filmadas*.

As Professoras da Escola São João percebiam-se como profissionais da educação abandonadas e pouco valorizadas pelo poder público e pela Direção da escola. Elas deram pistas de que não conversavam sobre os problemas, nem entre si, nem com a Direção, que assumia duas funções na escola, de gestora e de Pedagoga. Por conta disso, no final de cada semestre escolar as Professoras da Escola São João encontravam-se demasiadamente atarefadas, tendo que preencher inúmeras Fichas Avaliativas dos alunos, trabalho que deveria ser acompanhado por uma Coordenação Pedagógica da escola, mas que era feito somente por elas e, em seguida, entregues à Diretora.

Era visível a angústia das Professoras frente ao descaso com a educação pública, porém, nos encontros de formação continuada encontraram espaço para desabafar com alguém que as valorizava e as ouvia sem reprimendas, sem represálias.

A experiência formativa no Ciclo 1 – Linguagem em Evidência: Gêneros Textuais e Ensino

No percurso dos seis encontros do *Ciclo 1* da pesquisa na escola São João era visível a experiência formativa tanto minha em relação às Professoras, como delas em relação a mim. Questão aparente nas vozes das Professoras, nas tardes quentes e úmidas dos Encontros de Formação Continuada de Professoras – FCP, em Tinguá. Elas chegavam de um jeito na sala

de aula e, ao sair de lá, eram outras pessoas, modificadas.

No quarto encontro a experiência formativa das Professoras era percebida em dois momentos pontuais: no primeiro estavam as aulas em vídeo com as quais aprendiam com as contribuições das colegas; no segundo momento as ações estavam direcionadas para a *Oficina de Língua Portuguesa* com o diagnóstico próprio, por meio do qual puderam visualizar suas dificuldades para produzir os textos propostos.

A experiência formativa no quarto encontro aconteceu de forma colaborativa, reflexiva e autorreflexiva. As Professoras olhavam para si, para suas ações, olhavam para as Práticas Pedagógicas das colegas e aprendiam juntas. Esse exercício lhes possibilitava apontar para seus erros, para os erros das demais colegas e aprender com as experiências, umas com as outras.

Segundo as Professoras, elas estavam vivenciando pela primeira vez a experiência de refletir sobre si, sobre as colegas e sobre as Práticas Pedagógicas Docentes enquanto experiência individual e coletiva.

O espaço de formação continuada era lugar de autoformação docente, uma vez que se tratava de momentos em que as Professoras olhavam umas para as outras, além de olharem pontualmente para si, exercitando a autorreflexão sobre as experiências profissionais, aprendendo colaborativamente com o respaldo de autores, quando necessário.

A pesquisa-ação na Escola São João – Primeiro Ciclo

A configuração da pesquisa-ação foi delineada no decorrer dos encontros da Formação Continuada de Professoras – FCP, o que pôde ser observado no desenho da metodologia das ações da pesquisa, como explicito abaixo.

A pesquisa parecia suscitar um viés da filosofia da linguagem. Digo isso porque ao voltar meu olhar de pesquisadora para a Formação Continuada de Professoras, na perspectiva da “pessoalidade”, “subjetividade”, do “dialogismo”, na busca incessante de um bailar entre essas concepções bakhtinianas (BAKHTIN, 1997), deparava-me com viés da filosofia da linguagem. Não que eu estivesse desconsiderando tal desenho, mas porque *a priori* havia acreditado que tomaria rumos adversos ao atual, voltados para a concepção tardifiana com os saberes docentes das Professoras (TARDIF, 2005).

É sabido que Carr e Kemmis (1988) defendem uma maneira mais adequada para se trabalhar pesquisa em educação, fato que venho destacando há tempo neste texto; trata-se

da pesquisa educacional crítica tendo por base a pesquisa-ação que se manifesta em forma de uma espiral autorreflexiva, composta por sucessivos ciclos.

Ao focar meu olhar nesses passos da pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), tive impressão de que os mesmos aconteciam sequenciados, um após o outro, tão somente. Na pesquisa realizada na Escola São João, em especial neste primeiro ciclo, esses passos foram contínuos a cada encontro, o planejamento teve presença constante, as ações foram sequenciais, a avaliação e a autorreflexão também ocorreram permanentes, tudo isso acontecendo com feitiço cíclico, conforme delineiam esses autores, mas não estanques. Os passos da pesquisa iam e vinham, vinham e iam, numa dinâmica viva da pesquisa em que acontecia a formação continuada das Professoras, em processo contínuo. As ações formativas eram encadeadas, contínuas, contíguas de médio prazo; era o processo formativo em ação.

Enquanto os encontros do primeiro ciclo aconteciam, ficava patente a existência da pesquisa-ação. Para esclarecer melhor, abaixo pontuo algumas considerações sobre essa questão:

1- As ações da Formação Continuada de Professoras - FCP foram determinadas em conjunto, partindo das necessidades das Práticas Pedagógicas de sala de aula das Professoras, sendo que, a cada novo encontro refletíamos sobre as dificuldades surgidas e buscávamos solução para as mesmas, senão, pelo menos amenizá-las.

2- Nos encontros foram coletados os dados empíricos da pesquisa, como: gravações de áudio e vídeo, fotos, textos escritos, Diários de Campo de Pesquisa e os Excertos.

3- A intervenção aconteceu com a produção da escrita, com a análise das concepções de diversos autores sobre os assuntos em questão e especialmente com a reflexão e a autorreflexão. Nesse processo, as Professoras olhavam para si no intuito de resolver problemas, também de desconstruir-se e reconstruir-se enquanto sujeitos das suas ações pessoais e profissionais.

4- Esse processo contínuo de médio prazo aconteceu de forma cíclica, espiralada, tal como apontam Carr e Kemmis (1988) como características fundamentais da pesquisa-ação.

No decurso do contexto, o *Ciclo 1 – Linguagem em evidência: Gêneros Textuais e Ensino*, configura-se como uma espiral maior que se desdobrou em outras duas espirais menores, num processo contínuo, contíguo, duradouro, incessante, onde o todo e partes se completaram formando a teia investigativa na qual tudo estava minimamente concatenado,

dando sentido geral ao percurso da pesquisa. Sentido esse que denomino: resultado, evolução, modificação, crescimento, não de coisas, mas de pessoas, das Professoras que assumiam com responsabilidade e sabedoria a construção contínua das suas próprias Práticas Pedagógicas e Docentes. Assim, cresciam como seres humanos, como profissionais da educação percebendo seus valores pessoais, profissionais e sociais, por certo, responsáveis pela sociedade da qual faziam parte.

Dessa maneira o Primeiro Ciclo da pesquisa desdobrou-se em dois ciclos menores: o *Sub-ciclo A – Aulas Filmadas* e o *Sub-ciclo B – Oficina de Língua Portuguesa*. Juntos, ompuseram uma unidade maior, o *Ciclo 1 – Linguagem em evidência: Gêneros Textuais e Ensino*. Isolados, ambos formaram unidades menores situadas no interior da unidade maior. Essas partes encontravam-se entrelaçadas pelos conteúdos trabalhados que veiculavam o tempo todo no ciclo e nos sub-ciclos com os Gêneros Textuais.

Assim, convém perguntar: Como finalizou o Primeiro Ciclo da pesquisa-ação?

Considerando que as ações da formação continuada foram feitas a partir das demandas das Professoras e que tanto as *Aulas Filmadas* como a *Oficina de Língua Portuguesa* foram uma causalidade do diagnóstico geral, as Professoras sentiram necessidade de interromper as atividades em voga (as do Primeiro Ciclo) para dar evidência a questões mais urgentes existentes na escola. Por isso, no sétimo encontro a equipe de Professoras considerou conveniente interromper as ações da *Oficina de Língua Portuguesa* para se concentrar na alfabetização das crianças da Escola São João, assunto omissso na formação continuada, até o sétimo encontro.

Interrompemos, então, abrupta e inesperadamente as ações do Ciclo 1, fato que nos exigia o replanejamento das ações atuais que seriam redirecionadas às ações futuras, dando início ao Ciclo 2. As células propulsoras do Ciclo 1 continuavam existindo de alguma forma no Ciclo 2. Ou seja, os ciclos iam-se constituindo de mãos dadas uns com os outros, *ora eles iam, ora eles vinham* e vice-versa, caminhando numa dinâmica constante.

Como suporte para os passos da pesquisa, aqueles apontados por Carr e Kemmis (1988.), estava a Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem (os sujeitos da pesquisa realizavam-se em três dimensões: dimensão de tempo, dimensão de lugar/espço e dimensão da diversidade cultural), questão sobre a qual estou a debruçar-me no desencadear do texto da tese.

Lições aprendidas no percurso da pesquisa-ação, na Escola São João – Ciclo 1

Como se vê, o percurso formativo realizado na Escola São João deixou ensinamentos para quem aprende e para quem ensina, que também aprende ao ensinar. Por isso, reitero a ideia de Freire (1985), pois estou aprendendo a aprender. Guimarães Rosa também tem uma frase interessante sobre essa questão: "Mestre não é somente aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende" (ROSA, 1994, p. 436).

A seguir, lições que aprendi.

Lição 1: Para Si

As Professoras participantes da formação continuada têm capacidade de olhar para dentro de si, das outras pessoas e mudar suas Práticas Pedagógicas e Docentes. Trata-se de tarefa lenta e contínua, sobre a qual aprendi que lhes dar voz foi ferramenta fundamental para crescermos juntas.

Lição 2: Formação continuada

Na escola do quilombo aprendi que formação continuada se faz ouvindo os problemas da escola e que as pessoas mais importantes numa formação continuada não são as que estão à frente, como pesquisadores ou pesquisadoras, mas quem está do outro lado da situação, as Professoras. Elas conhecem amiúde o cerne dos problemas educacionais que precisam ser trabalhados e superados na escola. Para que isso aconteça é necessário que a formação continuada priorize suas vozes para que falem sobre si, analisem, reflitam sobre suas práticas docentes do dia a dia para aprenderem com as suas experiências e saibam compartilhá-las no espaço educacional onde trabalham. Dessa maneira se estará seguindo o curso devido da Formação Continuada de Professoras que é deslocando-se da posição verticalizada e migrando para a horizontalizada, priorizando a solução de problemas educacionais peculiares a todo e qualquer ambiente educacional.

Com a experiência vivida na escola do quilombo aprendi a sentir satisfação ao trabalhar uma Prática Pedagógica em sala de aula de maneira diferente da habitual, aprendi a diagnosticar a sala de aula para saber o que pontualmente trabalhar com meus alunos, não iniciando um conteúdo simplesmente pela teoria, partindo do que falam os autores, mas ouvindo o que os alunos têm para falar. Assim, compreendi que deveria descer da escala

vertical do ensino e caminhar COM as Professoras numa escala horizontal, lado a lado e não em fila indiana, aprendendo com Freire (1996) que “ensinar” sem refletir sobre as ações é formar *alunos-objetos* com *professores-objetos*; aprendi a não ser mais *Professora-objeto*, pois refletir sobre nossas ações é refletir na ação, sobre a ação, sobre o mundo onde vivemos e como podemos melhorar enquanto pessoas e profissionais.

No processo de formação continuada na escola do quilombo ficou evidente a fragilizada formação docente das Professoras da escola rural. Entretanto, convém salientar que tais Professoras são detentoras de conhecimentos merecedores de atenção sobre suas Práticas Docentes locais que, se consideradas enquanto objeto de investigação, podem ajudar outras escolas superarem problemas básicos da qualidade do ensino, que podem ser os mesmos vivenciados na Escola São João.

Também ficou nítida para mim quão desvalorizada é a profissão docente na região oeste do Pará. Em consequência, as Professoras possuíam pessoalidades e profissionalidades fragilizadas pelo excesso de atribuições e trabalhos-extra pelos quais não eram remuneradas, propiciando trabalho gratuito ao estado, fato que desvaloriza o profissional e a educação local.

Lição 3: A Escola

Aprendi que os problemas da escola devem priorizar a vez e voz das Professoras, A escola precisa ouvi-las, caso queira conhecer profundamente sua realidade educacional, além de aprender a resolver problemas a partir das vozes das Professoras.

O espaço escolar é comunitário tal como é na Comunidade Quilombola Tiningu, a escola é o núcleo da comunidade e precisa de gestores capacitados para exercerem funções específicas, como a gestão escolar e a Coordenação Pedagógica.

Entretanto, mesmo naquela “escola exemplar”, a distorção idade/série e de alunos uma realidade, é fato. Para resolver problemas como esses, faz-se necessário aprender com as Professoras formas simples de alfabetizar que considera a identidade local como suporte da sala de aula. Essas profissionais da educação precisam de atenção especial por parte do poder público no que se refere à formação continuada profissional, pois com anos de experiência demonstram defasagem acentuada dos conhecimentos básicos do dia a dia.

Lição 4: A pesquisa

Aprendi na escola do quilombo que uma Professora Pesquisadora nunca está pronta e acabada, como sempre acreditei que estivesse. Agora não, com esta experiência de formação continuada, tenho certeza que estou aprendendo a aprender fazer pesquisa-ação. Portanto, a pesquisa qualitativa com resultados consistentes dá muito trabalho, além de consumir em demasia a vida da Pesquisadora, mas que vale a pena.

Pipocas Pedagógicas⁷⁷ no Primeiro Ciclo da Pesquisa

Neste ponto abro espaço para falar sobre algo peculiar percebido no decurso do *Ciclo I* da pesquisa, ao qual denomino *Pipocas Pedagógicas no Primeiro Ciclo da Pesquisa*.

Essa denominação dá-se porque a cultura de remanescentes de afrodescendentes, dos quilombolas de Tingu, foi marca constante no percurso dos encontros de formação continuada na Escola São João. Por isso, a identidade pessoal e profissional das Professoras participantes da pesquisa está colada à cultura quilombola da comunidade, *locus* da pesquisa e lugar de onde são nativas e de onde trazem suas descendências de remanescentes de quilombos.

Destaco aqui que na pesquisa realizada, *cultura, linguagem e sujeito* são inseparáveis. Esses elementos têm presença constante na constituição dos sujeitos da pesquisa, assim como estão imbricados nos mesmos, no linguajar, no dialeto local, no jeito de ser habitante de uma comunidade quilombola, cuja vida acontece às margens de um grande lago, o Maicá, do qual sobrevivem muitas famílias de Tingu e de outras comunidades próximas, sejam elas quilombolas ou não.

Cada quadro representado traz momentos isolados da cultura local, tratando-se de recortes feitos por ocasião de alguns encontros do *Ciclo I* da pesquisa.

⁷⁷ No prefácio da obra *Pipocas Pedagógicas – narrativas outras da escola* (CAMPOS; PRADO: 2013), o Professor Guilherme Prado, orientador desta tese, afirma: “... em cada um dos textos que se encontram neste livro como ‘pipocas pedagógicas’, registradas estão as experiências vividas de professoras e professores que, ao narrarem o vivido junto aos seus alunos e alunas, deram a ver a riqueza de sentidos que emergem do cotidiano do trabalho docente” (P. 7). Assim, na presente tese as Pipocas Pedagógicas são pequenos textos que eclodiram natural e inesperadamente do cotidiano da pesquisa, nas vozes das Professoras da Escola São João, em Tingu, Santarém-PA.

Quadro 3: *Pipoca Pedagógica 1* “Tu és quilombola de pele branca e identidade negra!”

Nos entremeios das nossas conversas, certa Professora fabu sobre o problema de identidade cultural no quilombo Tingu, presente em pessoas que jamais poderíamos imaginar que tivessem esses comportamentos.

Como Professora ela costumava trabalhar a identidade negra com os alunos e, ao passar uma atividade para casa, pediu aos mesmos que buscassem junto às pessoas mais velhas, informações sobre suas origens, tomando por base de onde vinham e quem eram seus antepassados.

Em consequência da atividade, o pai de um dos alunos, à noite, foi à casa da Professora tomar satisfação, no intuito de reprová-la por tal atividade “para casa”. O referido pai dizia não ser negro, fato que poderia ser comprovado pela cor branca da pele dele. A Professora não se curvou à conversa:

Ele – Eu não sei quem são meus antepassados que a Senhora quer saber, eu não sou negro, tá aqui minha pele branca que prova isso. Eu sou italiano como diz o meu nome “Fulano”. Você está querendo que eu diga que meus antepassados são negros, mas eu não sou!”

Ela – Fulano, nenhum de nós pode dizer que sobrenome tem. Tu és branco porque tua mãe negra se encostou com algum italiano naquela época, mas ninguém tem certeza de quem realmente é teu pai, nem tu, nem ela. Como tu não és negro tendo uma mãe preta?

Ele - Eu sou italiano, sei que sou.

Ela – Tu sabes muito bem que sobrenome não quer dizer muita coisa pra nós. Os donos dos escravos que viviam nessa redondeza, por aqui e lá pela Fazenda Taperinha naquela época, tinham muitos escravos e colocavam seus sobrenomes neles porque eram proprietários. Essa era uma forma de provar que os escravos eram deles. Tu sabes disso. Pra tu seres negro não precisa ter a pele preta. Com esse teu comportamento tu estás criando conflito na cabeça do teu filho. Para com isso e assume quem tu és.

Ele – Eu já nem sei quem eu sou! Eu sou italiano, sei que sou.

Ela – Tu és quilombola de pele branca e identidade negra, foi isso que tu disseste quando teve a pesquisa aqui em Tingu.

E o pai do aluno foi-se embora, aborrecido com a Professora que o fez se deparar sendo um negro que não aceitava sua negritude.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 4: *Pipoca Pedagógica 2 – Temos pacu para o almoço*

Essa foi uma ação praticada por um dos moradores da comunidade Tiningu que eu nem sei o nome. Trata-se do pai de uma Professora.

Ela comentou em casa que eu iria passar o dia na escola para filmar as aulas das Professoras e o pai dela foi ao Lago Maicá, de canoa e caniço, pescar pacu, peixe do lago, fresquinho e gordo, para mandar pro meu almoço. A merendeira da escola preparou o peixe cozido com caldo. Estava uma delícia! O mais incrível disso é que o pai da Professora não me conhecia, mas gostava de mim por causa da filha dele. Isso é legal! Aí eu percebo uma espécie de afago, calor humano. No quilombo, quando as pessoas gostam de alguém, é pra valer. Mas também, se não gostarem...!

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 5: *Pipoca Pedagógica 3 – O canteiro da Dona Guiomar*

Enquanto eu e as Professoras conversávamos na sala de aula sobre a precariedade do ensino local, municipal e regional, entrou de supetão na sala a Senhora Dona Guiomar, uma das matriarcas da Comunidade Tiningu, mãe das Professoras Alice e Ana Maria e tia das Professoras Ângela e Aurora.

Dona Guiomar saudou a todas e disse que havia ido lá conversar com as Professoras para “pedir” – na verdade tratava-se mais de um comunicado do que de um pedido – para fazer um canteiro de verduras no terreno da escola porque no quintal da casa dela estava sendo inviável tal construção, pelo excesso de sombras causadas pela grande quantidade de árvores. As Professoras fizeram um ou outro comentário sem nada afirmar e Dona Guiomar saiu dali pronta para iniciar o tal canteiro. O canteiro foi feito. As verduras serviam a quem quer que fosse, pois era coletivo. Cada pessoa retirava do canteiro somente o necessário para o uso diário.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 6: *Pipoca Pedagógica 4 – Cada criança tem um apelido*

Segundo a Professora Aurora, as crianças da Educação Infantil da turma com a qual trabalhava, não se conheciam pelos nomes de registro. Todas tinham apelidos, então, quando a Professora chamava alguém pelo nome, em sala de aula, elas não se reconheciam e nem eram identificadas pelos colegas. Havia um trabalho árduo da Professora para que as crianças conhecessem seus respectivos nomes.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Foi considerando as *Pipocas Pedagógicas no primeiro ciclo*, que fui percebendo, à medida que a pesquisa avançava e os dados empíricos eram focados por mim, que a construção dos sujeitos da pesquisa não se limitavam simplesmente na participação das Professoras nos Encontros de Formação Continuada na escola São João, no Quilombo Tingu, região oeste do Pará, Amazônia.

Esses sujeitos, integrantes da pesquisa, constituíam-se como tal a partir do arcabouço cultural identitário de cada Professora do *locus* da pesquisa, a identidade cultural estava pautada na cultura local.

No final dos próximos ciclos volto a deter-me à temática das *Pipocas Pedagógicas*. A cada novo ciclo faço uma parada obrigatória para identificar como elas contribuíram para a formação do sujeito dialógico da pesquisa.

3.2 Segundo Ciclo da pesquisa-ação

Deste ponto em diante debruço-me a contar como se configura o *Ciclo 2 - Nos passos da aquisição da leitura e da escrita* (E8 ao E11), que se desdobra no *Sub-Ciclo C – avaliando a leitura das crianças*, formado pelos encontros E9 ao E11 e no *Sub-Ciclo D – Alfabetização das crianças: aprendizagem colaborativa*, que caminham juntos do nono ao décimo primeiro encontro.

A seguir falo sobre esses sub-ciclos, tomando como referência o material empírico coletado em campo de pesquisa, os Diários de Campo de Pesquisa 8 a 11⁷⁸.

Na trilha do Sub-Ciclo: C – avaliando a leitura das crianças (E9 ao E11)

Há tempo, ainda no primeiro semestre letivo de 2014, vez ou outra eu ouvia as Professoras da Escola São João murmurarem questões acerca da Ficha de Avaliação de Leitura (Apêndice C) usada por elas como elemento medidor do desempenho das crianças na escola.

Segundo as mesmas tratava-se de uma ficha elaborada e distribuída às escolas municipais pela Coordenação da Diversidade Etnicorracial/SEMED-Santarém-PA. Esse instrumento de avaliação era de uso antigo dessa Secretaria e, por conseguinte, das escolas municipais, dentre as quais estava a Escola São João, do Quilombo Tiningu.

Ainda no primeiro semestre de 2014, no exemplo 45, p. 120, a Professora Alice aponta sua preocupação com a dissociação entre certo item da Ficha de Avaliação da Leitura em relação à realidade por ela vivida em sala de aula, com os alunos.

No retorno da formação continuada, no segundo semestre letivo de 2014, oitavo encontro, as Professoras da Escola São João continuavam a apontar dificuldades no uso do referido instrumento de avaliação, qual fosse a distância existente entre o conteúdo da referida ficha e a realidade educacional das crianças da escola, como era o caso da distorção idade/série e o elevado índice de crianças do Segundo ao Quinto Ano sem domínio da leitura nos primeiros anos de estudos escolares. Houve casos, inclusive, de alunos apenas silábicos com idade e série avançadas, daí existir conflitos entre Professoras e direção.

Abaixo conto como essa experiência aconteceu em três encontros, E9 ao E11.

⁷⁸ DCP-VIII Encontro-FCP-28/08/14-EMEIF-SJ-TININGU, DCP-IX Encontro-FCP-03/10/14-EMEIF-SJ-TININGU, DCP-X Encontro-FCP-24/10/14-EMEIF-SJ-TININGU, DCP-XI FCP-07/11/14-EMEIF-SJ-TININGU.

Encontro 9 (E9)

No nono encontro que aconteceu no dia 03/10/14, a Ficha de Avaliação da Leitura esteve em evidência. Foi a Professora Alice que, na retomada do encontro anterior, E8, falou sobre seu descontentamento com tal instrumento de avaliação da leitura. A Professora levantou questões dizendo que a maioria dos seus alunos tinha domínio da leitura, apenas não se encaixava naquela ficha avaliativa padrão.

Considerando esse aspecto, Professora Alice levou para o encontro textos dos seus alunos do 4º Ano para que eu os lesse e desse meu parecer sobre os mesmos.

Li alguns textos e os achei bem interessantes. Porém, com alguns problemas na grafia, concordância, acentuação, coisas dessa natureza, mas bem estruturados quanto à textualidade, sendo, portanto, bons textos. Essas informações foram repassadas à Professora Alice, perante toda a equipe de formação. Ela falou que se tratava de produção textual como atividade realizada em sala de aula.

Para essa atividade foi trabalhada determinada temática com os alunos que formaram um campo semântico, ao que ela denominou *palavras geradoras* selecionadas a partir da temática atual, eleições municipais em Santarém. As palavras geradoras foram lidas, copiadas, ditadas e, depois, serviram para ser usadas nas produções dos textos dos alunos, aqueles textos que a Professora os tinha em mãos no atual encontro.

A Professora estava aplicando em sala de aula estratégias de ensino adquiridas na formação continuada por ocasião do oitavo encontro em que havíamos planejado uma Prática Pedagógica passo a passo para que elas trabalhassem linguagem em suas salas de aula, tendo como foco a leitura e a escrita dos alunos.

No final do nono encontro uma Professora entregou-me uma cópia do referido instrumento de avaliação para que eu emitisse juízo de valor sobre o mesmo e tomasse alguma atitude em relação a essa questão, a partir do próximo encontro, E10. Neste encontro abrimos espaço para ouvi-las, obviamente sem abandonar a outra importante temática em andamento, a alfabetização das crianças da Escola São João.

Ainda nesse encontro elencamos algumas ações referentes à Ficha de Avaliação de Leitura - FAL. Em conjunto decidimos:

- destinar parte do tempo do encontro seguinte à FAL;
- fazer leitura da FAL enquanto Gênero Textual, avaliando a estrutura do texto, estilo, linguagem, itens que a compunham, funcionalidade;

- fazer alterações devidas segundo os autores em questão, como: Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (1965; 1996); Dolz; Noverraz e Schwynly (2013).

Assim encerramos o assunto da FAL no nono encontro.

Encontro 10 (E10)

Conforme combinado anteriormente, iniciamos nossas atividades desse encontro falando sobre a FAL. As Professoras estavam tão apreensivas que nossa conversa inicial deu-se com elas me interrogando: “O que a senhora achou disso Professora?” – enquanto uma perguntava com palavras, as demais perguntavam com a fisionomia, com olhos arregalados e cabeças abanando para frente e para trás a interrogar-me, todas ao mesmo tempo sobre a FAL.

De posse da ficha sugeri uma leitura geral do Gênero Textual Ficha de Avaliação da Leitura das crianças, uma vez que já havíamos estudado esse assunto em encontros anteriores. Elas concordaram.

O resultado da leitura em conjunto foi interessante e até mesmo surpreendente para elas que já conviviam quase que diariamente com esse instrumento de avaliação há tempo. Abaixo relaciono algumas ideias apontadas pela equipe:

- a FAL era emitida pela Coordenação de Educação e Diversidade Etnicorracial da SEMED/Santarém em comum acordo com a direção da Escola São João. Entretanto, não havia nenhuma informação nesse texto que fizesse tais referências, faltava identificação das fontes;

- na FAL entregue periodicamente à direção da Escola São João, consta apenas a assinatura das Professoras, o espaço destinado à assinatura da Coordenação Pedagógica e da Direção da escola, fica em branco. As Professoras não tinham certeza se esses espaços eram ou não preenchidos, posteriormente;

- as Professoras nunca recebiam da escola, comprovantes da entrega dos documentos;

- esse instrumento de avaliação era usado na escola há vários anos, mas nunca esteve no centro das atenções para análise interna, nem sob a ótica de uma Coordenação Pedagógica, nem na perspectiva das Professoras da escola;

- ano após ano o instrumento de avaliação de leitura era sempre o mesmo e do mesmo jeito, sem passar por algum tipo de mudança ou reflexão;

No décimo encontro detivemos nosso olhar na FAL e combinamos refazer o que fosse necessário no encontro seguinte, E11. Assim, encerramos nossas atividades dessa tarde quente em Tingu.

Encontro 11 (E11)

No encontro E11 finalizamos as alterações da FAL e, de posse da nova versão do Gênero Textual Ficha de Avaliação da Leitura, comprometi-me digitá-la e entregá-la às Professoras no encontro seguinte, nosso derradeiro encontro, na Escola São João, na Comunidade Tingu.

Os assuntos discutidos nos encontros E6 ao E11 serviram de respaldo para que as Professoras se detivessem em profunda releitura da FAL. Segundo elas, as discussões realizadas na escola sobre as incoerências na FAL eram infrutíferas, para as quais as Professoras sempre estiveram em desvantagem, pois lhes faltavam conteúdos para argumentar e contra-argumentar sobre esse assunto com quem quer que fosse. A partir dos encontros de Formação Continuada das Professoras a realidade escolar delas passava a ser outra, conforme comenta a Professora Alice:

(52)

“...agora nós já temos como defender que nossos alunos sabem ler, o que acontece é que eles estão em níveis diferentes de alfabetização...” (Professora Alice- XI EFCP-EMEIF-SJ-TINGU).

A situação problema apontada pela Professora era pontual daquela realidade escolar com distorção idade/série, defasagem de conteúdo dos alunos em séries avançadas e de alunos do quarto e quinto anos apenas silábicos.

Conforme se vê na fala acima, elas percebiam que havia alguma falha na ficha de avaliação, entretanto, não possuíam argumento para defender seus pontos de vista, além de não saberem ao certo o que deveria ser alterado na mesma. Na verdade faltava-lhes conteúdo teórico, embasamento epistemológico sobre aquisição da linguagem, para o que tivemos o apoio de Freire (1989; 1996) com *O Ato de Ler* e *A Pedagogia da Autonomia*, de Ferreiro e Teberosky (1999) com as fases da leitura da criança, tanto é que a *Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita*, título redefinido, foi dividida em duas partes, uma sobre a avaliação da

leitura e da escrita e a outra era destinada a identificar as fases da leitura das crianças (Apêndice C).

Como estávamos nos últimos encontros do final do ano letivo as Professoras propuseram-se entregar a FAL à Diretora da escola que, por sua vez, a entregaria à Coordenação de Educação e Diversidade Etnicorracial da SEMED/Santarém. Não sei se isso aconteceu porque não tive mais como acompanhar a questão, dada a finalização da minha estada na escola, conforme prescrito no calendário escolar e no cronograma acordado com a direção da escola. Entretanto, estou certa que os olhares delas sobre avaliação da leitura e da escrita seriam outros, inclusive porque teriam argumentos para defender seus pontos de vista sobre os assuntos pontuais daquela realidade educacional.

Para melhor visualização do *Sub-Ciclo C*, a seguir apresento o *Esquema 3* que o sintetiza consideravelmente.

Quadro 7: Esquema 3: Sub-Ciclo C – Avaliando a leitura e a escrita das crianças (E9 ao E11).

A- PLANEJAMENTO/DIAGNÓSTICO: E9

- as Professoras perceberam que os componentes da FAL precisavam ser revistos com urgência, pois não condiziam com a realidade da escola;
- houve necessidade de pontuar o olhar sobre o instrumento de avaliação da leitura e da escrita da Escola São João.

B- AÇÃO/INTERVENÇÃO: E9 ao E11

- Análise detalhada da Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita na perspectiva dos GT considerando: característica, estilo, função social, linguagem etc;
- refacção do GT Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita com apoio de Freire (1963; 1985; 1989), Ferreiro e Teberosky (1999), Weisz (2008);

C- OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO: E9 ao E11.

- individual e coletiva ocorreu no percurso dos encontros, a partir do diagnóstico;
- questões:
 - i- a FAL era um instrumento de avaliação da leitura criado e distribuído pela SEMED;
 - ii- esse instrumento avaliativo não atendia às demandas da realidade

local; havia necessidade de entendimento dos itens constantes na referida ficha;

iii- havia necessidade de reformulação do instrumento avaliativo; iv- esse instrumento avaliativo não recebia apreciação nem pedagógica, nem do corpo docente da escola.

- as Professoras admitiram faltar-lhes conhecimentos para argumentar mudanças que supunham necessárias para um instrumento de avaliação.

D- REFLEXÃO: E9 ao E11

- ocorreu em processo, no percurso dos encontros a partir do diagnóstico inicial no E9;
- as Professoras perceberam: i- necessidade de refletir sobre o uso do instrumento avaliativo de leitura; ii- dificuldades no uso do instrumento de avaliação da SEMED e queriam mudanças; iii- a importância da formação continuada por meio das atividades realizadas observando pontos positivos, negativos e o que poderia ser mudado ou melhorado de maneira a replanejar as ações atuais visando as ações futuras; iv- necessidade de reformulação de ideias com base epistemológica; v- as Professoras eram capazes de mudar para melhor;
 - o uso do GT Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita possibilitou o resgate dos assuntos estudados na *Oficina de LP*, estabelecendo um *link* entre encontros anteriores e atuais;
 - as Professoras perceberam a existência de verdades a serem desconstruídas para serem reconstruídas ao longo do tempo, com base epistemológica, sendo, portanto, capazes de mudar para melhor.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2015.

O uso dos assuntos estudados, focados nos encontros de Formação Continuada de Professoras, foram determinantes para que houvesse reflexão profunda e consistente acerca da funcionalidade da Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita da SEMED/escola.

O estudo inicial sobre os Gêneros Textuais, a *Oficina de Língua Portuguesa* e os conteúdos sobre leitura e aquisição da escrita das crianças foram elementos norteadores para que houvesse análise, avaliação e reflexão das partes integrantes da Ficha de Avaliação de

Leitura da SEMED/escola pelas Professoras que utilizavam esse instrumento avaliativo no cotidiano escolar.

Assim, os *Sub-Ciclos C e D* eram extensão um do outro, ambos em andamento paralelo. Esses dois sub-ciclos estavam vinculados às ações e conteúdos dos encontros anteriores.

As mudanças de foco no interior dos encontros não eram previamente determinadas, elas aconteciam em decorrência da avaliação, reflexão, planejamento/replanejamento das ações que fluíam provenientes das demandas das Professoras.

A seguir mostro como se constituiu o *Sub-Ciclo D*, parte integrante do *Ciclo 2 – Linguagem em evidência: Gêneros Textuais e Ensino*, para o qual usei informações retiradas dos Diários de Campo de Pesquisa 9 a 11⁷⁹.

Na trilha do Sub-Ciclo D – Alfabetização das crianças: aprendizagem colaborativa (E8 ao E11).

Encontro 8⁸⁰ (E8)

No dia 29/08/14, pela manhã, aconteceu o oitavo encontro de Formação Continuada de Professoras – EFPCP, na Escola São João. Nessa manhã, acordei às 5h porque deveria estar na Escola São João às 7h30min. Estava ansiosa e preocupada com o que estava por vir, tal como nos encontros anteriores, pois para esse dia não havia nada pronto e acabado. Entretanto, tínhamos um norte a seguir: retomar as ideias do último encontro para delinear as ações futuras. Isso, após longo período de estudos de interiorização das Professoras nos cursos do Programa de Formação de Professores – PARFOR, na UFOPA.

A exemplo de vários encontros, rumei para o bairro Santíssimo para buscar Dona Maria, minha companheira de viagem. Devido ser verão, já cedo, às 6h, sentíamos intensos calor e mormaço agostiniano. Na viagem estavam: a Professora Ângela e sua filhinha, Dona Maria e seu filho João.

⁷⁹ DCP: IX, X e XI.

⁸⁰ No E8 estavam presentes três Professoras e um ex-Professor da Escola São João. Ao referir-me aos mesmos deveria usar a expressão “os Professores”, entretanto, neste texto faço uso constante da expressão “as Professoras”, contrariando, assim o dialeto-padrão da Língua Portuguesa. Isso, por considerar a prevalência e a importância do gênero feminino no ambiente educacional, espaço da pesquisa. Esclareço que essa prática tem sido usada em trabalhos publicados e eventos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPEC, na UNICAMP, Faculdade de Educação, do qual sou integrante.

João reside em Manaus e naquele momento encontrava-se em Santarém em virtude do falecimento do Seu Tomás, seu pai, ocorrido há cinco dias. Infelizmente, esta foi a primeira vez que Seu Tomás não estava em nossa companhia para as idas a Tingu. Ele adorava fazer esse trajeto conosco.

Na viagem todos estávamos cabisbaixos, entristecidos, mas como dizia Dona Maria, “A vida continua, Professora!”. João era quem mais falava, contando sobre a vida na capital amazonense.

Chegamos a Tingu às 7h20min. Deixei Dona Maria e o filho João na casa da Dona Margarida; em seguida, eu, Ângela e a filhinha dela chegamos à escola às 7h30min.

Ao adentrar na escola tive leve pressentimento de que o encontro não iria acontecer naquele dia, pois lá estavam apenas as merendeiras, algumas crianças, eu e a Professora Ângela. A Diretora não estava presente na escola. Aos poucos todos foram chegando, embora tardiamente.

Para que nosso encontro acontecesse, os alunos deveriam ficar estudando com as Professoras do Programa Mais Educação. Encarei com estranheza aquela situação porque já eram quase 8h e na escola não havia nenhuma Professora desse Programa. Além do mais, a maioria dos alunos não estava presente. Parecia aula de “Faz-de-Conta” para cumprir dia letivo; era como se a escola estivesse abandonada. Com a ausência da Diretora os funcionários agiam como melhor lhes conviesse, contudo, tínhamos um propósito e não poderíamos abrir mão disso.

O encontro iniciou com atraso, às 8h15min. fato que me deixou apreensiva, o importante foi tudo ter dado certo, como se verá adiante.

No encontro estavam presentes três Professoras da Escola São João e Seu José, ex-Professor dessa Escola. Aposentado, estava substituindo a sobrinha dele, Professora Aurora, ainda em período letivo no curso de graduação do PARFOR/UFOPA⁸¹.

O encontro desse dia foi interessante porque as Professoras esperavam algo que lhes ajudasse resolver um problema elementar da escola, o elevado índice de alunos sem o domínio da leitura e da escrita nas Séries Iniciais do 1º ao 5º Ano. Esse assunto foi tema pontual do encontro anterior, no primeiro semestre de 2014.

Durante todo o primeiro semestre, de março a junho, trabalhamos juntas e tudo parecia perfeito na escola, somente no último encontro do semestre anterior as Professoras

⁸¹ Quando o período letivo dos cursos de graduação da UFOPA adentram no Calendário Escolar as Professoras assumem o pagamento de Professores Substitutos para que seus alunos não percam aulas e o ano letivo não seja comprometido, conforme informações repassadas pelas próprias Professoras da Escola São João.

abriram seus corações, onde desnudaram a realidade da escola, e porque não dizer, das suas salas de aula, por meio de um pedido de socorro a mim, feito pela Professora Ângela.

Confesso, fiquei tensa por estar envolvida naquela situação sem saber o que fazer para ajudá-las, uma vez que as temáticas alfabetização e distorção idade/série nunca estiveram na pauta das formações de Professoras das quais eu participei ao longo de diversos anos no magistério.

Iniciamos as atividades do segundo semestre fazendo uma retrospectiva do último encontro, apontando a necessidade de ouvir o que as Professoras entendiam sobre “saber ler”. O resultado foi surpreendente. As Professoras apresentaram dificuldades para descrever suas ideias, divagaram nos assuntos tratados, porém, apontaram alguma informação relacionada ao “ato de ler”.

Professora Alice reforçou o fato de que as dificuldades da aprendizagem da leitura dos alunos dava-se em decorrência do abandono dos pais, em casa, pois nessa comunidade ela conhecia casos em que os pais não tiravam sequer meia hora por dia para destinarem ao estudo dos seus filhos, as crianças geralmente brincavam muito, alguns trabalhavam na coleta do açaí, da bacaba (no período da safra), na pescaria ou na roça, com plantio de culturas de subsistência da família, como mandioca, macaxeira, milho, feijão, verduras etc. Com isso, os estudos das crianças ficavam somente por conta das Professoras da escola.

Dentre as três Professoras foi *Ana Maria* quem falou sobre as leituras de sala de aula e as leituras das situações da vida. Entretanto, nenhuma mencionou algo sobre a leitura do mundo, que, na perspectiva freireana, precede a leitura das palavras.

Após ouvi-las lemos o texto *O Ato de Ler* de Freire (1989). Foi interessante porque as Professoras não conheciam essa concepção; sempre afirmavam que seus alunos (alguns) analfabetos “não sabiam ler nada”.

Seguindo, apresentei o método de alfabetização de Paulo Freire (1963). Todas ficaram especialmente admiradas com a simplicidade do método que alfabetizou 300 pessoas em 40 dias, em Angicos, no Nordeste, utilizando os Círculos de Cultura. Nenhuma Professora havia ouvido falar sobre essas questões, exceto a Professora Alice, que mencionou não gostar desse tal Paulo Freire por haver causado muitos problemas na vida dela, porém, não entrou em detalhes. Prefiro não por lenha na fogueira, mas sim, mostrar o valor desse educador por meio das ações por ele desenvolvidas, no Brasil e no exterior, sendo um dos educadores brasileiros que mais recebeu honrarias internacionais pelo seu fazer pedagógico.

Depois de apresentar Paulo Freire senti mudança imediata nos discursos das Professoras. Cada Professora tinha em mãos os textos, fato que facilitou a compreensão do conteúdo. Além disso, foram usados *slides* e vídeos.

Mais interessante ainda foi apresentar as concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre as fases da construção da escrita da criança, em *slides*, material impresso e vídeos. As Professoras nada conheciam sobre as autoras.

Após essa parte mais formal de partilha de informações e construção de conhecimentos em sala de aula, houve intervalo regado a mingau de arroz com leite. Uma delícia!

Na sala de aula, cada assunto que surgia sobre alfabetização era discutido com as Professoras que os relacionavam à realidade por elas trabalhada. Professora Ângela era quem mais ênfase dava as suas dificuldades. Eu entendia que esse comportamento ativo dava-se em decorrência da confiança depositada na equipe como um todo, além de fazer parte do pedido de socorro expresso no primeiro semestre e que continuava ecoando nos meus ouvidos.

As demais Professoras ficaram um pouco na retaguarda, talvez ainda com receio de expor-se, talvez para não dizer publicamente que também têm alunos com dificuldades na leitura, apesar de terem exposto o problema no E7.

Seguindo o encontro, coloquei no ar uma situação problema. *Considerando as dificuldades apontadas por vocês Professoras, com relação aos alunos em idade escolar avançada que não estão alfabetizados e, mediante as fundamentações abordadas, o que se poderia fazer para superar ou amenizar o problema detectado na Escola São João?*

Houve silêncio total. Nenhuma resposta... Todas me fintavam a espera de uma resposta milagrosa para o problema.

Mudei de estratégia. Fiz a pergunta individualmente. As respostas surgiram, porém, vagas. Nenhuma apontou uma maneira de averiguar a fase da leitura dos alunos, nem pelo que sugerem, Ferreiro e Teberosky (1999), ou mesmo usando o método de Freire (1969), com o Círculo de Cultura, ou qualquer coisa parecida. Que frustração!

Como a resposta não vinha, decidi intervir.

Todas vocês sabem qual é o nível de leitura em que se encontram os alunos de vocês?

Com uma virada de beijos houve um tímido nãozinho.

E pra você saber esse nível de leitura do aluno, o que você pode fazer? O que Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que se deve fazer para saber qual é o nível de leitura do aluno?

A resposta, ainda que um pouco vaga, saiu: “*O diagnóstico*”.

A partir dessa resposta recapitulamos as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre como se deve aplicar o diagnóstico da criança com simples ditado, seguindo dois passos:

i- ditado de uma palavra monossílaba, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba;

ii- ditado de uma frase simples do mesmo campo semântico das palavras acima. Esse diagnóstico deve ser feito em períodos regulares para avaliar a evolução da leitura do aluno.

Escrevi o problema na lousa a fim de que pudéssemos elaborar passos para serem seguidos como Prática Pedagógica a ser executada em sala de aula pelas Professoras.

Os passos foram os seguintes:

1- *Diagnóstico*: fazer o ditado tal como indicam Ferreiro e Teberosky (1999) ou da forma que melhor considerassem;

2- *Palavras geradoras*: fazer levantamento de um grupo de palavras geradoras do universo contextual dos alunos;

3- *Seleção das palavras geradoras*: separar as palavras geradoras de acordo com o grau de dificuldade, das mais simples para as mais complexas, para serem trabalhadas em sala de aula ou conforme a Professora considerasse conveniente;

4- *Famílias silábicas das palavras geradoras*: seriam apresentadas as famílias silábicas das palavras, as vogais e as palavras geradas a partir das famílias;

5- *Formação de palavras a partir das sílabas*: assim seriam geradas palavras e frases até concluir o número de palavras selecionadas previamente.

Como se percebe acima, na verdade, para aquela demanda, na Escola São João, de alguma forma fundimos o método de alfabetização de Paulo Freire (1963) com a teoria da aquisição de leitura de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), na iminência de suprir uma necessidade local, peculiar àquela realidade.

No final do encontro era perceptível o contentamento no rosto de cada Professora por causa do que havíamos estudado e feito naquele dia. Durante a avaliação todas disseram que o encontro havia sido proveitoso e que tinham certeza que isso iria ajudá-las nas suas Práticas Pedagógicas de sala de aula. Saí dali encantada com tanta introspecção, tanta subjetividade, e, é claro, sentia-me realizada mais uma vez.

Aquela sucessão de encontros frutíferos mostrava-me ser possível as Professoras refletirem sobre suas ações e mudarem para melhor, construindo e reconstruindo suas Práticas Docentes, ou seja, o fazer pedagógico de cada uma delas.

Felizes, viramos mais uma página, a do oitavo encontro, a página do livro que estamos escrevendo na Comunidade Quilombola Tingu, na Escola São João.

Encontro 9 (E9)

Nas minhas primeiras idas a Tingu, no ano de 2014, havia muita lama na estrada, estávamos no período chuvoso, o chamado inverno amazônico. Nas estradas, os carros andavam distantes uns dos outros para evitar acidentes, a poeira atrapalhava a vida de todos dificultando o ir e vir das pessoas. Agora, as chuvas cessaram, o calor, o mormaço e a fadiga aumentaram e foram nossos “companheiros” de viagem para o encontro com as Professoras da Escola São João, nessa sexta-feira, à tarde, de um escaldante outubro.

O encontro desse dia terminou mais cedo porque não havia energia na escola. O calor era intenso, a iluminação precária impedia a continuidade das atividades. Mesmo assim, ficamos na escola até às 17h. Esse 3/10/2014 foi especial para que ocorresse nosso nono encontro na Escola do Quilombo. Eu estava ansiosa para ouvir as experiências das Professoras sobre as ações pedagógicas delas, em sala de aula, aquelas planejadas no encontro anterior.

Nessa tarde estavam presentes três Professoras da Escola São João, mais a Diretora da Escola, Professora Maria das Graças. A Professora Aurora estava doente e por isso não pôde comparecer.

Iniciamos nossas atividades fazendo uma retomada do encontro anterior, em que acertamos a realização de uma intervenção pelas Professoras nas turmas em que trabalhavam focando a alfabetização das crianças que não tinham o domínio da leitura e da escrita.

Para esse encontro a Professora Alice levou alguns textos produzidos em sala de aula pelos alunos do 4º Ano a partir da temática *eleições municipais de Santarém*. Para desenvolver os textos, os alunos formaram um campo semântico denominado *palavras geradoras* que foram lidas, copiadas, ditadas e, depois, serviram para produção textual.

Professora Alice falou que, a partir das contribuições dos autores estudados no encontro anterior, parou de dar os conteúdos curriculares e deteve-se a trabalhar somente português, apenas com um aluno cuja dificuldade estava justamente na leitura, pois se Paulo (nome fictício) não conseguia ler, conseqüentemente não iria compreender os outros

conteúdos estudados. Nesse intervalo de tempo, segundo ela, entre os encontros anteriores E7 e E8, Paulo já havia evoluído bastante. Com o diagnóstico ela detectou o nível de leitura do aluno, nível silábico, e que o menino lia somente palavras e frases simples; agora, às vésperas do encontro nove, já lia palavras complexas, tendo evoluído, portanto.

Segundo a Professora, os passos da intervenção seguidos por ela foram úteis para o progresso de Paulo. Ele avançou, mas muito lentamente, e que a culpa era da família do menino por não dar atenção devida ao mesmo, pois os alunos que têm acompanhamento dos pais apresentam maior desempenho na leitura e na escrita e evoluem mais rapidamente.

A Professora Alice disse que em 2013 trabalhou com uma turma do 4^o Ano, com 12 alunos, dos quais sete não sabiam ler e ela teve que alfabetizá-los. No ano de 2014 essas crianças estavam no 5^o Ano, mas ainda não haviam superado por completo os problemas da leitura e da escrita, sendo, portanto, alunos fracos.

A Diretora Maria das Graças completou a fala da Professora Alice dizendo que alunos, como Paulo enfrentarão muitas dificuldades nos estudos, pois indo para o 6^o Ano, em outra escola, os Professores não lhes darão atenção devida por causa da distorção idade/série e pela precária leitura e escrita. Ela disse ainda que um dos principais problemas da aprendizagem das crianças na escola era a falta de controle de turma por parte das Professoras.

Por sua vez, a Professora Ana Maria falou sobre suas atividades de alfabetização em sala de aula, a partir das contribuições do encontro anterior. Ela iniciou dizendo (a exemplo de Ana Maria) que a alfabetização das crianças dependia muito das famílias, pois as crianças acompanhadas pelos pais tinham melhor desempenho do que aquelas cujos pais diziam não ter paciência e nem tempo para ajudá-las.

Nesse período, entre o encontro anterior e o atual a Professora interrompeu o programa da turma para se dedicar especialmente aos conteúdos de português, focando na leitura daqueles alunos que apresentavam muita dificuldade, mesmo estando no 3^o Ano. A Professora aplicou o diagnóstico segundo Ferreiro e Teberosky (1999) para saber o nível de leitura de cada criança. Dois alunos estavam silabando, os demais estavam lendo com certa fluência, mas ainda muito lentamente. Ela percebia avanço com os alunos atrasados em função da metodologia usada, entretanto, elas não poderiam ficar nesse nível de trabalho de alfabetização com os alunos que já estavam com leitura avançada. Essa realidade fazia com que a Professora Ana Maria trabalhasse permanentemente com turma multisseriada, tendo que passar atividades diferenciadas considerando os níveis de leitura das crianças.

Segundo a Professora Ana Maria, por mais que as Professoras estivessem trabalhando com uma turma de tal ano escolar, sempre haveria multissérie, inclusive devido ao aluno com distorção idade/série ainda silábicos.

De acordo com a opinião das Professoras Alice, Ana Maria e da Diretora Maria das Graças, o método que estávamos vendo no encontro era interessante, mas elas teriam que avançar no estudo com os alunos, uma vez que existiam os mais adiantados.

Por sua vez, a Professora Ângela falou que, ao detectar a falta de domínio da leitura da maioria dos seus alunos do 2^o Ano, logo no início do ano letivo/2014, ficou apavorada, sem saber o que fazer. Ela achava que o problema era somente na turma dela, pois as colegas não conversavam entre si sobre o assunto nos encontros pedagógicos. A Professora disse ter sofrido muito durante todo o primeiro semestre e somente passou a ter coragem de expor a realidade a partir dos nossos encontros de formação continuada porque foi percebendo que esse problema não estava acontecendo somente na sala dela, mas em todas as outras turmas da escola e que ela sozinha não tinha culpa desse problema, pois além de ter recebido uma turma com a maioria das crianças sem sequer ser silábicas, a escola não dispunha de Coordenador Pedagógico para acompanhar e orientar o trabalho das mesmas.

A Professora aplicou o diagnóstico na turma dela e descobriu que todos os alunos, de alguma forma, tinham o domínio da leitura, sendo que a maioria estava no nível silábico, lendo palavras simples e a minoria, mais ou menos cinco alunos, lia palavras complexas com leitura fluente.

A Professora disse já ter pedido colaboração dos pais para acompanharem a realização da leitura das crianças como tarefa de casa, o “para casa”, como se diz na escola. Outra ação da Professora foi colocar os alunos com mais dificuldades para serem assistidos por ela num contraturno de trabalho, mesmo sem remuneração. A Professora Ângela era a mais “preocupada” com a situação porque a turma dela era a que apresentava maior índice de alunos com distorção idade/série, sem o domínio da leitura, que já deveriam ter no 2^o Ano das Séries Iniciais.

Assim, findamos mais um encontro, com ricas experiências de sala de aula, porém, dominadas pelo mormaço que nos causou estafa física e mental.

Encontro 10 (E10)

Nesse dia 24/10/14, foi realizado o décimo encontro na Escola São João. Nele estavam presentes as quatro Professoras da escola. A Diretora estava ausente, pois se encontrava com problemas de saúde com uma gravidez de risco.

Nessa tarde fizemos o resgate das ações ocorridas no encontro anterior. A Professora Ângela brevemente frisou o problema da alfabetização por ela pontuado desde o sétimo encontro. Ela também falou sobre as estratégias didáticas aplicadas numa intervenção junto aos seus alunos das Séries Iniciais, acrescentou que os conteúdos de Freire (1963, 1996) e Ferreira e Teberosky (1999) tinham significativa contribuição para a melhoria das suas Práticas Pedagógicas de sala de aula, inclusive, ela estava exercitando colocar as crianças para trabalhar em equipe, obtendo, com isso, relevantes resultados.

Ao assistir aos vídeos “Como ensinar a ler e escrever” (WEISZ: 2008), da revista Nova Escola, a Professora Ângela lembrou estar desenvolvendo as seguintes atividades em sala de aula: solicitou aos alunos que fizessem em casa uma lista com os nomes de vários peixes por eles conhecidos, que habitam no Lago Maicá; em sala de aula, as crianças formaram equipes para montar apenas uma lista que serviu de base para a Professora realizar diversas atividades escolares com leitura, escrita, ditado e produção textual. Essa mesma atividade seria compartilhada nos encontros do PNAIC, do qual a Professora participava.

Como foi realizada a atividade prática implementada pela Professora Ângela?

A Professora contou como desenvolveu certa atividade prática com seus alunos do Segundo Ano das Séries Iniciais.

- Ela usou a letra da música “paneiro” (Anexo G) para ser cantada, lida e copiada em sala de aula.

- Solicitou a cada aluno que levasse um paneiro para a escola; meninos levariam paneiros amarelos; meninas levariam paneiros vermelhos.

- A Professora falou para os alunos sobre as utilidades do paneiro dentro da comunidade Tingu desde os tempos remotos. O paneiro era empalhado⁸² e usado para

⁸² Nesse caso diz-se do paneiro que é todo revestido por palhas. Também busquei informações no Houaiss - Dicionário de Língua Portuguesa sobre o vocábulo “empalhado”: adjetivo, que se empalhou. 1 recheado de palha, Ex.: animal e.; 2 que recebeu entrocado de palhinha (diz-se de móvel), Ex.: cadeiras e.; 3 envolvido em palha.

armazenar farinha de mandioca e açaí para serem vendidos na cidade de Santarém, sendo, ainda, de relevante utilidade doméstica na Comunidade Tingu, pois servia para transportar peixes, carregar materiais nas pescarias, nas caçadas, para carregar mandioca ou macaxeira nas costas ou para guardar utensílios domésticos. Existem paneiros de diversos tamanhos, grandes, médios, pequenos.

- Os paneiros foram usados numa apresentação realizada na escola, denominada “Dia D”; posteriormente, foram expostos no Dia da Consciência Negra, 20/11/14, na própria escola.

- A partir do GT letra de música, os alunos fizeram várias atividades: leram, produziram textos orais e escritos, cantaram e dançaram em sala de aula.

O “Dia D” foi o dia em que todas as turmas da Escola São João compartilharam entre si algumas atividades realizadas no decorrer do ano letivo de 2014.

As atividades desenvolvidas pela Professora para trabalhar leitura e escrita em sala de aula estavam voltadas para o Círculo de Cultura, de Freire (1963), assunto discutido por nós nos encontros anteriores de formação continuada.

Segundo a Professora Ângela ela havia percebido grande avanço de toda a equipe de Professoras no curto espaço de tempo que vinha acontecendo a formação continuada na escola, desde o momento em que resolveram expor seus fundamentais problemas no final do semestre passado, pois se esse acompanhamento tivesse ocorrido desde o início do ano letivo, com certeza toda a escola teria avançado muito no que se refere à questão da alfabetização dos alunos da Escola São João.

A vez e a voz da Professora Ana Maria falando sobre suas Práticas Pedagógicas

A Professora falou que, a partir do encontro anterior, E9, deteve-se em trabalhar mais especificamente letras de músicas com foco na leitura e na escrita dos alunos. Uma atividade realizada em sala de aula consistiu na solicitação para que cada aluno levasse de casa a letra de uma música copiada no caderno, pois o problema foco estaria voltado para as dificuldades ortográficas.

Os alunos copiaram as letras das músicas ouvindo-as do rádio ou as que já conheciam. Ao chegar à sala de aula a Professora leu os textos produzidos assinalando as palavras de grafia incorreta para que os alunos as corrigissem. Esse acompanhamento feito aluno por aluno, somente era possível por se tratar de turmas pequenas.

A partir das situações problemas que iam surgindo em sala de aula foram feitas várias atividades como: bilhete destinado à Professora, lista de frutas, os nomes das frutas eram escritos pelos alunos, tais como usados no cotidiano, como: *acelora, burici, guiaba*⁸³ etc - as listas dos nomes dos colegas de classe - as palavras do cotidiano que eram escritas do mesmo modo como na linguagem falada: *cuisa, butu, luça, vrido, garapé* etc⁸⁴.

Como forma de complementar e até mesmo justificar as atuais Práticas Pedagógicas a Professora falou que sua formação, no atual curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física na UFOPA, não estava voltado ao Ensino Básico Fundamental, o mesmo servia para um enriquecimento pessoal e não para aprimoramento da Educação Básica, pois o que ela estudava na faculdade estava muito distante da realidade onde trabalhava. O mesmo não ocorreu com o curso do CEFET, concluído pela Professora como primeira licenciatura. Ela afirmou que esse estava eminentemente voltado para o ensino, e foi aí onde aprendeu coisas interessantes atualmente usadas em sala de aula.

A Professora Ana Maria aproveitou a oportunidade para desabafar e dizer que durante toda sua vida profissional, em seus mais de 15 anos de sala de aula, ainda não havia se deparado com um caso inusitado como o que vivenciou nesse ano na Escola São João, pois na turma de 3^o Ano, formada por 17 alunos, apenas 5 tinham domínio da leitura no início do ano, os demais, nem silábicos eram. Atualmente (isso no mês de outubro/2014), ela estava apenas com um aluno que não conseguiu evoluir, ainda não havia conseguido chegar ao nível silábico da leitura. Uma das estratégias usadas pela Professora no intuito de superar o problema da leitura e da escrita foi levar os alunos para um contra turno para lhes dar aulas de reforço juntamente com a turma de 1^o Ano, com a qual trabalhava, ou seja, uma turma de alfabetização.

Contribuições das Práticas Pedagógicas da Professora Alice para a Escola São João

A Professora não se deteve a explicar sobre suas práticas de sala de aula, preferiu tecer considerações contundentes à Professora Ângela, cuja turma apresentava mais dificuldades. Segundo a Professora Alice, isso ocorria porque a Professora Ângela era individualista e não se sentia à vontade para pedir ajuda às colegas de trabalho, pois se não fossem os encontros que estávamos realizando e participando juntas, ela, a Professora Ângela,

⁸³ Acerola, murici, goiaba.

⁸⁴ Coisa, boto, vidro, buça, igarapé etc.

estaria muito atrapalhada e seus alunos estariam demasiado prejudicados. Segundo a Professora Alice, a Professora Ângela fechou-se muito e seus problemas multiplicaram-se. A sugestão daquela Professora para esta é que falasse sempre e pedisse ajuda quando precisasse, pois que todas devem dar apoio, umas as outras.

Após as contribuições das Professoras, foram passados alguns vídeos da Nova Escola que mostravam estratégias de Professoras Alfabetizadoras dando dicas e mostrando como trabalhar com dificuldades ortográficas em sala de aula. As Professoras gostaram muito do material, fizeram anotações e questionamentos a respeito dos mesmos.

Encontro 11 (E11)

Esse foi o penúltimo Encontro de Formação Continuada de Professoras - EFCEP realizado na Escola São João. Sentia cada vez mais próxima a hora de afastar-me do campo de pesquisa. Essa seria minha penúltima estada na Comunidade Tinguu, enquanto Professora Pesquisadora, fato que seria alívio tanto para mim, assim como para as Professoras, inclusive para a Diretora da escola, a quem percebia *já estar incomodando*.

Nessa etapa pesava-me o cansaço contínuo das atividades de campo que, mais e mais tomavam conta de mim. Minhas energias estavam se esvaindo, sentia-me qual um réptil, arrastando-se pelo chão para atingir um fim proposto e porque não dizer, imposto de mim para mim mesma, como o grande desafio da minha vida: realizar uma pesquisa qualitativa, com pesquisa-ação numa escola rural. Entretanto, participar desse encontro causou-nos grande satisfação.

O cansaço era intenso, mas a continuidade do projeto fazia-se necessária. Ufa! Ainda bem que só faltava mais um encontro, o último. Parece que havia alguém a minha frente a puxar, a esticar a estrada onde eu caminhava. Tudo bem! O caminho era longo, árduo, mas o resultado... Ah! Este sim! Era toda a compensação do meu esforço. Ainda em campo, já demonstrava ser algo rico, surpreendentemente significativo, isso era o que importava, era meu acalento.

O que me propulsionava continuar era o resultado percebido, o contentamento das Professoras ao perceber que eram capazes de fazer e aprender muitas coisas interessantes. Elas percebiam mudanças na vida e grande melhoria refletida nas Práticas Pedagógicas e Docentes.

Era com esse entusiasmo, com essa força de vontade sentida pelo outro que fui à Comunidade Quilombola Tinguu, no dia 01 de dezembro de 2014 para acertar/confirmar meu

penúltimo encontro de Formação Continuada com as Professoras da Escola São João, previsto para 5 de dezembro de 2014. Se adivinhasse, teria ido à escola à tarde, pois havia somente duas Professoras na escola, a terceira Professora do turno estava doente. Portanto, nessa tarde pude conversar com apenas duas Professoras, Alice e Ana Maria.

Antes de me reportar à conversa que tive com as Professoras, vou contar um pouco sobre meu encontro com Maria das Graças, Diretora da Escola São João.

Há dias percebia que *minha presença começava a incomodar na escola*, não se tratava de desconforto com a minha pessoa, mas pelo tipo de trabalho realizado, a formação continuada que induzia as Professoras a refletir sobre as situações problemas do ambiente educacional onde trabalhavam. Percebia não estar mais sendo “bem vista” com “bons olhos”, como de outrora.

Nossos encontros de Formação Continuada de Professoras nos induziam a profundas reflexões acerca de nós mesmas, eu enquanto Professora Pesquisadora e as Professoras enquanto sujeitos das suas ações na Escola São João.

A reflexão era algo que lhes aguçava a autoestima, incitava-lhes a autonomia, a sede pela busca de novos conhecimentos, o não consentimento de medidas hierárquicas despóticas, e o que acreditei ser mais importante, a percepção de que eram capazes de assumir suas formações docentes, partindo da valorização das suas Práticas Pedagógicas e Docentes.

Mas, enfim, voltando a minha conversa com a Diretora da Escola São João.

Fui até à Diretora para confirmar minha estada na escola no dia 05/12/14, conforme calendário prévio. Insisti na ideia de que seria importante mudarmos para uma data posterior, na semana seguinte, considerando o tipo de atividade que seria realizada no encontro com as Professoras. A Diretora Maria das Graças insistiu dizendo que deveria, sim, ser nesse dia, porque era uma data agendada desde o início do ano. Concordei e aceitei. Tudo bem!

Em conversa com as Professoras Ana Maria e Alice, fiquei contrariada em saber que na sexta-feira, dia 05/12/14, dia insistido pela Diretora para ocorrer o encontro, seria improvável porque nesse dia a escola já havia agendado socialização de atividades na comunidade vizinha, Ipaupixuna, onde todos os alunos estavam convocados a participar. A partir das 17h desse dia o ônibus escolar estaria à disposição para conduzir Professoras, alunos, pais e funcionários à tal atividade de extensão, evento cultural de encerramento das atividades letivas de 2014. Essa seria uma visita de retribuição. Nessas comunidades é assim, uma comunidade visita a outra, e esta deve retribuir a visita recebida por aquela, como forma de cortesia. A não retribuição de visitas implica na animosidade entre

comunitários/comunidades.

Pois bem! Então pude perceber que se eu fosse à escola na data marcada meu trabalho seria em vão, pelo esvaziamento das Professoras e pelo tempo reduzido de atividades, apenas 2h ou menos de encontro.

Senti-me angustiada, entendi que a Diretora não estava querendo que eu reunisse com as Professoras, dificultando nossos encontros, ou que tivéssemos encontros com tempo bastante reduzido para não fazermos muita coisa; ou por outro lado, a Diretora da Escola não estava nada preocupada com a Formação Continuada das Professoras.

Retornei à sala da Diretora, mas ela já havia saído havia alguns minutos, fiquei preocupada com o desencadear da história. - *Isso é muito sério!* Pensei comigo. Estava sendo profundamente desrespeitada.

No horário do intervalo/recreio das crianças conversei com as Professoras presentes para que agendassem outra data para o encontro. A Secretária da Escola ficou incumbida dessa tarefa e no dia seguinte me informaria por telefona, confirmando a nova data para o referido encontro. Não tendo recebido telefonema algum da escola, liguei para a Diretora. Ela estava em Santarém, falou-me que o encontro deveria cumprir o cronograma previsto. Ou seja, o encontro deveria ser no dia 05/12/2014, à tarde. Tudo bem, mais uma vez aceitei sem questionar.

O encontro que não aconteceu

Passei a manhã do dia 05 apreensiva, na iminência de receber um telefone a qualquer momento, dizendo que o encontro havia sido adiado. Mas isso não aconteceu.

Saí de casa às 12h30min., para não chegar atrasada na escola.

Antes de sair da cidade passei na casa da Dona Maria, como de costume, ela estava a minha espera para a viagem. Fomos conversando estrada a fora. Durante a viagem para Tingu, enquanto eu dirigia, ela me contava histórias do passado, dos tempos antigos de Tingu. Nesse dia a estrada asfaltada estava repleta de fumaça das queimadas realizadas na região; a estrada de chão batido estava tomada pela poeira impedindo minha visão a curta distância, deixando a viagem perigosa.

Chegamos à Comunidade Tingu às 13h10min. com folga de tempo e dirigi-me à casa da Dona Margarida. Ao chegar lá, nessa casa de amigos, logo encontrei com todos na sacada, após o almoço, que por sinal foi peixe – senti o cheiro impregnado no ar, inclusive nas mãos das pessoas, quando as saudei. Nossa!

Achei estranho a Professora Ângela estar preparada para um turno letivo em sala de aula com suas crianças que a esperavam na escola.

- Ops! Aula! Que é isso Ângela?! Vai haver aula de sala de aula com as turmas?

- Sim, Professora!

- Hummm! Estou aqui para o nosso encontro de Formação Continuada de Professoras - FCP na escola. Estás sabendo disso?

- Não, Senhora. Aliás, estou sabendo disso agora, aqui, neste exato momento.

- Como não sabe?!

Ângela e eu rumamos para a escola que estava próxima de nós, onde encontramos as demais Professoras. Todas afirmaram não ter sido avisadas para o encontro do dia. Tanto é que iriam liberar as turmas às 16h, pois às 17h os alunos iriam à Comunidade Indígena Ipaupixuna, vizinha a Tinguu, onde haveria exposição das atividades culturais dessas escolas/comunidades para encerramento do ano letivo/2014.

Enfim, o encontro do dia 05 de dezembro de 2014 não aconteceu.

Ainda bem que a recíproca por parte das Professoras não era verdadeira. Todas queriam a realização do encontro. Reuni com as Professoras no corredor da escola.

Considerando os desencontros dos últimos dias, era nítida a falta de harmonia e comunicação entre a Direção e o corpo de Professoras da escola São João. As falas das Professoras levaram-me a crer que minha presença estava a incomodar.

Finalmente o E11 foi realizado no dia 07/11/14, na Escola São João.

Nesse encontro as Professoras fizeram uma retrospectiva do encontro anterior, a Professora Ângela manifestou-se assim.

(53)

“Professora... éh... com esses encontros que tivemos... aí falamos sobre a leitura e a escrita... eu... particularmente tô fazendo aqui um gráfico para o... acompanhamento... assim... com a turma... (ela se refere à turma com a qual trabalha, a do 2º Ano) só que ele não saiu assim... muito perfeito porque eu quero... organizá... prá... e dá um avanço... e aí fiz um gráfico”. (Professora Professora Ângela, XI EFCP – EMEIF – SJ - TININGU).

A Professora Ângela estava falando sobre um gráfico que ela fez numa cartolina para compartilhar com a equipe de formação sobre seu ponto de vista acerca do rendimento

escolar da turma dela nesse ano letivo de 2014, considerando os conhecimentos compartilhados nos diversos encontros na Escola São João.

Seguindo à demonstração dos dados a Professora Ângela leu um texto escrito que falava sobre seu grande sonho de ver seus alunos adquirirem domínio da leitura e da escrita nesse ano letivo.

Após a explicação e leitura da Professora Ângela, a Professora Ana Maria, cuja licenciatura integrada, em andamento, era em Matemática e Física, manifestou-se apontando falhas de raciocínio nos dados apresentados. Também apontou formas viáveis de como a colega poderia superar tais falhas e realmente concretizar a vontade dela, representar em gráficos estatísticos a evolução da sua turma do 2º Ano.

É importante ressaltar que a Professora Ângela demonstrou muita força de vontade e necessidade de ampliar seus conhecimentos básicos, necessários à formação de Professora para atuar em uma sala de aula. As dificuldades dela eram visíveis na elaboração do gráfico de rendimentos da turma, falhas foram detectadas pelas outras Professoras que indicaram como poderia realizar aquela avaliação própria com mais eficiência.

Como discussão básica para esses momentos trazidos pela Professora Ângela, e como forma de preservar a imagem dela perante as colegas, busquei respaldo em Freire (1963) com o Projeto de Alfabetização de Jovens Adultos em Angicos⁸⁵, no Nordeste brasileiro, onde ele e sua equipe atingiram 75% de aproveitamento, na alfabetização de jovens e adultos, ou seja, 25% dos alunos trabalhados não obtiveram domínio da leitura e da escrita ao longo do desenvolvimento/aplicação do projeto.

A eclosão das ideias desse educador brasileiro foi significativa porque pudemos resgatar questões já estudadas por nós sobre a pedagogia freireana e reforçar o método de alfabetização desse estudioso (FREIRE: 1963).

Prosseguindo o décimo primeiro encontro, continuamos a pontuar questões relacionadas à concepção de alfabetização, atualmente centrada na forma *como* os alunos aprendem, e não mais na maneira *como* o Professor ensina. Obviamente com apoio dos autores mencionados (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Dessa forma, percebi que as questões pontuadas no encontro onze eram novidades para as Professoras da Escola São João, inclusive para as mais antigas com licenciatura na

⁸⁵ Na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, no Nordeste brasileiro, em 1963, o Professor Paulo Freire coordenou uma equipe de monitores voluntários que alfabetizou 300 pessoas em apenas 40 horas de estudo, uma hora a cada noite. Informação adquirida no Portalforumeja <<http://forumeja.org.br/brasil>>, publicada em 24 de março de 2009, no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>>, acesso em 13/06/2016, às 16h49min.

área da linguagem e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. A expansão do conhecimento chegou atrasada a esses lugares, como a Escola São João.

Como contribuição para esse momento a Professora Ana Maria disse que ao trabalhar com seus alunos não adotava a expressão “erro de linguagem”, por se tratar de uma fase da criança, que precisava ser trabalhada rigorosamente para que percebesse a diferença entre a linguagem escrita e a falada, a linguagem do dia a dia e a linguagem escolarizada. Ela falava sobre sua experiência de alfabetizadora indicando que no 3º Ano das Séries Iniciais tinha apenas um aluno com distorção idade/série apresentando dificuldades na escrita. Esse aluno lia com certa fluência, porém, não conseguia reproduzir na escrita aquilo que lia. Segundo ela, essa era uma situação problema que qualquer Professor ou Professora já deveria trabalhar desde o 1º Ano. Ela disse que ao trabalhar com alfabetização, começava resolvendo o problema da escrita, paralelamente ao da leitura, as mesmas palavras usadas para leitura eram usadas em ditados, cópias e outras atividades do cotidiano escolar. Assim, as crianças associavam o signo linguístico ao significado correspondente.

A Professora Ana Maria contou com amargura uma desagradável experiência que teve no início do ano letivo de 2014. No primeiro dia de aula levou o texto “Joaninha vai à escola” para fazer um teste de sondagem de leitura com sua nova turma, a do 3º Ano. Ela ficou estupefata, pois, dos 17 alunos, apenas dois conseguiram ler o texto.

Já a Professora Alice disse que ao receber sua turma do 4º Ano, em 2014, percebeu que havia sérios problemas de leitura e escrita. Na escrita, as palavras apresentavam-se emendadas umas nas outras. No final do ano, todos os alunos haviam superado tais situações problemas. Ela reconheceu que ao detectar o problema em sala de aula deixou de lado os conteúdos do 4º Ano e iniciou com o processo de alfabetização com a turma toda. Começou trabalhando com as vogais e palavras vocálicas. Aos poucos ia apresentando as consoantes e, a partir daí, novas palavras, partindo das simples para as complexas, priorizando a leitura, o ditado e a cópia das mesmas.

Já no 5º Ano, a Professora Alice dividiu a turma em duas outras, uma dos alunos alfabetizados e a outra dos que ainda não tinham domínio da leitura e da escrita. Assim, na sala de aula trabalhava dividindo a lousa ao meio, um lado para cada turma. Ao falar sobre esse assunto ela lembrou seus primeiros anos de vida de Professora e contou um pouco da sua história.

Na Comunidade Açaizal a Professora trabalhou e viveu com a família durante oito anos com um salário que dava pra comprar somente parte da despesa da casa para o mês. As compras da família eram feitas em Santarém e conduzidas no ônibus da linha até a entrada do

ramal⁸⁶ onde ela morava, daí pra diante, o trajeto e a condução das mercadorias eram feitos a pé ou de bicicleta por alguém que já estaria a espera para ajudar na longa caminhada, com cerca de dois a três quilômetros. A vida era difícil em função do escasso acesso à Comunidade Açaizal, mesmo com um salário garantido no final do mês, pois:

(54)

“... a gente até tinha o dinheiro, mas não tinha onde comprar alguma coisa como alimento...”

E por falar em histórias de vida, a Professora Alice levou para o encontro desse dia algumas histórias de vida escritas por seus alunos. Eram textos produzidos como atividades de produção textual realizados em sala de aula. Ela estava coletando histórias para escrever um livro, inclusive convidou-me para ajudá-la nessa empreitada, fato que poderá ser concretizado em momentos após a conclusão do meu doutorado.

Nesse encontro, tanto a Professora Ângela como a Professora Alice disseram não ter hábito de fazer registros sobre suas atividades docentes, nem sobre seus alunos, agora já o fazem e acham isso muito interessante, gratificante, apesar de trabalhoso.

Sendo esse nosso derradeiro encontro na escola, encerrávamos os conteúdos de linguagem trabalhados em conjunto na Escola São João, no Quilombo Tingu, com as vozes das Professoras. Naquela manhã, cada Professora fez uma avaliação do encontro onze, conforme se vê de 55 a 58, transcritos abaixo:

(55)

“...sobre a avaliação Professora... olhe... gostei das fichas aqui... e também dos gráficos... as meninas me deram o maior apoio... as sugestões foram muito boas () achei legal... e... bola pra frente... e... através dessa formação... aí a gente deu... assim... um espaço pra gente trabalhar mais e... se envolver mais... a gente já se envolvia... mas agora eu vi mesmo que a gente se empenhou mesmo no trabalho da escrita e da leitura e... esse aqui (apontando para a Ficha de Avaliação de Leitura da escola) essa mudança do desempenho do desempenho da leitura e da escrita...” (Professora Ângela, XI EFCP - EMEIF - SJ - TININGU).

⁸⁶ Derivação de uma via principal terrestre de transporte que serve para por em comunicação com algum ponto em que o seu traçado principal não toca. Dicionário *online* <<http://www.ecivilnet.com/dicionario/o-que-e-ramal.html>> Copyright © E-Civil. Acesso em outubro de 2016.

(56)

“Na verdade... a gente vem... agente tá aprendendo mais néh... assim... eu... porque quando a gente vem pra cá o que a gente vivencia aqui... a gente vivencia aqui... na minha mente () porque eu já trabalho na minha sala de aula néh... e aí... eu vejo que as novidades daqui eu levo pra lá... pra... () e... e... até vendo esse gráfico que ela (apontando para a colega) fez aí se eu fosse colocar um gráfico desses aí... se a gente fosse colocar... na verdade... a gente ia verificar éh... que... avançou... avançou... mas que ainda precisa muito... muito mesmo... e... assim... eu tô lá na minha turma lá do... do terceiro ano... que ... eu sempre digo que esse ano eu... eu tava falando pra Maria das Graças ... e eu disse assim pra ela... se for possível tu me dá a mesma turma do primeiro ano... eu disse assim pra ela... se for possível tu me dá a mesma turma do primeiro ano lá pro segundo ano... eu quero fazer um trabalho que eu não fiz esse ano... na verdade faltou mais... porque eu me preocupei muito com () o terceiro ano por causa da dificuldade da distorção idade/série... eu fiquei muito preocupada em trazer os alunos para um horário oposto e aí eu penso que faltou mais... o que eu deveria ter feito lá com a turma... eu disse pra ela a respeito disso e... e aí eu... eu...penso... eu analiso a turma aí eu vou fazer minha avaliação da minha turma pra dizer que eu que progredi... que eu tive êxito... mas que a gente sabe que precisa mais... quem vai dizer se realmente teve avanço é quem no outro ano vai pegá eles... aí vai ver se avançou... agora é o caso que a Alice tá dizendo... eu pego um aluno que não tá lendo e eu avanço até aqui com ele... quem não conhece aquela história vai achá que não foi feito nada... que não foi feito nadinha... aquele aluno passou o ano todinho fazendo o que... a gente faz o que dá e o que pode néh... tá bom... a gente pega um menino desses com todos esses sons de gramática () mas foi muito bom Professora... foi mesmo...” (Professora Ana Maria, XI EFCP – EMEIF – SJ - TININGU).

(57)

“... a pessoa adquire mais e mais como defender que o aluno tá aprendendo () dá pra auxiliar muito nesse sentido néh... quantas vezes a gente vai defender que de (aquele) aluno está aprendendo () a gente acabou de ver que ela tá passando por essas fases todinhas e que tem muitos professores mesmo que até passaram

pela universidade e quando vem pra sala de aula e até esquece isso tudo o que aprendeu... a gente vê que o pai dá razão pra ele porque... o pai... ele não () pra sala de aula () a gente vê que há uma aprendizagem... hoje está sendo muito bom... é uma pena... néh... mas... assim... porque... às vezes... a gente não tem ideia de como fazer... daí... veio a senhora pra... como uma luz... pra nos mudar... às vezes a gente não tem ideia de como fazer... mas aí vem alguém e traz esse... esse ânimo de como fazer... ler os textos... então vale a pena sim... valeu a pena... e a minha história de vida... se a senhora quiser falar... pode falar... mas eu não quero história de agora não... são histórias de 22 anos pra lá... se a senhora quiser sentar pra escrever... pode escrever... mas eu quero toda ela... minha história de vida e... um dia não vai dar... e... eu quero um livro dessa minha história () se a senhora tá querendo escrever... escreva...". (Professora Alice, XI EFCP-EMEIF-SJ-TININGU).

(58)

"...Professora... pra mim foi e está sendo muito bom... como a Professora. Aurora falou... a cada encontro a gente aprende algo... principalmente em que... o que ficou pra mim... pra mim... éh... que trabalho com Pré... o menino que fizer assim (a Professora está se referindo aos rabiscos feitos por crianças nos textos de Ferreira) tá riscando... não tá fazendo nada de texto... e... hoje... já tive um outro pensamento... eu já aprendi algo de... o que ele tá fazendo algo... é um texto... e pra mim... foi e tá sendo proveitoso...". (Professora Aurora, XI EFCP – EMEIF – SJ - TININGU).

No encerramento do décimo primeiro encontro parabenizei as Professoras pelo espírito de equipe, pela bela escola e pela credibilidade que possuíam na comunidade onde viviam e trabalhavam na Escola São João, na Associação - ARQUITININGU, na Federação – FOQS e nas igrejas locais.

Parabenizei cada Professora por ser pessoa que fazia a diferença na categoria profissional do magistério. Infelizmente a valorização da pessoalidade e da profissionalidade das Professoras ocorria unicamente no local onde viviam, uma vez que o poder público, através Secretaria Municipal de Educação não reconhecia o valor das profissionais da educação. Elas se sentiam descreditadas, desrespeitadas pelo poder público.

Abaixo segue o *Esquema 4: A pesquisa-ação no Sub-Ciclo D* para melhor entendimento e visualização geral desse momento da pesquisa.

Quadro 8: Esquema 4 – Sub-Ciclo D – Alfabetização das crianças: aprendizagem colaborativa (E8 ao E11).

A- PLANEJAMENTO (DIAGNÓSTICO): E8

- houve necessidade de ser interrompida a *Oficina de Língua Portuguesa* para delinear novas ações sobre um problema singular existente na Escola São João, o elevado índice de crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental sem domínio necessário da leitura e da escrita nas séries que estavam estudando.
- as Professoras da Escola São João tinham consciência da existência de crianças “analfabetas” (assim chamado por elas) ou com muita dificuldade na leitura e escrita, em todas as turmas do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais. Essa questão era prevalente na turma do 2º Ano, fato que levou a Professora da referida turma pedir socorro, sabiamente, no final do encontro sete, ao encerrarmos o primeiro semestre de ações na escola.

B- AÇÃO (INTERVENÇÃO): E8 ao E11

- Ocorreu pela busca da concepção das Professoras sobre “O ato de ler” e sobre o que entendiam por “ser alfabetizado”;
- contribuição de Freire (1989; 1996) sobre “a importância do ato de ler”, “alfabetização de jovens e adultos” e contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre “aquisição da língua escrita”. Assuntos pontuados a partir do pensamento desses autores para formulação e criação de novos conceitos das Professoras.

C- OBSERVAÇÃO (AVALIAÇÃO): E8 ao E11

- ocorreu em processo, com observação e avaliação dos pontos positivos e negativos dos conceitos de “Ler” e de “Ser alfabetizado”, pelas Professoras;
- formulação e reformulação de conceitos sobre os assuntos em questão;
- a observação/avaliação das Práticas Pedagógicas de sala de aula sobre o ensino da leitura e da escrita das crianças;
- as Professoras admitiram faltar-lhes conhecimentos teóricos suficientes

para realizar mudanças na aprendizagem das crianças da Escola São João.

D- REFLEXÃO: E8 ao E11

- ocorreu em processo, no percurso dos encontros a partir do diagnóstico inicial E8;
- percepção das dificuldades e vontade de corrigi-las;
- percepção da importância da formação continuada por meio das atividades realizadas: pontos positivos e negativos e o que poderia mudar ou melhorar de maneira a replanejar as ações atuais visando ações futuras;
- as Professoras perceberam que havia verdades para serem desconstruídas e serem reconstruídas ao longo do tempo, com base epistemológica, sendo, portanto, capazes de mudar para melhor;
- as Professoras perceberam que as mudanças estavam no ato de olhar criticamente suas Práticas Pedagógicas, fato que as levou a aprender com as próprias experiências, com a aprendizagem colaborativa e as experiências das colegas;
- as Professoras admitiram que o ato de compartilhar situações problemas era uma forma ideal para resolvê-los na escola e que a partilha poderia significar aprendizagem colaborativa, experiência vivida nos últimos encontros. Entretanto, para que isso acontecesse, era preciso que as Professoras quisessem, além do mais, a escola deveria propiciar situações pedagógicas em que as Professoras se sentissem à vontade para expor suas dificuldades e resolvê-las enquanto problema da escola e não como atribuição.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2015.

Assim, o *Sub-Ciclo D – Alfabetização das crianças: aprendizagem colaborativa* configurou-se como parte extensiva dos outros *sub-ciclos* que compuseram o todo da pesquisa até o momento.

3.2.1 Análise Reflexiva do Ciclo 2 – Pontos convergentes e divergentes nos passos da pesquisa-ação na Escola São João

Sob a ótica das Professoras: Como elas me percebiam no Segundo Ciclo?

As Professoras da Escola São João me percebiam como alguém que estava lá, junto delas, para auxiliá-las a resolver um problema fundamental da escola, o alto índice de crianças “analfabetas” em todas as séries e salas de aula dessa escola.

Elas me viam como o meio mais viável para fazer emergir um problema da escola, por elas internalizado como sendo as únicas responsáveis pelo referido problema. As Professoras pareciam ver em mim possibilidade urgente para socializar a situação problema existente na escola. Nesse sentido, escola e SEMED isentavam-se da responsabilidade que, além de lhes tirar o sono, fazia com que assumissem a condição de responsáveis únicas pelo elevado índice de crianças sem domínio da leitura e da escrita nas suas turmas escolares do ano de 2014.

As Professoras acreditavam que eu pudesse ajudá-las de alguma forma, pois tanto escola como SEMED não haviam cumprido seu papel fundamental, assistir pedagogicamente o corpo docente local.

Por outro lado, as Professoras deixavam claro que tudo o que discutimos, refletimos, analisamos e fizemos era de primordial importância para repassarem e aprimorem suas Práticas Pedagógicas e Docentes. Essa situação poderia ser ilustrada com os laços de amizade capazes de possibilitar-me o conhecimento da realidade educacional local, como realmente ela era.

Sob a ótica da Professora Pesquisadora - Como as Professoras viam a si mesmas?

As Professoras sentiam-se responsáveis pelo fracasso escolar das crianças e, às vezes, não sabiam o que fazer o esse problema. Tanto a direção da escola como a SEMED diziam que as Professoras teriam que dar um jeito de alfabetizar as crianças.

Ressalto que os encontros pedagógicos da escola não focavam os problemas enfrentados pelas Professoras, como por exemplo, o que fazer com as crianças que não tinham domínio da leitura e da escrita, ou como se deveria alfabetizar essas crianças. A escola não

tinha Pedagogo ou Pedagoga em função de uma portaria municipal expedida pela Secretária Municipal de Educação, fato esse ao qual já me reportei em momentos anteriores.

Dentre as Professoras participantes da formação continuada duas deixaram escorregar pelas entrelinhas a impressão de que não precisavam muito das orientações sobre alfabetização, pois são experientes, com anos de profissão, por isso sabiam o que fazer com os problemas, não precisando da intervenção de quem quer que fosse.

Já as outras Professoras faziam questão de demonstrar quão essencial haviam sido os encontros de formação continuada para que pudessem ajudar seus alunos em sala de aula. A Professora Ângela deixou claro que realmente precisava da colaboração dos encontros de formação que aconteceram para ajudá-la na sua sala de aula, fato que a levou pedir socorro.

Como compreendi a experiência formativa no Ciclo 2 da pesquisa?

No decorrer dos encontros realizados no *Ciclo 2 – Nos passos da aquisição da leitura e da escrita* a experiência formativa foi constante, pois à medida que os mesmos avançavam, as Professoras construía e reconstruía conceitos e formas de ensinar e de repensar as Práticas Docentes. Elas aprenderam questões relacionadas ao ato de ler, à aquisição da leitura, tanto com as contribuições dos autores que subsidiaram os encontros (FREIRE, 1963; 1989; 1996); (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999); (WEISZ, 2008), como pelas Práticas Pedagógicas compartilhadas pelas colegas mais experientes da escola.

Com base nos conteúdos dos encontros sobre alfabetização e leitura, e com base nos passos elaborados na formação continuada para serem aplicados em uma intervenção com os alunos, as Professoras desenvolveram ações pedagógicas nas salas de aula, com os alunos das Séries Iniciais. Todas foram unânimes quanto à importância das ações, uma vez que perceberam a evolução do desempenho da leitura e da produção da escrita das crianças, em consequência dos conteúdos estudados com as colegas durante os encontros de formação continuada, tendo por base a reflexão e a autorreflexão sobre as Práticas Pedagógicas e Docentes e sobre a aprendizagem das crianças.

Já no final dos encontros elas conseguiam entender os níveis de alfabetização das crianças e falavam em “níveis diferentes de leitura” e não mais em “crianças analfabetas”. Embora seus conhecimentos teóricos ainda fossem superficiais, elas já conseguiam se perceber modificadas, como diziam, “evoluídas”.

Elas olhavam para si e para a equipe, percebiam suas falhas, limitações e os problemas existentes na escola e buscavam desconstruir-se e reconstruir-se como profissionais e como pessoas. Isso foi percebido em vários momentos:

- nos gráficos da Professora Ângela e as falhas dos mesmos, apontadas pelas colegas;

- na contribuição da equipe de Professoras para que a Professora Ângela reformulasse seu raciocínio e construísse novos gráficos representativos do rendimento escolar da turma;

- na hombridade da Professora Aurora em afirmar que todos os rabiscos usados por seus alunos eram considerados feios, errados e nada significavam do ponto de vista dela enquanto Professora do Pré-Escolar;

- nas contribuições de Freire (1985; 1996), Ferreiro e Teberosky (1999) e Telma Weisz (2008) que serviram para as Professoras reformularem seus conceitos sobre “rabiscos”, “o ato de ler” e sobre “alfabetização e aquisição da leitura e da escrita”.

Lições aprendidas no percurso do Ciclo 2 da pesquisa, na Escola São João

Ao focar o ensino e a aprendizagem na formação continuada com uma equipe de Professoras no ambiente escolar onde elas trabalhavam, percebia resquícios da educação tradicional nas minhas práticas docentes recentes quando assumia conceitos como os de “repassar”, “transmitir” e “ensinar” conhecimentos. Essas percepções eclodiram pela reflexão da própria prática docente. Tal caminho foi possível através da assunção da pesquisa-ação que me propus fazer, com a qual estava experimentando aprender a aprender com o outro, com as experiências das Professoras. Esses atos de aprender vão além do que coloquei acima, por isso, abaixo compartilho algumas lições aprendidas no longo caminhar da pesquisa.

Lição 1: Para Si

Aprendi que uma Professora de sala de aula tem que ter coragem e determinação para pedir socorro, além de esbravejar ao mundo que a escola onde trabalha tem problemas sérios e não é aquela escola modelo que aparenta ser, pois a dificuldade da leitura e da escrita das crianças eram geradoras de doenças emocionais nas Professoras, que internalizavam o problema para si. O sistema educacional vigente fazia com que assumissem tal condição.

Apreendi que a pessoalidade das Professoras encontrava-se doente em função da profissionalidade abalada, pelo descaso, pela falta de valorização profissional, fato que lhes atingia cruelmente a autoestima. Havia momentos em que as Professoras sentiam-se verdadeiramente incompetentes, apenas uma ferramenta do sistema educacional local.

Lição 2: A Escola

Naquele momento da experiência da formação continuada aprendi que os problemas existentes em uma escola podem ser resolvidos, senão amenizados. Entretanto, nem sempre um problema premente como o *déficit* da leitura e da escrita no *locus* da pesquisa foram priorizados como tal.

Mediante à experiência vivida em Tinguá, aprendi que o grande desafio da escola e dos Professores está em promover o avanço dos alunos atrasados. Nos casos observados, talvez a falha não estivesse simplesmente nas dificuldades das Professoras, mas, inclusive, na ausência de uma Coordenação Pedagógica efetiva que as acompanhasse e as orientasse em suas Práticas Pedagógicas e Docentes.

Lição 3: Formação Continuada

Nas intervenções realizadas na Escola São João, em 2014, usei as contribuições de autores como Freire (1996), Ferreiro e Teberosky (1999) e Weisz (2008) como suporte teórico para sustentar as reflexões das Professoras sobre suas Práticas Docentes, por conseguinte, da contínua formação em processo. Dessa forma, trabalhamos sem que fosse preciso expressar a tradicional dicotomia entre teoria e prática, porém, sem deixar de valorizar os conhecimentos das Professoras e a importância dos conteúdos epistemológicos.

Ressalto que a formação continuada na escola somente foi possível com as vozes das Professoras que falaram sobre a verdadeira escola em que trabalhavam, desvendando problemas substanciais como o fracasso escolar pontuado pela dificuldade de trabalhar com a leitura e escrita de alunos do 1º ao 5º Ano.

Embora ainda estivéssemos falando sobre o segundo ciclo da pesquisa, sentia-me à vontade para afirmar que a formação continuada numa escola rural, quilombola, era fato, intensamente vivida e conhecida por mim, tanto quanto pelas Professoras da Escola São João.

Lição 4: A Pesquisa

Com a experiência da Escola São João, aprendi a trabalhar com formação continuada tendo como ponto de partida as dificuldades das Professoras, fato esse característico da pesquisa-ação que se ia concretizando como tipo de pesquisa que mostrava resultados consistentes sobre a educação, conforme apontam Carr e Kemmis (1988), fato esse reiterado por Gatti (2010).

Também aprendi que a forma como trabalhei com pesquisa-ação na Escola São João, era substancial para se trabalhar com pesquisa em educação, fato que estou descobrindo agora, após tantos anos de atuação profissional na educação.

Lição 5: O sistema

A experiência com as Professoras da escola São João mostrou-me uma realidade em que a profissionalidade das Professoras estava comprometida pela hierarquia educacional, que nesse universo consideravelmente distante do mais próximo centro urbano, o elevado grau de estresse, a sobrecarga de trabalho, o trabalho gratuito para o Estado incentivavam e proporcionavam a desvalorização da profissão do magistério, além de depreciar a imagem das Professoras, atingindo diretamente suas pessoalidades.

Essa realidade caracterizou-se como espaço escolar da experiência de formação continuada, onde essas mesmas Professoras temiam ser chamadas de incompetentes, em função dos *déficits* educacionais, entretanto, as profissionais da educação não tinham acompanhamento pedagógico, falha grave na atual conjuntura que atingia diretamente a qualidade da educação local e a qualidade de vida das Professoras.

A pesquisa-ação na Escola São João – Segundo Ciclo

O segundo ciclo da pesquisa-ação teve início no oitavo encontro de formação continuada, estendendo-se até o décimo primeiro encontro. Tratou da continuidade das ações formativas das Professoras, a partir das ações replanejadas, com novo enfoque, o elevado índice de crianças “analfabetas” nas turmas da Escola São João. As Professoras sugeriram que a *Oficina de Língua Portuguesa* fosse interrompida para que déssemos especial atenção ao problema apontado como assunto premente. Com isso, redirecionamos e reformulamos o planejamento, essas decisões foram tomadas por ocasião do sétimo encontro, no encerramento

do primeiro semestre letivo da escola, sendo, portanto, retomadas no oitavo encontro, em agosto de 2014.

Eis o desenho do segundo ciclo.

Todo ele foi redimensionado em torno de dois eixos reguladores, um destinado a focar o instrumento de avaliação da leitura e da escrita das crianças e o outro era destinado à aquisição da leitura e da escrita, ou seja, a questão da alfabetização de alunos. Esse ciclo foi encerrado com o décimo primeiro encontro em função de o cronograma da formação continuada estar chegando ao final naquela escola, faltando apenas mais um encontro, o décimo segundo.

Aqui retomo a pergunta feita no ciclo anterior: Como finalizou o Segundo Ciclo da pesquisa?

Esse Segundo Ciclo foi encerrado ao interrompermos, em comum acordo, com a equipe, abruptamente, a inserção de novos conteúdos formativos além do décimo primeiro encontro no processo de formação continuada, visto que precisávamos, mais uma vez, redirecionar as ações formativas, desta vez, destinadas a “ouvir as Professoras contarem suas histórias de vida”.

Dessa forma foi encerrado o segundo ciclo, ao mesmo tempo em que redirecionávamos a formação das Professoras para o início do terceiro ciclo, no décimo segundo encontro que aconteceu a partir da dinâmica O Baú da Minha História.

Pipocas Pedagógicas no Segundo Ciclo da Pesquisa

No final do *Ciclo 1* da pesquisa abri espaço para apresentar um quadro alheio não vislumbrado como elemento inerente à pesquisa, denominado *Pipocas Pedagógicas*. Chamei-as assim, pelo fato de surgirem casualmente no decurso dos Encontros de Formação Continuada de Professoras. No primeiro momento do *Ciclo 1*, os recortes culturais emergiram como características elementares, constitutivas dos sujeitos da pesquisa.

Agora, neste ponto, no final do *Ciclo 2*, reabri a discussão para afirmar que, no decurso do *Ciclo 2*, cultura, linguagem e sujeito eram elementos peculiares à pesquisa, pois tinham existência imbricada às Professoras participantes da pesquisa da Escola São João. Assim, os *Ciclos 1* e *2* integravam a personalidade e a profissionalidade das Professoras.

Abaixo estão as *Pipocas Pedagógicas* recortadas do *Ciclo 2*. Ressalto que essas não foram as únicas existentes no decorrer do ciclo, apenas separei algumas e as apresento a seguir.

Quadro 9: *Pipoca Pedagógica 5 - O Bocó*

Uma Professora falando sobre a esperteza das crianças.

Certo dia o irmão de uma Professora foi almoçar na casa dela. Ele estava acompanhado pela esposa e um filho de 6 anos.

- Mana o que tem para o almoço?

- Caldo de peixe – disse a irmã.

- Que peixe?

- Bocó⁸⁷.

- Bocó é uma pessoa boba porque não sabe se dirigir – disse a irmã ao irmão.

E o menino, segurando a mão do pai, atento à conversa, sacudiu com força o braço do pai para lhe chamar a atenção.

- O que é menino?

- Pai, o Senhor é um Bocó.

- Eh, menino! Que falta de respeito!

- O Senhor estava dirigindo o carro e bateu de frente numa árvore. O Senhor não sabe se dirigir!

O menino soltou a mão do pai e saiu correndo em direção à irmã mais velha que brincava na sacada da casa, dizendo “O papai é um Bocó! O papai é um Bocó”.

Todos riram. E o pai ria um riso sem graça!

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 10: *Pipoca Pedagógica 6 – Eles me caçaram... me caçaram... me - caçaram!*

Uma Professora contou o caso cômico sobre o uso da linguagem em sala de aula, por ocasião de uma atividade de produção de texto, numa turma do 4º Ano. Segundo a Professora, os alunos usavam na escrita o dialeto local. “Os alunos escrevem como falam” e contou o caso de um aluno que produziu um texto sobre si, onde ele dizia que em determinada situação ocorrida em casa, seus pais não conseguiam encontrá-lo e, então, passaram a caçá-lo: “eles me caçaram, me caçaram, me caçaram”.

⁸⁷ Bocó: na linguagem popular é um peixe de escama que vive nos rios da Amazônia.

A Professora disse que havia entendido o que o aluno havia escrito, porém, o comparou a um animal sendo perseguido na floresta, por alguém.

Ela explicou que, nesse caso, “caçar” tem como sinônimo o termo “procurar” e a Professora acrescentou que quem usava esse tipo de dialeto era o cearense, sendo muito engraçado para todos na sala de aula.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 11: Pipoca Pedagógica 7- Apelido também é nome

Em uma atividade escolar uma Professora do Terceiro Ano das Séries Iniciais pediu aos alunos que trouxessem de casa uma lista na qual constassem os nomes dos seus pais e irmãos. Porém, a Professora não lembrava que em Tingu as pessoas se conhecem por apelidos, houve caso de alunos não saberem nem os nomes dos pais, nem dos irmãos, nem seus próprios nomes.

Um aluno nomeou seus pais como “Pai” e “Mãe”.

Como forma de resolver o problema, a Professora orientou as crianças para fazerem listas com os apelidos das pessoas e, ao lado, seus respectivos nomes de registro.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 12: Pipoca Pedagógica 8 – Linguagem à parte

Certa Professora disse que seus alunos escreviam textos usando a linguagem usada em casa. Ela contou que uma aluna, ao produzir um texto, descreveu sua casa dizendo que a referida moradia possuía uma varanda e, ao entrar nela “você dá logo de cara catelevisão e cum sufá, na cunzinha a gente dá de cara ca geladera e a mesa de cumê”. Ao ler o texto na sala de aula, segundo a Professora, os colegas da turma da menina perguntaram se a cabeça dela estava muito dolorida de tanto “dar de cara com os objetos” e se ela realmente conseguia “comer” a geladeira e a mesa.

Ou seja, o linguajar da menina era cômico e causava risos em todos.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Outra questão que retomo sobre as *Pipocas Pedagógicas* é o fato de que, tanto no Ciclo 1 como no 2, à medida que me debruçava sobre o acervo empírico da pesquisa, corroborava o fato de os sujeitos da pesquisa não estarem restritos às ações da formação continuada na escola onde trabalhavam, mas que estavam alicerçados na identidade cultural presente em todos os momentos, nos encontros da Formação Continuada das Professoras FCP, podendo ser percebidos nos gestos, conteúdos trabalhados em sala de aula com seus alunos, na alimentação local, na interação social, no afago, nos trejeitos de lidar com pessoas etc.

Essa identidade configurou-se pela cultura local, portanto, não houve formação continuada sem considerar a identidade cultural das Professoras. Com isso, os sujeitos da pesquisa caracterizaram-se como tal em três dimensões: temporal, espacial e cultural às quais reporto-me no final do terceiro ciclo e, em especial, no quarto ponto desta tese.

Adiante, deter-me-ei a falar sobre as características do *Ciclo 3 – Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão* na presente pesquisa. Esse ciclo teve existência própria, sem que tivesse havido necessidade de desmembrá-lo em ciclos menores como ocorreu com os demais.

As informações usadas para falar sobre o *Ciclo 3* foram extraídas do Diário de Campo de Pesquisa 11 e 12⁸⁸.

⁸⁸ DCP-XI EFCP-06/12/14-EMEIF-SJ-TININGU e DCP-XII EFCP-22/12/14-EMEIF-SJ-TININGU.

3.3 Terceiro ciclo da pesquisa-ação

Desde os primeiros encontros de Formação Continuada na Escola São João eu sentia falta da existência de um momento especial em que as Professoras pudessem falar sobre quem são e como se tornaram Profissionais da Educação.

Esse momento tornou-se realidade no último encontro, em Tinguu, no E12. Então, convido o leitor e a leitora a espreitarem pela janela da imaginação as histórias das quatro Professoras, a seguir, como encerramento de uma experiência de formação continuada em uma escola municipal quilombola, rural.

Para produzir a escrita deste terceiro ciclo da pesquisa-ação, tomei como base os Diários de Campo de Pesquisa – DCP 11 e 12.

Professora Alice

“Meu nome é Alice... eu nasci e me criei na Comunidade Tinguu. Por volta dos 13 anos nós fomos pra Santarém porque não havia mais estudo aqui pra nós. Só tinha estudo aqui até a 4ª Série e a mamãe queria que todos nós estudássemos, então, por esse motivo ela conduziu toda a família para morar em Santarém. Lá em Santarém, passei um bom tempo estudando, me qualificando, e quando me formei, eu voltei pra trabalhar, na Comunidade Açaizal”. (PROFESSORA ALICE, TININGU, 22/12/14).

(59)

Quando eu cheguei no Açaizal, eu... eu... fui pra lá solteira e, não passei nem um ano solteira e já arrumei marido. Tenho dois filhos, um de 19 anos e outro de 16. O de 19 anos se chama () e o de 16 anos se chama () e, a minha maior preciosidade são meus filhos, e a minha vida eu dediquei a eles, sempre dediquei a eles. Meu esposo se chama () a qual nós vivemos junto 22 anos. O tempo que eu tenho de trabalho, eu tenho com meu esposo... cheguei pra procurar trabalho e fui logo arranjando marido. (Professora Alice, XII EFCEP, TININGU, 2014).

Assim, em meio às falas e lembranças do passado, os olhos da Professora ficavam entumecidos pelas lágrimas, a voz tornava-se cada vez mais trêmula. É sentimento involuntário brotando de dentro para fora. A Professora Alice já havia me falado em outros momentos sobre a “dor de falar sobre o passado”. Doía fazê-lo, mas era compensador, importante, essa seria uma forma de olhar o passado com saudosismo, com mais intensidade,

valorizando a si, à família e o trabalho. Nos exemplos de 60 a 62 a Professora continua compartilhando seu mundo com a equipe de formação continuada que a escuta com atenção exteriorizar seus sentimentos.

(60)

Eu passei 8 anos lá na Comunidade Açaizal e eu gostava de trabalhar lá, eu tinha o apoio dos pais, da comunidade, mesmo porque eu trabalhava sozinha, eu era a Professora, a Servente, a Diretora, tudo. Tinha o Antônio José⁸⁹ que era Presidente da comunidade, ele era tudo lá.

[...]

Também trabalhei com turmas do EJA numa outra comunidade, de Murumuru, numa escola de lá. Foi uma experiência muito gratificante porque eu ensinei pra eles, mas eu mais aprendi do que eles. Era como uma Segunda Etapa, todos os aniversários nós comemorávamos juntos, na turma. Teve uma vez que eu ia levar um bolo na minha moto, eu tinha uma Biz⁹⁰, chegou no meio da estrada e dei uma derrapada que eu caí no chão e foi bolo pra todo lado. Era dia de encerramento lá, uma festa. Eu ia com meu filho na garupa da moto. Era ele que segurava o bolo. Era uma criança e não pôde segurar o bolo. (Professora Alice, XII EFCP, TININGU, 2014).

Na Comunidade Açaizal, na Escola Dom Pedro II, a Professora Alice trabalhou no Programa Acelera Brasil; ela diz:

(61)

“No início foi muito difícil, mas depois eu achei assim... um projeto muito importante e que eles ajudavam muito a gente. Hoje, eles colocam assim... vários projetos que/ tem hoje, mas eu não vejo tanta ajuda como tinha o projeto acelera. Vinha material pra Professora e vinha material pro aluno e todos os meses nós tínhamos nossa orientadora que vinha na escola conosco, ela vinha tirar dúvidas, nos orientar, nos ajudar. Hoje, eu não vejo isso, tem vários programas, mas os Professores que tem que ir lá pra pegar as informações,

⁸⁹ Nome fictício.

⁹⁰ Uma motocicleta modelo Biz.

também tinha outro porém, todo sábado nós tínhamos encontro, aí, a minha experiência, o que eu fazia com a minha turma eu ia e contava lá, e o que as colegas faziam, elas iam contar, então, às vezes as minhas experiências serviam pra elas e as delas já serviam pra mim () foi um projeto muito bom mesmo. A formação era feita pela SEMED, mas era o Instituto Ayrton Sena que bancava tudo. Hoje essas ficha que a gente preenche, tudo é colada de lá. Eles davam todo o material. Eram 12 meses, eram 12 fichas pintadas”. (Professora Alice, XII EFCP, TININGU, 2014).

A Professora Alice concluiu dizendo:

(62)

“...eu não queria ser Professora, tanto é que não estudei Magistério, eu fiz Contabilidade. A minha vontade era trabalhar num comércio, numa outra coisa qualquer, menos ser Professora, mas... infelizmente, é... nós... é... estamos atrás de trabalho e não conseguimos aquilo que a gente realmente quer, então, antes de surgir a proposta pra eu ser Professora, minha tia que convidou... e me convidou pra trabalhar lá. Eu disse que não ia e ela disse ‘não!!... mas tu pensa!!...’ Aí eu fui atrás de trabalho de novo, porque eu não queria voltar pra colônia novamente, e aí eu não consegui, e aí eu disse pra minha mãe ‘mamãe... é a única alternativa, eu não posso ficar sem trabalhar, eu preciso trabalhar. Eu vou experimentar, se eu gostar, eu fico, senão, eu saio’. E... no dia 14 de março de 1992 eu cheguei no Açaizal pra trabalhar de Professora.

A princípio deu vontade de desistir porque eu trabalhei três meses sem ganhar nada, comia e bebia porque os comunitários me davam o que comer e o que beber, mas eu fazia muito plano de voltar pra casa. Eu chorava porque eu nunca tinha saído assim, longe da minha família né! Eu tinha uma menina que morava na mesma casa que eu e ela me dava muito apoio e não deixava eu ficar só porque eu começava a chorar e querer ir embora e ela dizia ‘não, nós gostamos muito de ti, e eu não quero que tu vá embora’. E eu continuava lá. E fui gostando do trabalho. Trabalhei lá nos seis primeiros meses, tudinho morando nessa casa. Quando foi no segundo semestre, eles me arrumaram uma casa pra mim morar lá porque a minha família queria muito ir pra lá passar o final de semana

comigo, ficar lá comigo, aí não tinha, não dava misturado com os outros, então, eu arrumei essa casa e aí sempre a minha família, meu pai e minha mãe iam pra lá comigo, aí quando foi no meio do ano, em outubro, arrumei logo marido, aí pronto, não voltei mesmo mais, e, foi um ano assim, que comecei a estudar e comecei a gostar, não sei se foi o provo daquela comunidade que era muito acolhedor comigo, mas eu aprendi a gostar do meu trabalho e, aprendi a gostar de ser Professora e, hoje, eu digo que eu não me vejo mais em outra profissão, eu gosto daquilo que eu faço, amo meu trabalho e quero continuar fazendo isso cada vez mais com perfeição, né! Inclusive hoje já tenho colegas que foram meus alunos, colegas Professores, colegas de profissão e, até, sexta-feira, numa colação de grau ali no Murumuru, eu até fiquei feliz porque a menina que preparou a festa de colação de grau, hoje Professora, ela tinha sido minha aluna e eu peguei aquilo ali, naquele momento e passei para os que estavam lá, que tinham sido meus alunos na 3ª. Série e, eu passei pra eles aquela mesma mensagem que eu gostaria ver eles também, futuramente, é, vencendo na vida, fazendo algo importante pra eles. Eu também já tive oportunidade de trabalhar com uns alunos que eu também precisava fazer mais por eles, porque eu sei que faltou ali, meninos que precisavam de mais apoio e ninguém deu, e a gente fica assim triste quando a gente sabe que algo acontece com essas pessoas que passaram pelas nossas mãos e que a gente muito pouco fez por eles, talvez se a gente tivesse conversado mais, falado algo mais para eles, talvez não tivessem se tornado as pessoas que se tornaram. Eu não sei se a falha foi minha, mas eu contribuí porque aquele aluno passou pelas minhas mãos ()". (Professora Alice, XII EFCP, TININGU, 2014).

No ano seguinte a sua inserção como Professora, Alice cursou o Magistério pelo Projeto Gavião⁹¹, seguindo, ingressou numa Licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo CEFET, posteriormente, fez Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira, também pelo CEFET. Na oportunidade, 2014, era Professora concursada da SEMED/Santarém e encontrava-se às vésperas da aposentadoria,

⁹¹ Trata-se de Projeto de Formação de Professores leigos, UFPA/SEDUC-PA, década de 1990. O objetivo desse projeto era formar Professores do nível Fundamental e Médio para adquirirem o Magistério. Disponível em: <http://www.pradec.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/projetogaviao.pdf>. Acesso em: 26/05/2016.

aos 22 anos de trabalho. Ainda assim, a Professora não parou, estava cursando Licenciatura Integrada em Português e Inglês, pelo PARFOR/UFOPA, em Santarém.

Professora Ângela

“Eu quero só deixar aqui uma coisa muito boa. Através destas experiências que eu tive aqui, com certeza eu avancei, eu agradeço muito a Senhora que me deu maior suporte, às amigas aqui... precisei muito do apoio do todo mundo”. (PROFESSORA ÂNGELA, TININGU, 22/12/14).

Terceira filha de um casal tinguense, a Professora Ângela disse que ainda na adolescência aventurou-se viver na capital amazonense. Viajou para Manaus em busca de trabalho, o máximo que encontrou por lá foi o trabalho de babá na casa de um parente. Algum tempo depois retornou para Santarém, pois a vida na capital, longe da família, não era nada fácil. Ao retornar para Santarém, a Professora casou, teve duas filhas e retomou os estudos, concluiu o Magistério em 1996.

Com residência fixa em Tingu, com o marido e as duas filhas, recebeu convite para trabalhar de Professora na Comunidade vizinha de Tingu, Ipaupixuna, atualmente considerada comunidade indígena. A Professora Ângela iniciou sua fala deixando escapar do fundo do baú que desde criança tinha vontade de ser Professora:

(63)

“Tudo o que eu fazia era sempre pra trabalhar com criança...as minha brincadeiras de menina eram de ser Professora...”. (Professora Ângela, XII EFCP, TININGU, 2014).

Em 2003 recebeu convite da Professora Maria das Graças, atual Diretora da Escola São João, para substituí-la em uma turma nessa escola, em Tingu “*Aí que começou minha carreira na Educação*”. Em seguida, trabalhou na Comunidade Igarapé-Açu com uma turma do Pré-Escolar. Ainda no ano de 2003 foi contratada pela SEMED como Serviços Temporários, pois não era concursada.

Com residência fixa na Comunidade Tingu, a Professora Ângela também trabalhou em Igarapé-Açu, comunidade próxima a Tingu, usando uma bicicleta como meio de transporte. Em Ipaupixuna, comunidade distante do lugar onde morava a Professora, trabalhou por um bom tempo. Ela conta uma experiência que viveu no trajeto para a escola:

(64)

“Nesse período eu trabalhei em Ipaupixuna, aqui é a minha carreira de bicicleta (a Professora está contando o caso e apontando a foto, tirada do baú, que lhe trouxe tal fato à memória) nessa ponte aqui, teve um período lá que ela encheu e não se podia passar nessa ponte. Eu desci da bicicleta e fui a pé. Nesse dia eu fiquei em pânico porque, quando eu passei, um rapaz disse ‘Olhe, tenha cuidado que tem um lugar que tem um poraquê⁹²’. Continuei andando com a água acima do joelho... sempre com os olhos voltados para a água a procura do poraquê... quando enxerguei o poraquê eu me assustei... foi terrível... deixei livro, deixei caderno, deixei tudo cair... foi bicicleta prum lado e eu... pro outro... e o poraquê passou na minha frente. Desesperada em cima da ponte saí correndo dentro d’água, quase me afoguei, depois um aluno me ajudou juntando minhas coisas e a bicicleta. O meu transporte era a bicicleta, ela que me conduzia. Nesse dia eu ia dar aula em Ipaupixuna. Eu fui do Murumuru pra Ipaupixuna, pra dar aula na 2ª. Etapa”. (Professora Ângela, XII EFCP, TININGU, 2014).

Esse foi o trajeto de ida da Professora para a escola, onde ela chegou com materiais e roupas molhados, assim mesmo trabalhou o horário completo, depois percorreu o mesmo caminho de volta para casa, porém, dessa vez, valeu-se da companhia de alguns alunos e alunas da escola que também atravessavam a ponte. Os meninos, mais corajosos, iam à frente “abrindo caminho” para as meninas e a Professora. Todos ficavam muito atentos, olhando sempre no fundo do igarapé a procura de um poraquê que por ventura por ali estivesse, felizmente não havia nenhum bicho assustador. Igual a esse dia, havia tantos outros na corriqueira vida da Professora Ângela.

Já na Comunidade Açaizal, deu aula para uma turma do Pré-Escolar. Com residência fixa na Comunidade Quilombola Tingu, ela pegava o ônibus da linha e ficava na entrada da comunidade, se chovesse ou fizesse sol, esse trajeto era feito a pé com percurso de quase três quilômetros para ir à Escola Dom Pedro II, com a mesma distância para retornar à via principal e pegar o ônibus da linha outra vez. Houve ocasião em que a Professora perdeu a condução e teve que fazer o percurso até em casa, a pé. Algumas vezes a Professora ia de bicicleta desde casa, mas o percurso era longo e cansativo, por isso, preferia ir de ônibus. Nessa época não havia condução Escolar.

⁹² Poraquê: peixe elétrico comum aos rios da Amazônia.

A partir do ano 2012 a Professora Ângela passou a trabalhar somente na Escola São João, na Comunidade Tiningu, próximo à residência dela. Para encerrar a dinâmica do Baú da Minha História, Professora Ângela diz: “...e eu consegui ser uma Professora, tive meu sonho realizado. E faço meu trabalho com amor e com alegria...”.

Professora Ana Maria

“Sou a Professora Ana Maria e minha história de vida, na verdade, começa em 17 de agosto de 1972. Hoje estou com 42 anos nesta vida. Tive uma infância feliz, com 17 irmãos ao todo e sempre foram felizes. (PROFESSORA ANA MARIA, TININGU, 22/12/14).

Nos exemplos seguintes 65 e 66 a Professora falou sobre si.

(65)

“...(). Meu pai comprou uma casa em Santarém pra colocar os filhos pra estudar. A nossa ida pra morar em Santarém foi com esse foco, com esse objetivo.

O Segundo grau eu fiz em Contabilidade. Na época, ninguém queria, nem passava... nem imaginava de ser Professora, queria trabalhar num... ser bancária, trabalhar em Contabilidade, era o desejo que a gente queria. Eu estudei com esse objetivo. Quando eu terminei meu curso de Contabilidade, no terceiro ano, eu tive meu primeiro diploma, foi meu filho mais velho, eu estava grávida. Fui pra Manaus, passei minha gravidez toda em casa de família, depois voltei pra Tiningu, quando eu voltei de Manaus tive a minha primeira oportunidade, e aí eu fui trabalhar de Professora Substituta da Professora Alice lá na Comunidade Açaizal.

Eu comecei trabalhando lá. Depois disso, fui pra Santarém e trabalhei numa creche durante 3 anos e meio e foi um período que eu passei a gostar de criança, e assim eu voltei a estudar. Fui estudar Magistério. Aí nasceu o desejo de trabalhar com criança, com criança que era pra alfabetizar. Era difícil porque eu não tinha experiência, mas numa boa eu... com incentivo, e mesmo com a necessidade porque eu tinha meu filho, eu tinha que ir cuidar do meu filho, eu tinha que dá o que comer pra ele, então era mais pela necessidade também. Então, tudo o que você faz mesmo sendo necessidade tua, mas... ela, em certo momento, ela vai te agradar, ela vai fazer de você uma pessoa que você possa sonhar com algo melhor e isso vai fazer você crescer.

Quando eu saí de lá eu consegui meu primeiro trabalho já como Professora e foi aqui na Comunidade de Ipaupixuna. Eu trabalhei aí 3 anos, saí de lá por conta das dificuldades, era muito longe, a ida pra lá era difícil, e aí eu saí de lá e, por felicidade, vamos dizer, em 1998 foi o concurso público e eu me inscrevi pra fazer esse concurso. Eu tinha um ano de trabalho. Fiz a prova e tirei boa colocação, fiz a prova de títulos e passei. Hoje sou concursada, trabalhei um ano só como serviço temporário né, e... de lá pra cá tudo começou a deslanchar, eu me matriculei nos cursos, fiz o CEFET, fiz minha graduação. Nunca teve um concurso que eu não tivesse o prazer de passar. E hoje estou aqui pra agradecer por essa oportunidade...

Professora Ana Maria continuou retirando suas memórias de dentro do Baú, em seguida, juntando os resquícios da sua história, foi fechando o baú enquanto finalizava suas memórias:

(63)

Essa foto (a Professora tira uma foto do baú e fala sobre ela) representa o período que eu trabalhei no Acelera Brasil, foi uma experiência muito agradável, muito boa, contribuiu pro meu desempenho porque trabalhar no Acelera foi um período que eu trabalhava na escola, no período da tarde e eu ia todo dia pra cidade estudar e vinha pra desenvolver outro trabalho aqui. E todos os sábados a gente se reunia também. Era uma época é... eu lembro que tinha muito apoio, tinha muito material, tinha muito recurso pra gente trabalhar, foi muito gratificante esse período do Acelera. Minha prima que muito nos incentivou, lembro que ela falou 'Vocês agora não são qualquer pessoa, vocês são mestres na educação', ela já é falecida e tenho um carinho muito especial por ela.

Relendo as cartas dos meus alunos eu me senti muito feliz, eu sei que eu e as colegas, todas nós somos importantes porque a gente tá fazendo algo pra alguém e a gente deve se sentir feliz porque eu trabalho em prol do outro.

Eu quero agradecer esse momento, essa oportunidade, até mesmo de relembrar um pouco da minha história e tem mais de 42 anos, não são 42 dias, mas relembrar aqui um pouco da minha história já chegou até aqui, eu não me vejo

mais, eu Ana Maria, em outra profissão que não seja essa, ser Professora”.
(Professora Ângela, XII EFCP, TININGU, 2014).

Professora Aurora

“Sabemos que aqui as profissões que tem são essas né, ou trabalha no posto de saúde, ou na agricultura, ou trabalha na escola, e como foi uma oportunidade de trabalho que apareceu pra mim, eu, eu agarrei com força e coragem, e foi na coragem mesmo pra mim poder trabalhar, né, e que hoje, eu me sinto muito feliz de tá trabalhando...”. (PROFESSORA AURORA, TININGU, 22/12/14).

Nos exemplos 64 a 66 abaixo, a Professora fala sobre si e como se tornou Professora.

(64)

“Eu sou a Professora Aurora... trabalho com Pré-Escolar na Escola São João, em uma comunidade quilombola. (Professora aurora, XII EFCP, TININGU, 2014).

(65)

O ex-Presidente da Comunidade, Seu Raimundo Benedito, ele chegou comigo e perguntou se eu gostaria de trabalhar com o Programa Brasil Alfabetizado. Era dar aula pra jovens e adultos. Na verdade a turma que eu peguei foi só de idosos e, aí, eu disse pra ele que garantia.

[...]

Os anos de 2010 e 2011 trabalhei na Comunidade Murumuru, depois, até agora, 2014, estou na Escola São João, próxima de casa. (Professora Aurora, XII EFCP, TININGU, 2014).

A Professora Aurora cursou a Educação Básica em escolas quilombolas, na Comunidades Tiningu e Murumuru, sendo que o Ensino Médio foi cursado pelo Sistema Modular de Ensino – SIME, da SEDUC-PA⁹³, em Santarém, Pará. Na época, em 2014, continuou trabalhando como Professora de uma turma do Pré-Escolar, na Escola São João. Para encerrar o baú da história dela, concluí dizendo:

⁹³ Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC-PA.

(66)

Pra concluir... antes de ser Professora eu creio que muitas colegas aqui... eu também não queria essa profissão pra mim, não foi assim 'ah, eu quero ser Professora'. Na verdade, tudo começou com uma oportunidade de trabalho. Sabemos que aqui as profissões que tem são essas né, ou trabalha no posto de saúde, ou na agricultura, ou trabalha na escola, e como foi uma oportunidade de trabalho que apareceu pra mim, eu, eu agarrei com força e coragem, e foi na coragem mesmo pra mim poder trabalhar, né, e que hoje, eu me sinto muito feliz de tá trabalhando...

[...]

A minha vida como Professora foi uma oportunidade que surgiu para mim...".
(Professora Aurora, XII EFCP, TININGU, 2014).

No ano de 2014 a Professora Aurora estava concluindo a Licenciatura Integrada em Matemática e Física, na UFOPA/PARFOR. Em consequência disso, ela já havia recebido convite para trabalhar com hora-aula em outras comunidades, porém, preferiu permanecer na Escola São João, em Tinguu, pois além de dar assistência mais próxima à filhinha dela, estava a dois passos do ambiente de trabalho que, dizendo ela “... *é muito bom trabalhar bem pertinho de casa...*”.

Naquele momento a Professora sentia-se realizada como pessoa e enquanto profissional. A felicidade estaria completa com a aprovação em concurso público para sair da condição de serviços temporários proporcionando-lhe estabilidade financeira e profissional.

*A vida sob vozes*⁹⁴

No texto “Os Professores e suas histórias de vida” Nóvoa (2007) traz a seguinte asserção sobre a identidade de Professor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual

⁹⁴ Sob esse mesmo enfoque “A vida sob vozes” foi publicado o artigo “*Fala Professora – quando a história de si conta a história da profissão*”, compondo capítulo de um livro no formato de *e-book* em 2016, como produção dos alunos do DINTER entre UNICAMP-FE/UFOPA/CAPES.

cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (P. 16).

Então a identidade é algo sobre a qual nós seres humanos não temos domínio não somente por ela ser um lugar onde ocorrem permanentes lutas e conflitos sejam pessoais ou sociais, mas principalmente porque cada um de nós nasce embutido em um determinado contexto social, histórico, cultural e é nesse espaço, enquanto produto dele, que se vai aos poucos constituindo pessoas com maneiras próprias de ser e de estar no mundo.

Essa nossa estrutura identitária é sobressalente na construção da carreira profissional, por isso que esse mesmo autor diz que *pessoalidade* e a *profissionalidade* são uma mistura homogênea na vida de uma profissional da educação (NÓVOA, 2007). Essa mesma propriedade interativa é percebida nas quatro histórias de vida narradas acima.

A constituição identitária de que fala Nóvoa percorre ladeando toda a extensão das vidas das personagens dos textos acima. Para que tais características permanecessem latentes é que optei pela transcrição *ipsis litteris* das referidas vozes, sem apegar-me a questões que considero menores, menos relevantes para o contexto das histórias de vida, como os por ventura, “erros”, nas vozes narradas.

Essas mesmas vozes encontram-se carregadas de historicidades e aqui delinheiro apenas um ponto merecedor de destaque, a história da vida e a história da profissão em um só emaranhado cultural.

As histórias narradas deixam rastros pelos caminhos: Dos rastros da história da vida à história da profissão

As vidas das Professoras são como um cone afunilando para um tronco comum. Trata-se de vidas de origem humilde, rural, provenientes de culturas afro-descendentes habitantes de lugares ínfimos dos mais próximos centros urbanos. Assim se entrecruzam as histórias das vidas das Professoras da Escola São João, da Comunidade Quilombola Tiningu.

A construção de estradas e ramais nessas comunidades rurais do entorno do município de Santarém, no Estado do Pará, significou mais acesso ao parco desenvolvimento desse único centro urbano de acesso à Comunidade Tiningu, espaço da pesquisa apresentada. Possibilitar melhores acessos da comunidade à cidade propiciou melhorias das famílias locais no que se refere ao investimento da educação dos filhos, estimulando as famílias com melhores condições econômicas colocarem seus filhos para estudar na cidade, uma vez que

nas comunidades rurais havia somente o Ensino Primário, atual Ensino Fundamental 1.

Como se tratava de comunidade em região com baixo desenvolvimento, havia muitas pessoas (como ainda há hoje) sem escolaridade alguma ou somente com o Ensino Primário, sendo raras as pessoas com o Segundo Grau completo, informação essa que pode ser percebida nas famílias da comunidade ou em conversas com as Professoras no decorrer dos encontros de formação continuada, ou ainda podem ser captadas nas vozes do terceiro encontro. Era, portanto, raro o índice de pessoas com Segundo Grau mesmo na cidade de Santarém, onde havia somente duas escolas públicas que ofertavam esse nível de ensino, por volta dos anos de 1990, quando da formação das Professoras mais antigas da Escola São João; eram as Escolas Estaduais Felisbelo Jaguar Sussuarana e Álvaro Adolfo da Silveira, ambas funcionavam com cursos técnicos de nível médio.

Foi nesse contexto que as três Professoras participantes da pesquisa fizeram o Segundo Grau. Duas delas estudaram o Curso Técnico em Contabilidade, a terceira Professora optou pelo Curso Técnico em Magistério. Num contexto mais recente, já por volta dos anos 2000, a mais nova Professora da equipe estudou em programa especial de Ensino Médio, já como Educação Básica, em escola quilombola, pelo Sistema Modular de Ensino – SIME.

As quatro Professoras das histórias narradas possuem vidas diferentes, porém, entrelaçadas pela formação histórica, pelo contexto, pela cultura e por um núcleo familiar, pois naquela Comunidade Quilombola, Tingu, as Professoras possuem um tronco comum que é da família Mota. As quatro Professoras da Escola São João possuem graus de parentesco entre si, Ana Maria e Alice são irmãs que, por sua vez, são primas de Aurora e Ângela. Esse fato nos remete ao ponto dois desta Tese, momento em que conto a origem da Comunidade Quilombola Tingu, que aconteceu com a chegada de dois irmãos, nesse local, fugindo da escravidão da época. Eram os irmãos Manuel Tomás e Manuel João sendo que um se instalou numa comunidade próxima, o outro se instalou às margens do Lago Maicá e por lá formaram famílias, como é o caso da família Mota (LUZ, 2011).

Conforme se pode perceber nas vozes de cada uma das Professoras, apenas uma optou desde cedo pela carreira do magistério, as demais, uma queria ser comerciante, trabalhar no comércio em Santarém, outra queria ser bancária e a terceira, não mencionou no texto, mas iniciou a carreira de cantora e gostaria de segui-la. Destas três nenhuma proliferou na carreira profissional almejada, pois sendo de origem humilde, de famílias pobres, rurais, ou optavam por trabalhar logo em “em alguma coisa” ou teriam que se submeter ao trabalho que lhes restava dentro da família, na agricultura ou na pesca.

Todas elas deixaram a comunidade rumo à cidade de Santarém ou rumo a Manaus em busca de trabalho, porém, tais buscas também não produziram bons resultados e, pelas circunstâncias até mesmo de sobrevivência, retornaram à terra natal, Comunidade Quilombola Tiningu, onde a única alternativa que lhes restava era a Profissão de Professora para a qual, apenas uma possuía formação suficiente para assumir uma sala de aula, seja da Educação Infantil ou das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, havia outra questão para quê a vida de Professoras rurais pudesse se concretizar naquele espaço social: a Professora teria que ser “indicada” ou “convidada” para assumir a função, fosse pelas lideranças comunitárias ou pelas Professoras que já estavam em exercício, para substituí-las em eventuais ocasiões como férias ou algum tipo de licença ou mesmo aposentadoria. Neste último caso é nítida a ocorrência pelas falas de duas Professoras, uma substituiu a tia que se aposentou; outra substituiu o tio aposentado.

Vê-se, com isso, que a assunção da vida de Professoras na comunidade não tinha interferência direta dos órgãos ou instituições públicas competentes, sendo, a inserção das Professoras, via comunidade, revelando, com isso, a autonomia que a comunidade possuía enquanto poder hegemônico social conquistada ao longo da história.

Passados anos de trabalho e de experiências das Professoras, vê-se, então, uma história regada de desassistência social e desvalorização da figura da Professora pelo poder público em relação à educação local. As condições de trabalho, a falta de estrutura apropriada das escolas, a desassistência pedagógica, os anos corridos de serviços temporários e da falta de efetivação de essenciais direitos trabalhistas, falta de oportunidade de trabalho para jovens das camadas sociais pobres, são questões que nortearam as histórias das vidas das Professoras. De todas as experiências da docência mencionadas nas vozes das Professoras, as que apresentaram resultados consistentes ocorreram pelo Programa Acelera Brasil, da Instituição Airton Sena, considerando acompanhamento didático metodológico específico às Professoras e alunos.

Vale ressaltar que as lutas sociais travadas pelas comunidades quilombolas e a organização dessas minorias sociais trouxe melhorias, pois no ano de 2014 a comunidade Tiningu já dispunha de escola com espaço físico adequado, como se vê na (Figura 02, p. 61)), o quadro de Professoras estava prestes a atingir a totalidade de graduadas, do qual duas Professoras possuíam Especialização estavam cursando a segunda graduação pelo PARFOR/UFOPA, uma terceira Professora concluiria a graduação em 2015, e a outra em 2016. Acredito que esses sejam novos rumos da Educação Quilombola na região rural de Santarém, porém, o futuro precisa se apressar e chegar mais rápido nesses lugares

possibilitando aos mesmos, acesso telefônico⁹⁵, acesso à *internet* e à informática educacional que nunca funcionou na referida escola⁹⁶.

Então, na história da Educação da Comunidade Quilombola Tingu, captada pelas histórias das vidas das Professoras ou pela vivência que tive durante um ano nessa comunidade, revela certa independência quanto à educação local tendo que caminhar com passos mais largos para superar anos de atraso no contexto geral da região Amazônica, contexto do qual é parte integrante.

3.3.1 Análise Reflexiva do Ciclo 3 – Pontos convergentes e divergentes da pesquisa-ação na Escola São João

As vozes ocultas das Professoras – histórias de vida e da formação docente, nem sempre contadas, nem sempre ouvidas, nem sempre conhecidas.

“Falar de si”, essa expressão era recorrente na minha mente ao longo dos encontros da formação continuada no Quilombo Tingu. Não que isso estivesse presente previamente na pesquisa, mas se tratava de algo que vinha sendo observado, que se vinha constituindo no decorrer do ano de 2014, a partir da interação existente entre mim e os sujeitos da pesquisa, Professoras da Escola São João. Nos diversos encontros que tivemos nesse ano, os problemas pontuados eram tantos que não havia espaço no percurso da longa viagem para apreciarmos o “Falar de Si”, pois atravessamos de fora a fora o ano de 2014 focando situações problemas consideradas urgentes, sobre as quais tínhamos que nos debruçar na busca incessante para ajudar as Professoras.

Portanto, o “Falar de Si” era algo que poderia ficar para depois. E foi ficando... Ficando... Ficou! Ficou para o último encontro, para aquele momento que já estávamos nos retirando da embarcação, cansadas pela longa e turbulenta viagem. “Falar de Si” foi a

⁹⁵ No ano de 2014, a comunidade dispunha de apenas um orelhão, o acesso ao telefone móvel ocorria somente para quem possuísse antena própria. Não havia acesso à *internet* nessa comunidade.

⁹⁶ O novo prédio da Escola São João, desde sua inauguração, em 2013, sempre dispôs de uma sala para biblioteca e outra para informática. Entretanto, a biblioteca não possuía espaço apropriado para estudos e pesquisas dos alunos, nem possui projetos para uso da mesma; na sala de informática, os poucos computadores existentes encontravam-se inoperantes desde que foram montados pela SEMED-STM. Nesse espaço escolar não havia computadores disponibilizados como ferramenta de trabalho para uso das Professoras.

recompensa, foi o pirulito que a mãe coloca à frente da criança quando não sabe mais como acalentá-la. Esse momento, o fiz enquanto participante da pesquisa e enquanto Professora Pesquisadora logo no começo da escrita desta tese, lá, denominei esse momento como momento de catarse, doravante, as demais Professoras realizam-se uma a uma, com o “Falar de Si”, fato sobre o qual serei meticulosa ao detalhar como aconteceu.

Em dias que antecederam ao décimo segundo encontro estive em Tinguá para entregar a cada Professora uma bela caixa que continha a seguinte inscrição: *Baú da Minha História*, na qual também estava a identificação da Professora, da escola e da comunidade.

Cada Professora recebeu sua caixa vazia para preenchê-la com alguns objetos pessoais, significativos as suas personalidades e profissões. Ideia essa muito bem aceita por todas. Não descartei a possibilidade de se fazer alguma outra atividade sugerida por elas, entretanto, curvaram-se à dinâmica do baú.

Elas me falaram que essa dinâmica deveria ser amadurecida, digerida em suas vidas e que precisariam de tempo para pensar em muitas coisas sobre suas histórias, pois teriam que rememorar o passado para poder colocá-lo no baú e, depois, compartilhá-lo com a equipe de Professoras.

Eu não tinha a menor noção do que essa dinâmica poderia causar nas vidas das Professoras. Imaginei que pudesse ser somente um ato corriqueiro em que uma pessoa coloca uma porção de coisas antigas dentro de um baú e passa a falar sobre elas, mas isso não aconteceu, eu estava equivocada, na verdade tratava-se de uma situação incomum que chegava a ser dolorida para a maioria delas. A única pessoa que não demonstrava esse tipo de sentimento era a Professora Aurora. As demais... Nossa! Que dificuldade em rememorar suas vidas! Em resgatar suas histórias, de manuseá-las até mesmo com lágrimas compridas, tão longas quanto duradouras e difíceis de abandonar suas faces e fisionomias. O encontro do dia 22/12/14 deveria ter acontecido em 05/12/2014, mas elas pediram para que a data fosse adiada, pois não se sentiam preparadas para o encontro consigo mesmas, precisavam de tempo para aprender a conviver com essa ideia, tendo que se responsabilizar em argumentar isso junto à Diretora da escola, uma vez que haveria mudança no Calendário Escolar. Tudo deu certo.

O último Encontro de Formação Continuada de Professoras - EFCP ocorreu numa quentíssima tarde do dia 22 de dezembro de 2014, em uma sala de aula da Escola São João. Era fim de ano, às vésperas de natal, todas nós estávamos cansadas de um longo, morno e estressante ano letivo.

Havíamos combinado que nesse dia iríamos nos ater somente à contação das histórias de vida das Professoras, como forma de encerrar os encontros na escola São João e,

por conseguinte, minha pesquisa doutoral. Esse dia era destinado especialmente para elas. Então, olhar para si era um exercício que poderia mexer-lhes por dentro e causar-lhes nostalgias profundas.

Nesse dia cada Professora chegou à escola com o seu baú embaixo do braço, neles, provavelmente haveria muitos objetos pessoais significativos para elas, ou melhor, dentro deles havia vários pedacinhos de vida, de histórias de si. Os baús poderiam estar repletos de quaisquer objetos, fotos, roupas ou outras coisas que melhor lhes conviesse.

Ao longo dos onze encontros em que estivemos juntas, no ano de 2014, na Escola São João, em momento algum havia visto as Professoras tão ansiosas como naquele dia, o do décimo segundo encontro. Parece que “Falar de Si” seria algo que lhes traria à tona muitas recordações, boas ou ruins. Na verdade, não sei bem explicar, só sei dizer que as sentia tensas, diferentes, com um misto de sentimentos em nas faces, ora com sorrisos porque tinham um momento para si, ora com tristezas por haver “coisas” no passado que recordariam com dor, melancolia, porém, seria de primordial importância rememorá-las. Narrar as memórias seria viver de novo as experiências do passado, fortalecendo assim, a si para continuar vivendo no presente, pois:

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentaram a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas, faz uma sopa deliciosa das pedras do chão, como no conto da Caronchinha. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (BOSI, 1994, p. 90).

Assim, trabalhar a memória é trabalhar a história, é historicizar, pois o “talento de narrar lhe vem da experiência, sua lição, ele extraiu da própria dor, sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo” (BOSI, 1994, p. 91).

Antes de iniciar o encontro daquela tarde eu estava na área da escola enquanto aguardava a chegada das Professoras. Nesse espaço de tempo vi coisas interessantes que não posso deixar de compartilhar com o leitor e a leitora deste texto.

As Professoras foram chegando! Chegou uma..., depois outra..., depois mais uma... e, depois..., a última. Cada uma carregava seu baú embaixo do braço. Andaram por vários locais antes de entrar na sala de aula, sem largar o baú de junto de si.

Então, presenciei uma cena cômica.

Certa Professora estava sentada na área da escola. A mãe de uma aluna aproximou-se dela e perguntou “O que é isso Professora?”. Enquanto perguntava, corria os dedos sobre o baú, como se estivesse a acariciá-lo. A Professora respondeu secamente: “É um

trabalho!”, pegando o baú que estava ao seu lado sob uma das mãos, colocando-o sobre as pernas, enquanto puxava-o para preservá-lo junto ao corpo, abraçava-o com os braços. A mãe riu e afastou-se dando *tchau* para a Professora.

A estratégia para o uso do baú em sala de aula era a seguinte. As Professoras teriam um momento dedicado a si. Nesse espaço de tempo, tirariam seus pertences, um a um de dentro do baú e falariam sobre o significado, a importância dos mesmos, para si. Assim, estariam tecendo ponto a ponto, gradativamente, as histórias de suas vidas. A ordem de apresentação dos pertences seria aleatória e não cronológica.

Antes que começassem a falar, distribuí para cada uma delas um volume do livro *Pipocas Pedagógicas* do Grupo de Pesquisa GEPEC, do qual participei em Campinas - São Paulo. Elas gostaram muito dos textos e perceberam o quanto perdem por não registrar situações corriqueiras da escola, posto que ao longo de suas vidas de Professoras constroem a história da formação docente delas e da sociedade onde vivem.

Contar a história da vida e “Falar sobre Si” é historiar a formação docente. História, vida, profissão são elementos embrenhados nas vozes das Professoras na experiência de Formação Continuada que ocorreu na Escola São João.

Acima, chamei “As vozes ocultas das Professoras” porque o tempo passa, as gerações vão-se sucedendo, e quais histórias da educação existem na nossa sociedade? Certamente existem muitos estudos realizados na área educacional, entretanto, temos esquecido de permitir que os legítimos sujeitos da história da educação narrem suas próprias histórias. Nós pesquisadores temos nos esquecido de devolver as vozes das Professoras que lhes foram arrancadas faz tempo e sequer nos damos conta disso (NÓVOA, 2007)

E é em nome dessas vozes ocultas, cujos sons têm sido abafados pelos ventos incessantes da história, que trago as histórias de vida das Professoras da Comunidade Quilombola Tingu, colocando-as em seus devidos lugares, de historiadoras, narradoras, memorialistas, pois ninguém sabe contar melhor suas histórias de vida e da profissão do que os próprios protagonistas, as Professoras.

Neste terceiro ciclo da pesquisa as vozes de cada Professora não se restringiram a meros monólogos, não que este seja alheio ao momento das falas, mas principalmente porque as vozes delas são repletas de outras vozes que dialogam entre si e se expandem na interação constante com a família, com os pais, com os filhos, com as colegas de trabalho, com os alunos – razão de ser da profissão.

Essas vozes estão entranhadas de polifonia (BAKHTIN, 2011). São tantas as outras vozes que interagem entre si com verdadeiros bailares de “eus” e que não se

configuram somente dessa forma, pois estão carregadas de significativas simbologias, como: sentimentos, emoções, choros, sorrisos, semblantes tristes e semblantes alegres. Talvez seja de alegria por extravasar a história atravessada na garganta e na vida há muito tempo e, agora, em uma experiência de formação continuada houve oportunidade de assumir o papel de Ariadne, ao dar o rolo de fio de ouro a Teseu, seu amado, para que vencesse os obstáculos da saída de um labirinto, após eliminar gigantesco e perigoso minotauro que se escondia nesse interior e, com a ajuda do fio de Ariadne, pudesse retornar ao mundo real como herói. Como sendo de tristeza, essas vozes podem caracterizar o fio do passado puxado para contemplá-lo no presente reavivando feridas profundas há tempo cicatrizadas.

Assim como Teseu, cada Professora após passar por momentos delicados da sua história retorna à realidade do seu mundo, feliz, leve, contente e até houve quem dissesse: “*E a nossa história é bonita né Professora!*”.

E, assim, o ir e vir das vozes narradas que bailam transitando entre as fronteiras ora das histórias da vida, ora das histórias da profissão de Professora podem ter o adereço da imaginação pincelada pelo uso das palavras selecionadas, mas a realidade contada, não é adereço, é fato contado por grandes narradoras.

No texto “O Narrador” Benjamin (1985) fala sobre a especial importância dos grandes narradores incrustados eternamente nas mentes das pessoas que se permitiram e se permitem viajar pelas histórias fantásticas como as inesquecíveis Mil e Uma Noites de Sherazade. Ele diz:

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento”. (BENJAMIN, 1985, p. 232).

Então, historiar é narrar, é mais que registrar é significar, é ecoar às gerações posteriores a memória coletiva de uma sociedade. Narrar, na perspectiva benjaminiana é tocar fácil e profundamente as mentes das pessoas com palavras simples surgidas no interior das classes populares, essa é a metáfora da escada usada por Benjamin, que atinge níveis profundos e inimagináveis da experiência humana. Assim, as histórias de vida das Professoras da Escola São João são impregnadas de sentimentos, vivências, experiências acumulados ao longo da vida e da carreira do magistério que se realiza no ir e vir dos degraus benjaminianos e agora são representados nos degraus da vida e da profissão.

Tanto nos encontros anteriores como neste último, mais neste do que naqueles, as Professoras vivenciaram momentos de buscas por informações profundas sobre “si” e o “outro”, fato que as incomodava, as comovia e, algumas vezes, as fazia chorar. Relembrou acontecimentos tristes pertinentes as suas vidas, principalmente as experiências como Professoras vividas ao longo do tempo.

Percebi que em todas elas o que as constituíam como pessoas eram suas famílias e a Profissão de Professora que lhes proporcionava ser arrimos de família, assim como lhes davam *status* social na Comunidade Quilombola Tinguu, onde vivem e de lá não pretendem sair.

Estreitando o olhar no passo a passo da pesquisa-ação no terceiro ciclo da pesquisa na Escola São João

Não somente nesse último encontro de Formação Continuada das Professoras, mas também ao longo dos demais encontros, eu vinha aprendendo a aprender, a desconstruir-me e a reconstruir-me a cada momento, a cada encontro. Percebi que ao chegar ao final, no último encontro, nada findou, e mesmo estando ausente da escola, continuo reconstruindo-me enquanto pessoa que vê o outro vê a si... como um casal a bailar harmoniosamente... Passo a passo... Ritmo a ritmo... Somos os “nós”, os “eus” bailando dialogicamente na e pela linguagem.

A pesquisa terminou, pois precisava cumprir o cronograma na Escola São João, portanto, precisava encerrá-la. Assim, finalizamos, cumprimos, fechamos um ciclo, o da pesquisa. Todavia, digo, a pesquisa em educação nunca tem fim, por se tratar de formação continuada em processo contínuo e permanente, esta nunca tem um ponto final, mas momentos de interrupção para ser recomeçada com novos momentos.

A ideia de movimento da formação continuada em educação me sugere solidez, firmeza, qualidade, ação, reflexão, por isso busquei apoio em Carr e Kemmis (1988), Gatti (2010), Latorre (2010), que defendem, de alguma forma, que a pesquisa-ação é uma maneira mais eficiente, caleidoscópica de se ler nas entrelinhas determinada realidade educacional.

É notória a existência de um *link* entre o décimo segundo e o primeiro encontro. No decorrer dos encontros anteriores, de alguma forma as Professoras estavam sempre a falar sobre as ações profissionais, as Práticas Pedagógicas de sala de aula a partir dos conteúdos, foco dos encontros. O último encontro aconteceu de maneira diferenciada, as ações foram redimensionadas para um foco norteador, as vozes das Professoras. Nesse encontro, com a

dinâmica O Baú da Minha História, as Professoras falaram especialmente sobre si, falaram com leveza, com fluência, naturalmente suas falas fluíram com muito sentimento.

Desse modo, percebi que o último encontro serviu de suporte da identidade cultural e profissional das Professoras, aquilo que Nóvoa (2007) chama “processo identitário”, onde elas contaram quem são enquanto pessoas e enquanto Professoras de uma escola quilombola, uma vez que não podemos dissociar suas atividades pessoais das profissionais, fato que as desconstruiriam como sujeitos das suas ações. O “ser pessoa”, o “ser quilombola”, “o ser Professora” são partes constitutivas da identidade profissional, pessoal e cultural das Professoras.

Neste último encontro fechamos não somente mais um ciclo da pesquisa-ação, mas encerramos um ciclo maior, o da pesquisa como um todo. Afinal, não há mais o próximo encontro, mas o encontro deste com o primeiro encontro, a que denomino de “volta ao começo” efetivando, assim, uma completude não somente da pesquisa numa dimensão maior, mas da formação continuada das Professoras enquanto sujeito das suas ações, como sujeitos da pesquisa. Ao retornar ao começo, voltamos a nos encontrar com o I Encontro de Formação Continuada das Professoras - EFCP, quando, naquele momento, elas falavam sobre si, porém, com grande diferença, naquela ocasião as ações eram automáticas, objetivas, superficiais. Agora, nesse último, décimo segundo encontro, elas foram profundas por serem subjetivas, introspectivas, arrisco até a dizer que se tratava de um momento intenso das suas vidas. Percebo que elas se encontraram consigo mesmas, mas de uma forma interessante, uma vez que se permitiram desconstruir-se e reconstruir-se, capazes de ver a si mesmas e aos outros que estavam ao redor delas.

Contudo, são visíveis as fragilidades na pesquisa-ação descrita, como é o caso da ausência de elementos prévios, norteadores para a formação continuada proposta, pois nos primeiros encontros as Professoras cobravam um plano para que pudessem visualizar os rumos da formação continuada.

Outra fragilidade percebida no percurso da pesquisa foi a falta de confiança das Professoras nesse modelo de formação continuada, uma vez ser de praxe haver algum tipo de diretriz. As Professoras estavam sempre a cobrar ações futuras, além de indagarem constantemente sobre o que iriam fazer. A falta de laços de confiança das Professoras para comigo causava certo constrangimento na relação, como consequência dessa fragilizada relação, as Professoras falavam superficialmente sobre si e sobre as dificuldades enfrentadas por elas nas Práticas Pedagógicas e Docentes das suas salas de aula.

A pesquisa-ação na Escola São João – Terceiro Ciclo

Anteriormente vimos a realização dos dois primeiros ciclos da pesquisa-ação. Cada um desses ciclos teve existência e características próprias, com desdobramentos peculiares: o *Ciclo 1* desdobrou-se nos *Sub-ciclos A e B*; o *Ciclo 2* desdobrou-se nos *Sub-ciclos C e D*. Todos concatenados entre si, tendo como eixo nuclear o ensino da Língua Portuguesa numa experiência de Formação Continuada de Professoras na Escola São João, a partir das carências das Professoras dessa escola.

No desencadear dos onze encontros trabalhados e metodologicamente delineados em 2 ciclos até aqui, era visível a necessidade sentida por mim e para que as Professoras contassem suas experiências de vida e de Professoras que habitam em uma região onde o desenvolvimento insiste em não chegar.

No percurso dos onze encontros realizados tivemos momentos que começaram a suscitar tal prática, como é o caso das vozes das Professoras no Segundo Ciclo, que narram alguns recortes de histórias de vida. Porém, essa ação incipiente não dava conta de formar um quadro mais geral e pertinente sobre as histórias de vida das Professoras da Escola São João.

O tempo passou, os encontros deslancharam um a um sem dar-nos oportunidade para realizar “aquela ação”. Com uma lacuna em branco, chegamos ao penúltimo encontro, o décimo primeiro E11 da Formação Continuada das Professoras. Aquele era um momento do qual não tínhamos mais como escapar, então, tomamos uma decisão: interromper, mais uma vez, as ações da formação continuada para caminharmos em outra direção. Suspendemos a inserção de assunto a partir daquele encontro.

Com isso, fechamos mais um ciclo da pesquisa, o *Ciclo 2* e passamos a planejar o *Ciclo 3* para o último encontro, o décimo segundo.

Assim, o *Ciclo 3 – Das histórias de vida às histórias da profissão* teve existência diferenciada dos demais ciclos, já que sem desdobrar-se em ciclos menores, teve vida própria sustentada por um núcleo norteador: as histórias de vida das Professoras.

Tal núcleo desencadeou-se envolto na dinâmica O Baú da Minha História, por meio da qual cada Professora veiculou, transitou no interior do encontro, da forma que achou que deveria fazê-lo.

No meu ponto de vista, essas ações significaram o píncaro dos encontros por meio dos quais as Professoras caminharam na pesquisa, passo a passo, numa linha ascendente delineando todo o percurso dos encontros anteriores e, neste último, atingiram o ponto mais elevado da formação continuada, ao extravasarem, compartilharem entre a equipe, suas

histórias de vida e da Profissão de Professoras. Posteriormente, caminharam de volta ao começo ao se reportarem à formação continuada como forma de liberar emoções e tensões vividas e, quem sabe, até mesmo reprimidas da docência, da vida, da Profissão, assim, fechando o ciclo da pesquisa ao completar a espiral maior que contém todas as outras espirais menores como preveem Carr e Kemmis (1988).

Lições aprendidas no percurso do Ciclo 3 da pesquisa-ação na Escola São João

Lição 1: Para Si

Contar a própria história de vida é contar a história da Profissão, pois as histórias da vida são caminhos para conhecermos a realidade como ela é, ouvindo as vozes dos sujeitos da história da educação, as Professoras; por isso, digo que *“Olhar para si é olhar para a profissão”*.

Lição 2: A Escola

A escola é a vida e a vida é na escola e na comunidade. Escola e comunidade são espaços para historiar vida, cultura, diversidade cultural.

Lição 3: Formação Continuada

Refletir sobre a própria Prática Docente é aprender com a experiência. A Formação Continuada de Professoras - FCP no ambiente de trabalho das Professoras é uma prática que deve ser mais valorizada e utilizada, pois, além de ser apropriada para ampliar os saberes docentes e a formação profissional (TARDIF, 2012), também é apropriada para conhecer e adentrar nas entrelinhas de dada realidade educacional.

A Formação Continuada de Professoras - FCP, conforme a experiência apresentada, somente foi viável com as Profissionais da Educação na condição de sujeitos das suas ações docentes, com foco nas Práticas Pedagógicas e Docentes de sala de aula; do contrário, acredito, seria mera proforma, pois estaria dando continuidade às experiências vividas pelas Professoras em formações anteriores, hierarquizadas e verticalizadas de cima para baixo, atendendo aos preceitos de uma concepção educacional meramente reprodutivista. Nessa concepção os (as) Professores (as) Formadores (as) são “repassadores”, os demais são

“receptores” de conhecimentos, teríamos, então, “professores-objetos” e “alunos-objetos” (FREIRE: 1996). Assim, formação continuada que apresenta melhores resultados na escola é aquela que contribui para a auto-formação docente, é aquela que busca trabalhar com as demandas da realidade local.

Lição 4: A Pesquisa

A pesquisa qualitativa na abordagem da pesquisa-ação foi o caminho que encontrei para ser Professora Pesquisadora ao mesmo tempo em que era sujeito da pesquisa, tal qual cada uma das quatro Professoras da Escola São João.

A pesquisa-ação não se realizou como uma simples pesquisa, pois as ações que se foram constituindo de forma prospectiva e retrospectiva manifestaram existência de outras abordagens, como suporte para a pesquisa-ação; refiro-me à emergência imprevista da pesquisa participativa, da colaborativa e do grupo focal.

Para melhor visualização do Ciclo 3, apresento-o em síntese no esquema a seguir:

Esquema 5: A pesquisa-ação no Ciclo 3.

Quadro 13: Esquema 5 – Ciclo: 3 – Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão (E11 e E12).

A- PLANEJAMENTO/DIAGNÓSTICO: E11

- Ocorre com a interrupção de novos conteúdos de LP para serem trabalhados nos encontros de FCP, por dois motivos:
 - i- era preciso encerrar a pesquisa, considerando cronograma prévio;
 - ii- era necessário parar as ações contínuas para puxar um novo e último viés na FCP, o “Falar de Si”.

B- AÇÃO/INTERVENÇÃO: E12

- dinâmica *O Baú da Minha História*;
- usando objetos pessoais retirados do baú, as Professoras significavam tais objetos, por conseguinte, contavam suas histórias de vida e, conseqüentemente, a história da profissão.

C- OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO: E11 e E12

- ocorreu em processo como consequência/continuidade das ações anteriores;

D- REFLEXÃO: E11 e E12

- contínua, estendeu-se ao longo dos encontros de FCP, porém, foi a partir do penúltimo encontro que detalhamos o olhar para “Falar de Si”;
- as Professoras perceberam o ato de ser, se desconstruindo e se reconstruindo como pessoa e como profissional;
- olhar de forma crítica para as próprias Práticas Pedagógicas Docentes é ter a oportunidade de reformular e modificar para melhor suas ações, assim, foram se reconstruindo como profissionais ao olharem para as próprias experiências;
- a aprendizagem colaborativa foi importante para a formação de todas;
- as histórias de vida e as histórias da profissão caminharam de mãos dadas;
- a experiência da formação continuada foi oportunidade fundamental para refletir sobre as experiências docentes.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2015.

Conforme se pode observar no *Esquema 5*, o *Ciclo 3 - Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão* da referida pesquisa possui estrutura formativa diferente dos demais ciclos, pois enquanto aqueles tiveram formação peculiar por meio de sub-ciclos, este realizou-se sozinho. Entretanto, todos os três ciclos da pesquisa-ação possuem características metodológicas formadas em momentos distintos, ou seja, com formato em espirais.

O terceiro ciclo configurou-se com os mesmos passos da pesquisa-ação, conforme a proposta de Carr e Kemmis (1988), obedecendo aos passos: *planejamento (diagnóstico)*, *ação (intervenção)*, *observação (avaliação)*, *reflexão*, consoante ao apresentado no *Esquema 5*, acima.

Embora se tenha mudado de foco do ciclo 2 para o 3, este ciclo existe em função dos demais, todos giram em torno de um eixo comum, a formação continuada das Professoras tendo como objeto o ensino da Língua Portuguesa.

Destaco que os dois primeiros ciclos estiveram eminentemente voltados para o objeto apontado, já o terceiro ciclo, ele se caracteriza por uma trajetória oblíqua aos outros atravessando-os de fora a fora e serve como sustentação dos mesmos. A experiência em campo de pesquisa mostrou-me que não existe formação continuada de Professoras se não se considerar os participantes da pesquisa como sujeitos e, por conseguinte, não se deve falar em constituição de sujeitos sem levar em conta o contexto onde estão inseridas suas histórias de vida. E foi como forma de compreender melhor os sujeitos participantes da pesquisa que considerei essencial o momento de ouvir o que as Professora tinham para “Falar sobre Si” e a Profissão que abraçaram como parte integrante das suas vidas.

Para que este terceiro ciclo da pesquisa existisse ocorreu não somente a interrupção de um foco para priorizar outro, como também este ciclo surge de forma replanejada em relação aos demais para que ocorresse o planejamento do mesmo. Para melhor dizer, cada um dos ciclos da pesquisa alimentaram não somente a si internamente como também alimentaram aos demais ciclos estando, portanto, conectados entre si desde o início até o final como se estivessem circulando entre si, como no formato de uma grande espiral que comporta tantas outras espirais internas a si.

Pipocas Pedagógicas no Terceiro Ciclo da Pesquisa

Desde o primeiro ciclo da pesquisa passando pelo segundo e atualmente pelo terceiro ciclo venho abrindo espaço para fazer uma abordagem quase que à parte da pesquisa sobre as *Pipocas Pedagógicas*.

Por toda a extensão da experiência na escola do quilombo é indubitável a existência da diversidade cultural como recursos que subsidiam os sujeitos da pesquisa em que linguagem, cultura e sujeito estão intimamente remontados entre si, seja no cotidiano escolar, nas atividades da comunidade, no dia a dia, em quaisquer situações, tais elementos culturais estiveram sempre pulsando nos sujeitos já mencionados.

Abaixo, apresento as *Pipocas Pedagógicas* capturadas no terceiro ciclo, porém, esclareço mais uma vez que se trata de pequenos recortes de situações ocorridas no decorrer dos encontros, mas que tal existência não se finda nesses recortes uma vez que está presente em todos os momentos, ladeando-os o tempo todo, marcando presença constante.

Quadro 14: *Pipocas Pedagógicas 9 - Camaleão foi à festa*

A Professora Ana Maria contou que no ano de 1993 começou a ensaiar com seus alunos a Dança do Camaleão, como forma de valorizar a cultura local.

Ela ouvia os mais velhos cantarem e dançarem a “Dança do Camaleão”, então, passou a usá-la na escola, com as crianças, como forma de dar continuidade aos conhecimentos populares repassados pelos mais velhos às gerações mais novas.

A música da Dança do Camaleão aconteceu primeiro na Comunidade Açaizal, depois, em Tiningu, quando ela já trabalhava na Escola São João. Batendo palmas a Professora Alice canta:

“Camaleão foi à festa com a mulher do patrão.

E quando chegou na festa, o patrão só caiu no chão.

E quando chegou na festa, o patrão só caiu no chão.

Amarra, amarra, amarra, amarra a calça do camaleão.

Amarra, amarra, amarra, amarra a calça do camaleão.

Tava camaleão pabulagem com a mulher do patrão.

Tava camaleão pabulagem com a mulher do patrão.

E quando chegou na festa, a calça caiu no chão.

E quando chegou na festa, a calça caiu no chão.

Amarra, amarra, amarra, amarra a calça do camaleão.

Amarra, amarra, amarra, amarra a calça do camaleão”.

... E, juntamente com ela, as outras Professoras espontaneamente cantaram, bateram palmas, batucaram nas mesas com as mãos um ritmo alegre e faziam

gestos sincronizados com a música do camaleão, até parece que haviam treinado para fazer uma apresentação.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 15: *Pipocas Pedagógicas 10 - O vira porca*

Nas constantes idas e vindas que fiz de Santarém para a Comunidade Tinguu durante os últimos anos, era comum dar carona para pessoas que precisavam se deslocar da comunidade para a cidade. A Professora Ângela sempre usufruía dessas caronas. E foi por essas estradas afora que ela me contou uma das experiências inusitadas da sua vida de Professora rural.

Nos primeiros anos do magistério ela trabalhava na Escola Dom Pedro II, na Comunidade Açaizal, comunidade vizinha de Tinguu. Nas idas para a escola a Professora precisava percorrer a pé longo trajeto da via principal até à escola.

Nesse percurso as casas eram distantes umas das outras e havia um lugar temido por todos que habitavam nessas redondezas. O lugar era perigoso, pois se tratava de uma casa mal assombrada, com um único morador “suspeito”.

Era uma velha casa situada na esquina de dois ramais (estradas rurais). Nela habitava um velho Senhor que, segundo as pessoas, à noite, “transformava-se” em uma grande porca e saía para atacar as pessoas que encontrasse pela frente.

Professora Ângela disse que sentia muito medo ao passar por aquele lugar todos os dias. Segundo ela, ao se aproximar daquela casa sentia arrepios. Isso não era bom sinal! Mas a Professora não dispunha de outra alternativa, pois se tratava de caminho mais curto até à escola.

Sendo obrigada a passar por essa situação diariamente, ela decidiu enfrentar o medo.

Diariamente a Professora Ângela era tomada pela mesma paisagem local. Naquela esquina de estrada, ao longe avistava Seu Clemêncio a trabalhar em alguma coisa por debaixo do arvoredor que cobria e escondia a velha e mal acabada casa de madeira com cobertura de cavacos⁹⁷, a tal casa que diziam ser assombrada.

⁹⁷ Pequenas peças de madeiras feitas para cobrir casa.

A Professora temia o que o povo falava: “Cuidado! Uma hora dessas ele reina⁹⁸, se transforma em porca e vai te atacar!”

Com tudo isso, ela começou a passar cada dia mais próximo da casa.

Certo dia disse “Bom dia” e não obteve resposta. Outro dia ela disse “Bom dia!”.

Seu Clemêncio olhou seco para ela e disse a meia voz “Dia!”.

Num outro dia ela disse “Bom dia Seu Clemêncio!”. Ele respondeu mais forte “Bom dia Professora!”.

E assim, o diálogo matinal, além de avançar lentamente a cada dia, parecia trazer Seu Clemêncio para mais próximo da estrada.

Certa manhã, Seu Clemêncio chegou até a estrada para saudar a Professora Ângela. Ela correspondeu com elogios ao arvoredo cuidado por ele. Ela, finalmente conseguiu furtar-lhe um sorrisinho.

Um dia ele disse “Se achegue Professora!”.

Ela se aproximou.

Trocaram algumas palavras.

Daí por diante quando ela se aproximava, lá vinha ele ao seu encontro carregando ao lado do corpo, na altura do quadril, um copo de vidro transparente agarrado de cima para baixo, preso nas pontas dos cinco dedos gigantes e grosseiros do Seu Clemêncio. No interior do copo era visível o café preto abaixo do meio, do qual emanava cheiro forte de café torrado em casa, preparado recentemente.

Ao chegar perto da Professora ele dizia rusticamente “Pra Senhora”.

E haja café todos os dias!

Seu Clemêncio e a Professora ficaram amigos.

Ela era uma pessoa amiga, mas ressabiada, ainda tinha medo do homem que virava porca, disse-me ela:

- Professora, vai que eu entre na casa hein!

Na verdade Seu Clemêncio era um viúvo sisudo que não teve filhos e vivia solitário a conversar em voz alta com os animais da floresta, seus eternos companheiros.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

⁹⁸ “Reinar” na linguagem popular local esse vocábulo significa “aborrecer-se”, “enfadar-se”.

Quadro 16: *Pipocas Pedagógicas 11 - Quem é quilombola?*

As Professoras da Escola São João diziam que enquanto quilombolas estão sempre a enfrentar situações delicadas, fosse na escola ou em qualquer outro lugar. Elas dizem que as pessoas, de modo geral, têm a concepção de que somente é quilombola quem tem a pele negra. A própria Professora diz que já houve casos de pessoas falarem para ela que não poderia ser quilombola porque não era negra.

Por ocasião da dinâmica *O Baú da Minha História* a Professora Ana Maria contou um episódio que aconteceu na Escola São João no momento de visita de alunos e uma Professora da UFOPA. Segundo a Professora Ana Maria, a referida Professora ficou admirada, embora não tenha explicitado com palavras, que esperava encontrar uma comunidade de pessoas negras em Tinguá. Ela falou assim:

(67)

“Eu, pra falar a verdade Professora, me sinto feliz... no dia que a gente estava aqui e veio o pessoal da UFOPA né... eu lembro que foi uma pergunta que surgiu e aí ‘QUEM É QUILOMBOLA?’. Porque as pessoas quando elas veem quilombola, elas querem olhar a cor e quem olhar assim, pra mim, vai olhar pra gente e vai dizer que a gente não é quilombola e nem todo quilombola é negro e nem todo negro é quilombola. Então, eu me sinto feliz porque eu tenho... eu sinto orgulho de dizer que eu trabalho nessa escola, eu tenho orgulho de dizer que eu trabalho aqui nessa escola”.

A Professora emocionou-se profundamente ao proferir essas palavras.

Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Outro assunto que venho retomando desde o primeiro momento em que tenho mencionando alguma coisa sobre os ciclos da pesquisa refere-se à questão da constituição dos sujeitos que falo aqui há tempo, conforme se pode observar nas vozes das Professoras, em cada um dos recortes das *Pipocas Pedagógicas* já explicitadas e nas histórias de vida de cada uma delas e no decorrer dos 12 encontros de Formação Continuada de Professoras realiza-se na Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, na qual os sujeitos da pesquisa realizam-se em

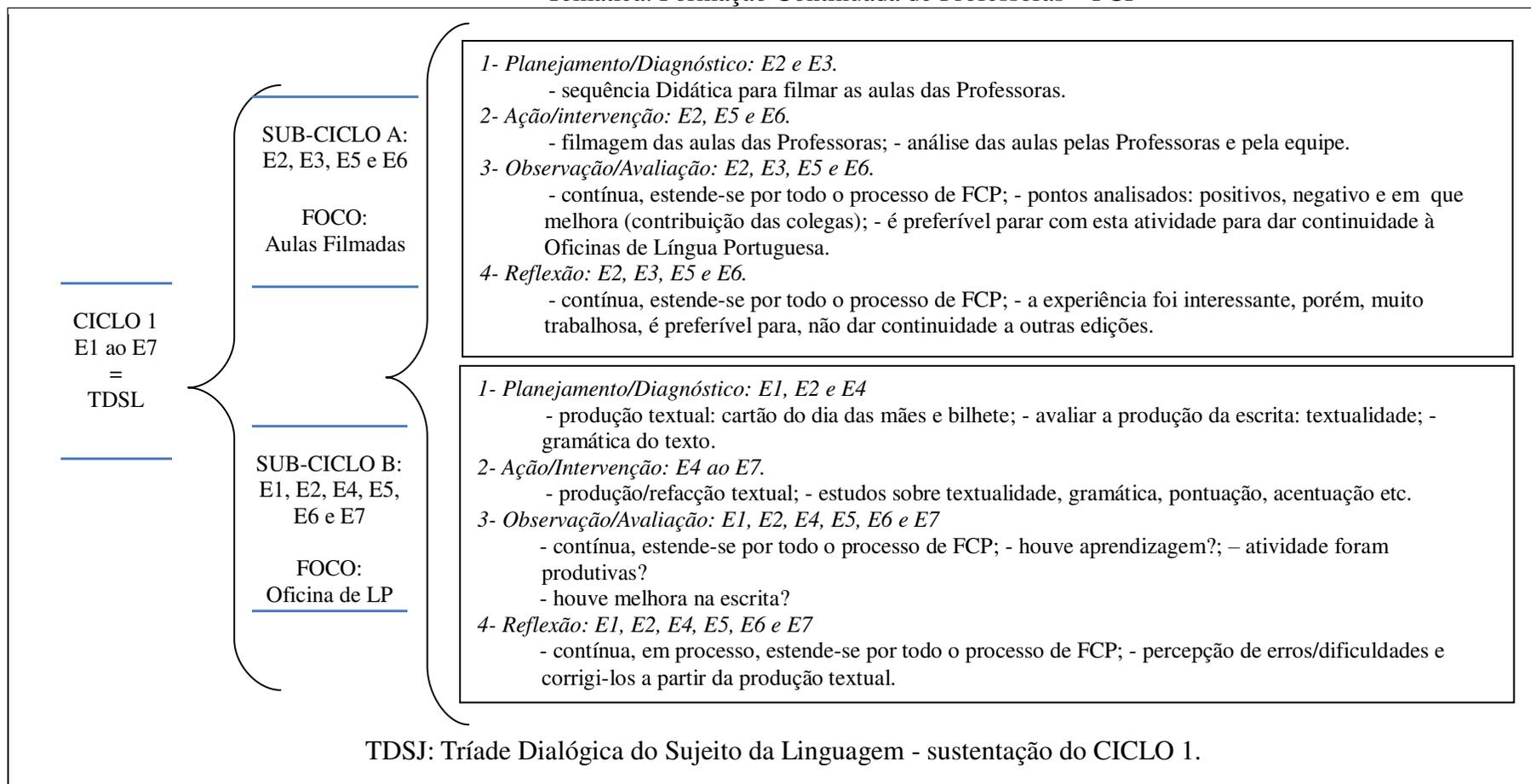
três dimensões distintas: dimensão temporal, dimensão espacial e dimensão cultural. Essa tríade é o esteio sustentador dos sujeitos da pesquisa, sem ela não existe sujeito em formação.

Após a apresentação de como se constituiu o percurso da formação continuada de Professoras da Escola São João, no Quilombo Tingu, apresento abaixo o Esquema 6, representativo da pesquisa-ação descrita neste trabalho. Essa questão será mais bem pontuada no próximo tópico deste trabalho.

Abaixo estão os *Esquemas 6, 7 e 8* nos quais estão desenhados os três ciclos da pesquisa-ação aos quais me reporteí no percurso deste terceiro ponto da tese apresentada. No momento não me deterei a detalhá-los com minúcias, fato que o farei mais adiante do trabalho, quando me detiver a falar sobre a Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, no ponto quatro desta tese.

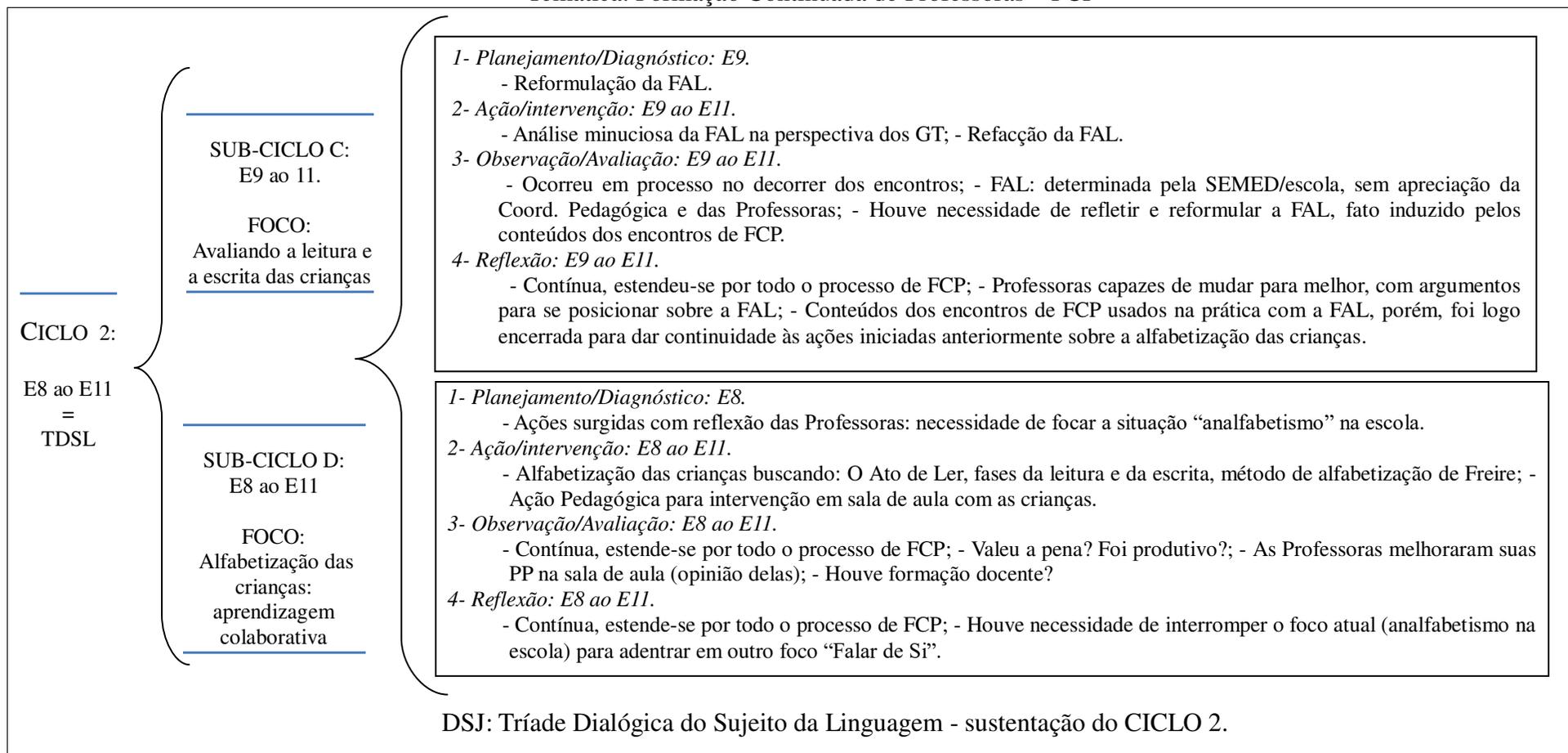
Ressalto que o E1 não aparece nos esquemas citados por representar o diagnóstico geral/inicial que propiciou o surgimento dos três ciclos, 1, 2 e 3, configurados abaixo. Cada um desses está formado por seus respectivos sub-ciclos, quando for o caso.

Quadro 17: Esquema 6 – CICLO 1 – Linguagens em Evidência: Gêneros Textuais e Ensino
 Pesquisa-ação prática Escola São João, Comunidade Quilombola Tiningu, Santarém-PA
 Temática: Formação Continuada de Professoras – FCP



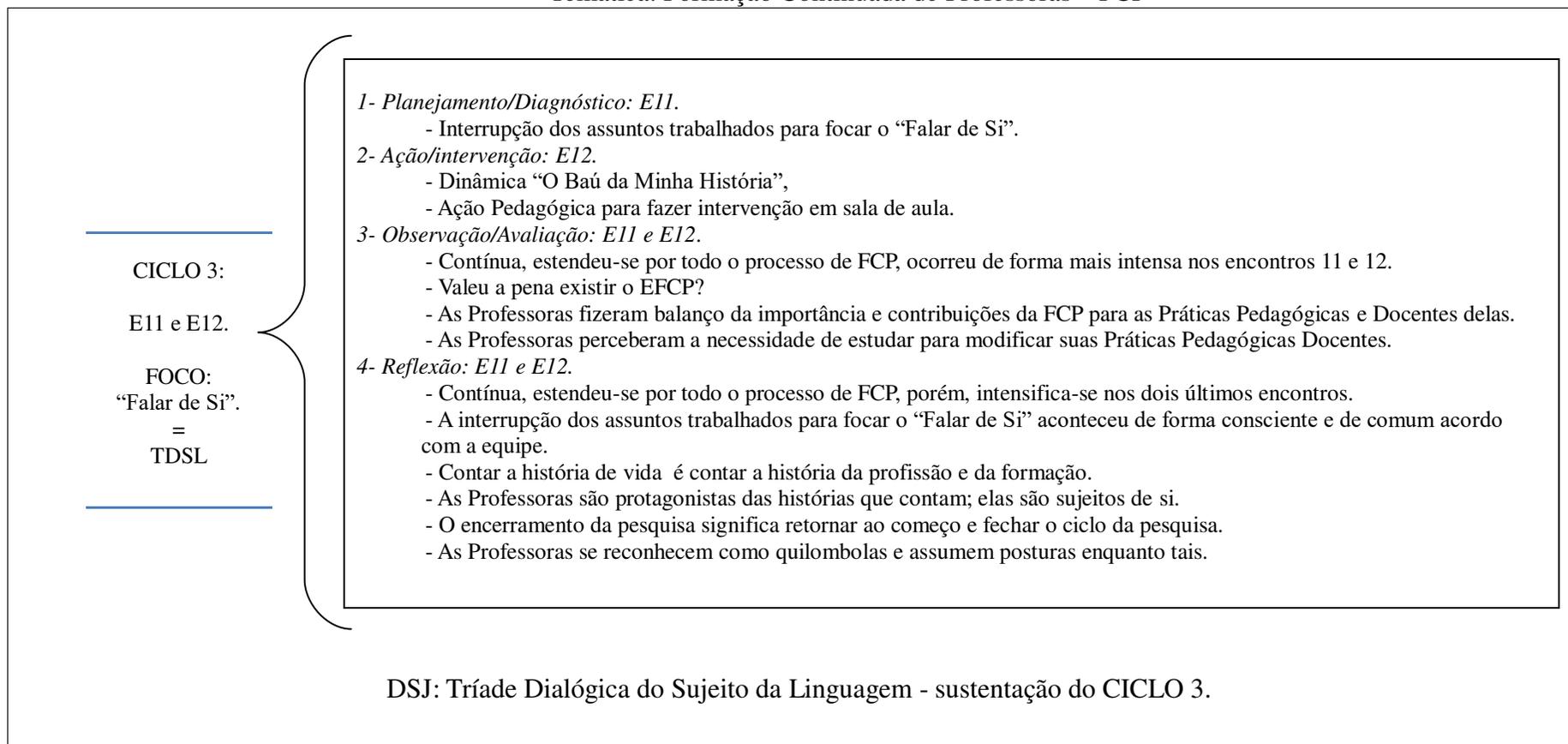
Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016.

Quadro 18: Esquema 7 – CICLO 2 – Nos Passos da Aquisição de Leitura e da Escrita
 Pesquisa-ação prática na Escola São João, Comunidade Quilombola Tingu, Santarém-PA
 Temática: Formação Continuada de Professoras – FCP



Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016

Quadro 19: Esquema 8 – CICLO 3 – Das Histórias de Vida às Histórias da Profissão
 Pesquisa-ação prática na Escola São João, Comunidade Quilombola Tiningu, Santarém-PA
 Temática: Formação Continuada de Professoras – FCP



Fonte: Elaboração da Pesquisadora, 2016

4. TRÍADE DIALÓGICA DO SUJEITO DA LINGUAGEM – na esteira constitutiva dos sujeitos da pesquisa

Antes de elaborar o projeto de pesquisa da minha tese doutoral já era do meu conhecimento que as comunidades quilombolas do Baixo Amazonas, em especial do interior do município de Santarém-PA, possuem arcabouço cultural próprio, seja nas regiões de planalto ou de rios. Trata-se da realidade educacional com funcionalidade e relógio biológico próprio, pautado na interação homem e natureza.

Nas escolas quilombolas e nas demais escolas municipais da região de rios, no município de Santarém, as aulas iniciam quando as águas dos rios começam a vazar, lá pelo final do mês de julho e início de agosto, e seguem até meados de maio do ano seguinte; no período das enchentes as aulas são interrompidas, as escolas ficam fechadas, inacessíveis às Professoras e aos alunos.

Em outro espaço geográfico, na região rural de planalto, as escolas quilombolas seguem o calendário urbano por não terem as intempéries da natureza tais como as escolas de rios. São João é uma escola municipal inserta nesta última característica geográfica e educacional. Pelo fato de a Comunidade Tinguá estar situada às margens do Lago Maicá, no período das grandes cheias dos rios da Amazônia as águas dos igarapés cobrem as estradas principais, ultrapassam os muros do fundo da escola, que, temporariamente, tem o Lago Maicá em seu quintal. Essas são enchentes periódicas, intervalares em que, ora se tem muita seca, ora se tem muita água junto à referida escola.

Esse é o espaço da vida e do trabalho das Professoras participantes da pesquisa apresentada, é o universo geográfico e cultural onde elas estão inseridas.

Ao participar dos encontros de formação continuada na Escola São João, as ações da pesquisa foram costuradas no percurso de 12 encontros realizados no ano de 2014. No desencadear desses encontros eu percebia o despontar de algo inusitado que sequer havia sido cogitado para o projeto da pesquisa: as Professoras tomavam para si suas práticas pedagógicas docentes a partir do ambiente social, escola/comunidade, enquanto produto sócio-histórico, sempre a fazer referências ao meio em que viviam e à cultura local. Com isso, concluí que sem conhecer a história e a cultura local, além do que eu já sabia e conhecia, seria impossível

compreender as Professoras enquanto sujeitos da pesquisa e da própria formação continuada proposta. A partir de então, embrenhei-me na busca pela compreensão de tais sujeitos para o quê embarquei numa longa viagem no intuito de investigar as raízes profundas da Comunidade Quilombola Tingu.

Por ocasião da construção do projeto de pesquisa para o doutorado em Educação, a realidade geográfica e cultural das comunidades quilombolas de Santarém não despontavam como subsídios notórios para uma perspectiva de formação continuada de Professoras. Também não esperava encontrar peculiaridades humanas capazes de interferir diretamente na pesquisa pretendida. Assim, fiz o projeto para ir a campo conhecer como as Professoras da Escola São João construiriam seus conhecimentos de Língua Portuguesa. Tudo certo, pesquisa iniciada!

Assim, rompi as redomas da pesquisa, extrapolei os muros da escola para inteirar-me na comunidade afastando-me das atuais práticas⁹⁹ cujos limites esbarravam no ato de trazer as pessoas para junto de mim a fim conhecê-las, fato demonstrador de parco resultado, ou seja, a tentativa surtiu efeito, mas não o esperado. Era preciso haver mais aconchego, mais aproximação.

Com a mudança de estratégia propus-me ir até elas, às Professoras, adentrando aos poucos na comunidade, nas famílias, nas casas das Professoras, com os amigos e até mesmo com os amigos dos amigos. A estratégia começava a evidenciar resultados relevantes. Considerando que isso tudo ainda não era estrutura suficiente para compreender profundamente os sujeitos da pesquisa, avancei mais um pouco na busca pelo desconhecido, dessa vez, compreender não somente a escola, mas a Comunidade Tingu, numa perspectiva histórica por conceber que não somente as Professoras, mas a grande maioria das famílias era natural daquele lugar, Tingu, pois ali nasceram, cresceram, muitos envelheceram e morreram, outros lá permaneceram e as gerações foram-se sucedendo.

Inclusive, existem pessoas nesse local que nunca saíram dali, aliás, os lugares mais distantes onde estiveram foi a cidade de Santarém, no mais, os passeios preferidos, ocorriam no entorno de Tingu, nas comunidades vizinhas rurais da várzea e do planalto, restritos às festas religiosas dos santos, às festas dançantes, às pescarias, às caçadas, aos

⁹⁹ Inicialmente o espaço da pesquisa estava restrito ao ambiente escolar e às Professoras da Escola São João, ou seja, esse espaço estava limitado sem a mínima preocupação em ampliá-lo, pois, até então, não havia necessidade em fazê-lo.

almoços em família, aos aniversários, às rezas nos finais de semana e nos festivais do Tucunaré em Tingu, do açaí em Murumuru, do cupuaçu em Murumurutuba e nos festivais anuais da cultura negra etc. Nesse universo a vida girava em si, como numa espiral em permanente movimento, envolta aos mesmos recomeços, apontando para os mesmos rumos, num eterno ir e vir rural, arraigado na diversidade cultural.

Ressalto que o mergulho na história da Comunidade Tingu, como elemento norteador do entendimento dos sujeitos da pesquisa, somente se tornou substancial ao deparar-me com o relatório antropológico denominado *A Comunidade Remanescente de Quilombo do Tingu – Relatório Antropológico* (LUZ, 2011).

Esse documento possibilitou-me veicular pelos meandros da cultura, da história e do espaço geográfico da pesquisa, inicialmente desenhado por mim na segunda seção desta tese e, agora, de forma mais profunda nesta quarta seção.

O caminhar pelo percurso da construção da tese, revolvendo a cultura, a história, propiciaram-me extrapolar os muros da escola para chegar à comunidade adentrando no âmago da história reconhecendo a necessidade de considerar escola e comunidade como *locus* da pesquisa.

Para entender a existência desses sujeitos tive que estabelecer relação entre os aspectos contextuais presentes e o contexto histórico passado, com vistas a obter um ponto de interseção entre ambos, o da constituição dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos de si e das suas ações em uma sociedade quilombola da qual são produto sócio-histórico.

Focar o viés sócio-histórico da Comunidade Tingu ainda não foi fator suficiente para entendê-lo de maneira mais completa, por isso, achei pertinente a criação de um viés que pudesse dar conta de todos esses componentes sociais, históricos e culturais no intuito de sustentar a constituição dos sujeitos aos quais me refiro desde o início da escrita desta tese, foi então, que despontou a necessidade da noção da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem.

Para adentrar ainda mais na temática foi necessário percorrer longo caminho, o dos postulados teóricos que subsidiam as ideias abordadas. Como integrantes desta jornada tive a contribuição de Bakhtin (1993; 1997), Benjamin (1985), Freire (1963; 1985), Candau (2010), Luz (2011) e Garrido (2012).

Luz (2011) deu-me o suporte histórico da constituição da Comunidade Tingu e das pessoas que nela habitam enquanto produto direto do patrimônio cultural dessa comunidade, como afirma:

Na comunidade do Tingu, o patrimônio cultural, entendido como os saberes e fazeres que organizam a experiência do grupo, é composto pelo conhecimento tradicional compartilhado e disseminado entre gerações. Assim, usos, costumes e práticas culturais próprios são transmitidos dentro do grupo, e as variações nas atividades mais comuns como a pesca, a caça, o cultivo agrícola e a criação de gado resultam, sobretudo, de *formas sincréticas, multiculturais e neo-tradicionais* incorporadas (destaques da autora). (LUZ, 2011, p. 53).

Certamente a cultura dessa comunidade e, por conseguinte, dos sujeitos da pesquisa, está impregnada pelo multiculturalismo enquanto prática social de Tingu. Nesse contexto a cultura está embebida no conhecimento tradicional repassado de geração a geração pelo uso e pelos costumes transmitidos dentro do grupo. A configuração desse universo pode ser percebida, ilustrada, corroborada com as vozes das Professoras nas *Pipocas Pedagógicas* capturadas nos entremeios das ações dos encontros de formação continuada. Trata-se de pequenos recortes dos saberes identitários desses comunitários, apreendidos por mim no percurso das ações com as Professoras. As *Pipocas Pedagógicas* estão situados no final de cada um dos três ciclos da pesquisa-ação, na seção três, desta tese.

Como forma de resgatá-los para este momento do texto, elenco-os abaixo, na iminência de serem visualizados como parte integrante dos discursos das Professoras por ocasião da formação continuada.

- 1- *Tu és quilombola de pele branca e identidade negra. (P. 136).*
- 2- *Temos pacu para o almoço. (P.137).*
- 3- *O canteiro da Dona Guiomar. . (P. 137).*
- 4- *Cada criança tem um apelido (P. 138).*
- 5- *O Bocó. (P.173).*
- 6- *Eles me caçaram... me caçaram... me caçaram! (P. 173).*
- 7- *Apelido também é nome. (P. 174).*
- 8- *Linguagem à parte. (P. 174).*
- 9- *Camaleão foi à festa. (P. 201).*
- 9- *O vira porca. (P. 202).*
- 10- *Quem é quilombola? (P. 204).*

Esses pequenos textos foram qualificados de *Pipocas Pedagógicas* pelo fato de terem eclodidos, surpreendentemente, do interior da cultura afro-amazônida¹⁰⁰, assim como passaram a compor o cenário dos 12 encontros de formação continuada.

A característica fundante desses recortes culturais está presente na configuração dos mesmos pelo uso do dialeto local, nos costumes, na vivência do dia a dia, nas histórias de vida evidenciadas no fazer histórico dos sujeitos de si, das Professoras. Trata-se de histórias, algumas repassadas pela tradição oral, outras vividas pelas Professoras, que eclodiram das suas memórias para serem narradas nos encontros de formação continuada, formando essa coletânea de pequenos e significativos textos. É essa história passada pela tradição oral resgatando as memórias das pessoas que as Professoras trazem à tona nesses pequenos textos como partes constituintes da identidade coletiva, da comunidade, dos alunos delas enquanto educadoras da Comunidade Tingu, a memória trazendo à tona a história, a identidade e o sentimento de pertença das Professoras da Escola São João.

Ser fortes, corajosos, determinados, persistentes são predicativos escritos no curso da história com lágrimas, sofrimento e desumanização dos antigos escravos advindos ou da Fazenda Taperinha ou de quaisquer outros lugares do Baixo Amazonas. As vidas dessas pessoas foram marcadas por constantes lutas em busca da liberdade e do resgate da dignidade humana que lhes foi subtraída no lastro da história. Essa altivez pode ser visualizada e até mesmo sentida na carga semântica do vocábulo que nomeia a comunidade onde foi realizada a pesquisa, Tingu.

Segundo moradores o nome “Tingu” tem ligação direta com a origem da comunidade que se tornou local de esconderijo dos escravos fugitivos de alguma senzala existente na região do Baixo Amazonas. O local era apropriado para refúgio por ser de difícil acesso humano, na segunda metade do século XVIII, pois se tratava de uma nesga de terra localizada entre o Lago Maicá e a atual Serra de Tingu, onde já havia presença de indígenas quando os negros lá chegaram.

Sobre esses fatos históricos a Professora Alice conta:

¹⁰⁰ Esse vocábulo é regularmente usado por FUNES (1995) na obra *Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tingu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afro-amazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”*, acessada no site <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/resultados-de-processos-seletivos/processo-seletivo-especial-indigena/2016/edital-pse-quilombola-2016-texto-funes-afro-amazonidas>>, em 07-07-2016.

(67)

“Em cima da serra moravam os indígenas e embaixo, no pé da serra, junto do Lago Maicá, ficavam escondidos os negros. Numa busca pra capturar os negros, quem os salvou foram os índios que, lá de cima, viram os caçadores de escravos e correram para avisar os negros que tiveram tempo pra fugir. Então, negros e índios eram parceiros, tanto é que existe aí na ilharga de Tiningu uma comunidade indígena, Ipaupixuna, e outras também... tudo por aí tem negro e tem índio...”. (Professora Alice – Tiningu, Santarém – PA, 2015).

A Professora continua contando, agora sobre o significado do vocábulo Tinungu:

(66)

“... Tiningu vem de tinir, tingir, pintar que quer dizer pintar com tinta forte. Tiningu quer dizer: ser forte, firme, determinado, persistente, que não arreda o pé tão fácil... igual essa tinta aí... que pinta e num sai...”. (Professora Alice – Tiningu, Santarém-PA, 2015).

Sobre a origem do vocábulo “Tiningu”, a Professora Ângela contou a sua versão:

(68)

“... nesse lugar onde está Tiningu da qual tiravam uma tinta vermelha que era muito forte... que pintava e não saía mais... daí vem o nome Tiningu... por isso uma das cores da comunidade hoje, é o vermelho...”. (Professora Ângela – Tiningu, Santarém-PA, 2015)

A comunidade Tiningu tem como costume usar as cores vermelho e preto em eventos sociais. O vermelho representa a cor originária do local e o preto representa a negritude dos habitantes dessa comunidade.

As vozes que ecoam no interior do texto desta tese, evidenciam a intensa interação de pertencimento das Professoras com a memória e a identidade histórica incorporada em cada sujeito habitante desse lugar. Aqui, trago à baila a ideia de pertencimento das Professoras

da Escola São João, pois, além de serem integrantes da comunidade, eram responsáveis pela consolidação e difusão da cultura afro-amazônida no contexto educacional onde estavam inseridas como “educadoras”. Elas eram Professoras de sala de aula cujas ações pedagógicas estavam especialmente vinculadas ao contexto do aluno e delas também.

Na busca pela compreensão do multiculturalismo presente na vida das Professoras da Escola São João, enquanto Professora pesquisadora e participante desse processo, não vislumbrei outra maneira, senão a *alteritária* como forma viável de aproximação e compreensão desses sujeitos.

E foi no exercício alteritário que me flagrei a sair de mim para ir ao encontro do “outro” buscando entendê-lo, compreendê-lo, conhecê-lo, mas a partir daquele mundo, do mundo do “outro” e não a partir do “meu” mundo. Somente consegui atingir esse “outro” quando, ao sair de mim, desnudei-me de todo e qualquer arcabouço cultural que me compunha como pessoa. Ao desnudar-me pude chegar ao “outro” nessa interação que é dialógica e dá-se especialmente na e pela linguagem. Assim, mudamos um ao outro e, eu, mais uma vez, fui capaz de retornar a mim, mas já mudada pelo “outro” que, por sua vez, também mudou.

Nesse bailar de “eus”, nesse ir e vir cíclico dialógico fomos juntos, “eu” e o “outro”, desconstruindo-nos e reconstruindo-nos. Nessa dança construímos juntos nossos mundos, o mundo da cultura e o mundo da experiência¹⁰¹.

No mundo da cultura deparamo-nos com a *reflexão* que nos induziu à análise das nossas experiências enquanto práticas pedagógicas de sala de aula do dia a dia, nos induzindo a perceber a necessidade de desconstruir algumas ações para, em seguida, reconstruí-las, pela aprendizagem colaborativa com as colegas e pelos conhecimentos que se apresentavam como inovadores.

No mundo da experiência deparamo-nos com a *autorreflexão*, por meio dela fintamos a nós mesmas, como se estivéssemos a olhar-nos severamente em um espelho diante de nós e passássemos a conversar conosco sobre sensações, sentimentos bons e ruins, sobre experiências vividas, o quanto não aprendemos no passado e o quanto estamos a aprender no

¹⁰¹ A concepção de mundo adotada nesta tese apoia-se nas ideias de Bakhtin (1993). Para esse estudioso existem dois mundos, o mundo da vida e o mundo da cultura. O mundo da vida é aquele em que a vida acontece propriamente dita, em que nascemos, crescemos, vivemos e morremos; já o mundo da cultura é onde realizamos nossos atos de ser uma única vez, é o mundo das atividades, do conhecimento, é o mundo da cultura.

presente, sobre quão falhas fomos nós, relapsas em algum momento, mas estávamos abertas a novas aprendizagens. A partir desse momento de autorreflexão, nosso exercício essencial seria aprender mais e mais e ser melhores pessoas, de nós para conosco, para com os outros, para com nossos alunos. Enquanto Professora participante da pesquisa estou aprendendo a prender a cada dia, exercitando admitir que não saiba algo, que preciso aprender mais.

Dessa maneira introspectiva e alteritária os mundos caminhavam paralelos na vida – nas nossas vidas, minha vida e as das Professoras. Nenhum desses mundos realizava-se a não ser pelos nossos atos de “ser em processo”, na construção de “eus” a que designei *interação dialógica*. Sobre *alteridade* e a difusão de “eus em processo”, vale a pena buscar as contribuições de Bakhtin. Ele tece as seguintes assertivas:

Na existência interior do outro, tal como é vivida por mim (vivida de modo ativo, na categoria da alteridade), o que, de um lado, pertence à existência e, do outro lado, ao dever ser, não se situa numa relação conflituosa de hostilidade, mas se constitui num conjunto de fatos que entram em fusão orgânica num único e mesmo plano dos valores; o outro se beneficia de um crescimento orgânico do sentido. Sua atividade é heróica para mim e se encontra agraciada pelo ritmo (pois para mim ele pode inserir-se por inteiro no passado e sinto-me autorizado a libertá-lo do dever ser que não opõe seu imperativo categórico senão a mim mesmo, dentro de mim).

O ritmo é uma forma de relação possível com o outro, mas não consigo mesmo (não me sendo possível nenhuma postura axiológica). Através do ritmo, abraço e amo a temporalidade que condensou os valores da vida mortal do outro. Quando há ritmo, há duas almas (mais exatamente, alma e espírito), há duas atividades: uma está ocupada em viver a vida e tornou-se atividade passiva para o outro que, permanecendo ativo, ocupa-se em dar uma forma a essa vida e celebrá-la. Às vezes, saio de mim mesmo no plano dos valores, vivo no outro e para o outro, e então posso participar do ritmo, mas nele sou, de um ponto de vista ético, passivo para mim mesmo. Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno - em toda parte, vivo aí os valores no outro e para o outro, eu revesti os valores do outro, e aí minha vida pode submeter-se a um ritmo (submeto-me lucidamente ao ritmo), aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no coro dos outros. Porém, no coro, meu canto não se dirige a mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (Quando a finalidade do movimento e do ato se encarna no outro ou então é coordenada com o ato do outro — durante um trabalho em comum, por exemplo —, também minha ação entra no ritmo que não criei para mim, mas do qual participo para o outro.) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa. (BAKHTIN, 1997, p. 135-136).

Assim, valho-me das concepções de sujeito constituídas na interação dialógica enquanto produto sociocultural podendo ser dimensionados em dois mundos, o mundo da vida e o mundo da experiência. Essa interação dialógica dos sujeitos da linguagem é chamada de *exotopia* por Bakhtin (1997), termo esse reinventado nesta Tese de “bailar de eus”, pois é

nesses mundos que a *alteridade* tem presença constante e marcante enquanto interação entre o “eu” e o “outro” que caminham ladeados, acompanhando o universo da pesquisa em que as Professoras e eu somos mais que participantes, somos sujeitos.

Para reiterar as “formas sincréticas, multiculturais e neotradicionais” apontadas por Luz (2011) e que são os pilares de sustentação dos sujeitos da pesquisa, busco apoio em Freire¹⁰² (1985) ao se posicionar a respeito da cultura e da identidade no âmbito educacional, como experiência vivida por ele no percurso da profissão de educador no Brasil e no período em que esteve exilado no Chile e, depois, viajando por tantos outros países por onde passou. Sobre identidade cultural ele tece as seguintes afirmações:

De uma coisa temos sempre de estar advertidos, no aprendizado destas lições das diferenças – a cultura não pode, com ligeireza, estar sendo ajuizada desta forma: isso é pior, isso é melhor. Não quero, contudo, afirmar que não haja negatividades nas culturas, negatividades que precisam ser superadas.

Um exercício a que me havia entregue há alguns anos no Brasil, o de me expor, como educador, às diferenças culturais do ponto de vista das classes e também de região. Questões de gosto, não apenas das cores das roupas, do arranjo da casa, dos temperos. A preferência, nos bailes, pelo volume exagerado no som das músicas. Diferenças marcantes na linguagem, no nível da sintaxe e da semântica. Minha longa convivência com estas diferenças me ensinou que manter preconceitos de classe diante delas seria contradizer funestamente a minha opção política. Ensinou-me também que a própria superação das suas negatividades, exigindo uma transformação nas bases materiais da sociedade, coloca o papel de sujeito que as classes trabalhadoras devem assumir no esforço da reinvenção de suas expressões culturais. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 14).

Ao tecer simples considerações acerca da cultura, sem dúvida, Freire, em conversa com Faundez, na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, o faz em relação à diversidade cultural nas classes trabalhadoras cujas reinvenções de si devem estar alicerçadas nas expressões culturais, fato que as torna sujeitos das suas ações. Por conseguinte, a reinvenção de si está no ato de assumir-se sujeito em contato com as diferenças, com as próprias expressões culturais.

A aparição e a voz desse educador brasileiro são elementos pontuais de grande relevância para fortalecer ainda mais os habitantes da comunidade Tingu, em especial as Professoras da Escola São João com seus exemplos de superação e constituição de sujeitos de uma sociedade pela qual lutaram, ajudaram a construir com espírito de superação.

¹⁰² Segundo Garrido (2012), o Educador Paulo Freire é um dos introdutores da inserção de temas polêmicos como a cultura e a identidade no âmbito das questões educacionais.

Outro aspecto relevante do pensamento freireano para com as Professoras da Escola São João diz respeito à reinvenção de si, das suas expressões culturais, que a meu ver vão além do que aparentaram ser, uma vez que suas ações significativas podem reinventar a profissão docente ao assumirem-se donas das suas experiências, das suas práticas pedagógicas, mudando a forma própria de repensar o universo educacional dos seus alunos e do local onde passam a maior parte do tempo das suas vidas, na escola onde trabalham.

Em relação à questão do entrelaçamento entre cultura e educação, já pontuado anteriormente, busco reiteração em Candau (2010) para corroborar o pensamento freireano e o da antropóloga Luz, norteadoras da identidade cultural da Comunidade Tiningu, às quais me referi anteriormente. Candau tece a seguinte consideração:

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos. (CANDAU, 2010, p. 13-14).

É apoiando-me nas palavras dessa autora que defendo o fato de que os sujeitos de uma experiência de formação continuada estão diretamente vinculadas ao multiculturalismo, fato que não deve ser ignorado ao se tratar de formação de Professoras em processo, caso contrário, estaríamos caminhando num descompasso da realidade em questão, reafirmando, ou seja, dando continuidade a um “estranhamento” na constituição de uma educação fielmente descontextualizada.

Por outro lado, sem o olhar caleidoscópico de Benjamin (1985) sobre a observação de um sujeito ao fintar uma obra de arte, sem as minúcias de um narrador perspicaz, confesso que não teria subsídios suficientes para adentrar no interior dos sujeitos da pesquisa numa experiência de formação continuada de Professoras.

Enquanto os tijolinhos da pesquisa estavam sendo colocados um a um dando formato a um consistente edifício, eu percebia algo resistente a sustentar essa solidez, aos poucos me convenci, com o apoio dos estudiosos acima, que o eixo sustentador desse sólido edifício poderia ser a diversidade cultural.

Entretanto, a diversidade cultural não se sustenta *di persi*, devendo, portanto, haver algo mais, por isso, as leituras de Bakhtin e Benjamin persistiram e levaram-me a um denominador comum, de que os sujeitos sobre os quais pontuo meu olhar através de uma lupa, constituem-se nos limiares do “tempo”, num determinado “espaço” e enquanto “produto sociocultural”.

Pois bem, caro leitor, cara leitora, a imagem cognitiva da tese ainda não está completa!

Essa completude somente fecha o ciclo do raciocínio, formando uma cadeia cognitiva completa ao dar-me conta de que esse sujeito da pesquisa constitui-se no tempo, no espaço e na cultura, sustentado por um eixo norteador, a linguagem, uma vez que sem ela nada se realiza. Então, os sujeitos da pesquisa, as Professoras da Escola São João e eu – Professora pesquisadora – constituímos-nos no tempo, no espaço e na cultura, numa interação dialógica.

Mediante as contribuições dos autores acima, cujas inclinações estão voltadas para um mesmo rumo, o da diversidade cultural, do multiculturalismo, da constituição/reconstituição de si, tendo por base a valorização dos saberes tradicionais do contexto onde se vive, assumo a postura de que é na diversidade cultural alicerçada nos meandros da história em que se encontra o viés tão procurado por mim, o alicerce da constituição dos sujeitos da pesquisa, reiterados nos exemplos de 88 a 72, com suas próprias vozes expressando assunção de si, da profissão do magistério, da cultura, da identidade que as integram.

A seguir, eis as vozes das Professoras:

(68)

“Eu me sinto muito feliz por ser uma Professora quilombola. Meus avós, eles eram negros, eram quilombolas. Eu me sinto feliz porque aquilo que eles lutaram, não conseguiram, hoje, nós estamos conseguindo. () Tem pessoas que dizem ‘Ah, mas agora vive de cotas?’. Que nada, nós vamos lutar pelos nossos direitos com cota ou sem cota (). Eu vou deixar de ser negra só porque eu não quero usar cota? Eu vou ser negra sempre, todo o tempo da minha vida, isso eu tenho

repassado aos meus filhos pra que eles tenham uma vida melhor do que a que tenho hoje”.

[...]

Eu passei 8 anos lá na Comunidade Açaizal e eu gostava de trabalhar lá, eu tinha o apoio dos pais, da comunidade, mesmo porque eu trabalhava sozinha, eu era a Professora, a Servente, a Diretora, tudo. Tinha o Antonio José¹⁰³ que era Presidente da comunidade, ele era tudo lá. E eu também era tudo na escola. Tudo eu fazia na escola. Essa escola era toda de ripinha, assim... (a Professoras desenha no ar repetidos movimentos verticais) parecia um galinheiro. Lá, eu passei por galinha e os meninos, por pintinhos.

[...]

“Lembro que na conclusão do curso do CEFET nós fomos defender nosso trabalho lá na Casa da Cultura, em Santarém. O nosso tema era As Contribuições da Cultura Quilombola para a cidade de Santarém. Pra fazer esse trabalho de conclusão de curso nós tivemos a ajuda do Historiador do Museu de Santarém (). Naquela época era um trabalho muito importante, hoje, eu olho pra ele e acho pobre, pobre, pobre, porque naquela época éramos carentes de fontes. Hoje não, já temos muitos livros, muitas fontes...”. (Professora Alice, Tingu, 22/12/2014).

E a Professora concluiu dizendo:

(69)

Então, é isso, nós estamos aí pra continuar essa batalha, estamos terminando mais um ano, fiquei triste porque estamos entregando uma turma de alunos para o Murumuru. Fico triste porque eu me despeço deles, mas ao mesmo tempo fico alegre porque eles não voltam como eles vieram. É isso...!”. (Professora Alice, Tingu, 22/12/2014).

¹⁰³ Nome fictício.

(70)

“Eu fiz todo esse percurso, Tiningu, depois Murumuru, depois pro Ipaupixuna, Açaizal, Ipaupixuna novamente e, por último, retornei a Tiningu onde estou hoje. Para trabalhar eu fazia o seguinte, de manhã eu fazia assim. Como era longe, de manhã eu ia pro Ipaupixuna, pra lá eu ia de bicicleta dando aula de manhã, quando era à tarde, eu deixava a bicicleta lá na escola e pegava o ônibus que faz um percurso pra lá, aí tinha aquele horário, até cinco e meia, peguei 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, eu trabalhei lá com Ensino Fundamental e, terminava a aula eu tinha que aguardar o ônibus retornar pra ficar até uma certa paragem pra mim, pra mim pegar a bicicleta e voltar... grávida de 7, 8 meses.

[...]

Eu quero só deixar aqui uma coisa muito boa. Foi através destas experiências de formação continuada que eu tive aqui, com certeza que eu avancei, eu agradeço muito a Senhora que me deu maior suporte, às amigas aqui... precisei muito do apoio de todo mundo, porque quando eu já estava com experiência de Pré, Pré, Pré, todo tempo trabalhava com Pré, como eu peguei essa turma do Segundo Ano aqui, com certeza mudou muito. Hoje eu me sinto uma pessoa muito realizada... e eu consegui ser uma Professora, tive meu sonho realizado. E faço meu trabalho com amor e com alegria...” (Professora Ângela, Tiningu, 22/12/2014).

(71)

“Eu sei que eu e as minhas colegas, todas nós somos importantes porque a gente tá fazendo algo pra alguém e a gente deve se sentir feliz porque eu não faço um trabalho não em prol de mim, mas eu faço um trabalho em prol do outro”.

[...]

Aqui no Tiningu o meu pai era o maior fazendeiro, tinha os terrenos, muitos animais de criação. Meus pais eram pessoas simples e estavam sempre ao lado dos filhos. Estudei aqui no Tiningu com a Professora Maria Emília e com a Professora Graziela e eu sempre fui esforçada. Nossos pais nos incentivavam, sempre nos punham pra trabalhar, eles nos botavam pra ir pra subir a serra e

eu e a Alice, a gente sempre dizia 'essa vida aqui eu não quero pra mim', né! A gente queria o melhor...

[...]

"É... ainda há pouco eu vim numa reunião dali em que, no depoimento de um professor lá, ele dizendo assim que... ele gostou muito de trabalhar aqui nesta escola quilombola, tomara que ele possa trabalhar aqui de novo, porque ele gostou de trabalhar com os quilombolas. E aí eu tava dizendo depois da reunião pro outro... o professor se sente feliz porque gostou de trabalhar com os quilombolas... e nós... nós... não é pra dizer que nós gostamos, mas que nós somos quilombolas, e nós precisamos, independente de estar na escola ou fora da escola, você vai tá trabalhando diariamente com o povo quilombola, nós somos... vamos começar trabalhar primeiro nós porque nós que somos, então, eu me sinto orgulhosa de dizer que eu sou, que eu trabalho aqui nessa escola. Uma escola que graças a Deus tem dado certo, uma parceria que tem dado certo, então eu me sinto feliz de trabalhar aqui...". (Professora Ana Maria, Tinguu, 22/12/2014).

(72)

Comecei a trabalhar no, no barracão que antigamente era da Associação Ritmo e que envolvia todas as comunidades, né, então, todos os comunitários iam pra lá pra fazer reuniões, então, foi lá que eu comecei a dar aula, no Programa Brasil Alfabetizado durante seis meses e em 2006 e 2007. Em 2008 a SEMED me chamou pra trabalhar com a 1ª. etapa. Trabalhei mesmo na escola, foi em 2008 e 2009.

[...]

depois de ter entrado nessa área, depois é que eu fui me acostumar, tanto é que, quando meu tio dizia 'estuda pra ti ficá no meu lugá' eu dizia 'não, eu não quero essa vida pra mim' aí hoje, hoje não, meu pensamento é diferente, né, eu trabalho não somente pelo dinheiro, mas também porque eu gosto dessa profissão, de trabalhar nessa área de Professora, né, e eu me sinto muito feliz de

tá aqui e, principalmente a minha felicidade maior é de ter tido a oportunidade de ser aluna da Professora Ana Maria, e hoje tá trabalhando junto com ela...”

(Professora Aurora, Tiningu, 22/12/2014).

Assim sendo, essa construção cognitiva percorrida aqui neste ponto foram construídas lenta e gradualmente ao longo dos 12 encontros de formação continuada na Escola São João por ocasião das ações realizadas com as Professoras. Essas ideias foram amadurecidas em campo de pesquisa e no diálogo com os diversos autores citados.

Desse modo, refiro-me ao sujeito constituído no decorrer da pesquisa aqui apresentada, que se realiza em três dimensões: temporal, espacial e cultural. O sujeito tridimensional está presente em todas as pessoas, em todos os lugares, em todos os momentos da pesquisa. Ao falar, delinhei meu olhar para o lugar da pesquisa: a escola, a comunidade e as pessoas que vivem na escola e na comunidade que estão estreitamente conectadas entre si: no ontem, no hoje, no sempre (dimensão temporal); no lugar único onde está situada a Comunidade Quilombola Tiningu (dimensão espacial); no produto sociocultural que faz de cada pessoa, um ser único daquele espaço/tempo (dimensão cultural).

Assim sendo, o sujeito da pesquisa é o sujeito do “dever ser” a partir da vida em Tiningu. É o “ser” da liberdade, é o “ser” da autonomia, é o “ser” de uma cultura, é o “ser” de um mundo constituído num espaço a partir de um novo tempo, o tempo de não ser escravo, o tempo de “ser” humano, “ser” gente, longe do sofrimento da escravidão, é o tempo da liberdade, de ser dono de si, das suas ações, é tempo de ser “sujeito”.

Considerando já ter fechado pelo menos parcialmente o ciclo da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, vou-me reportar, abaixo, a algo que acredito ser de relevante importância para este momento da escrita da minha tese doutoral, que se refere a um olhar mais profícuo sobre o percurso da pesquisa-ação realizada na Escola São João com as Professoras daquele ambiente educacional.

Para fazê-lo lanço mão dos *Esquemas 6, 7 e 8*. Neles está a configuração completa e ininterrupta da pesquisa concretizada em três ciclos, sobre os quais me desdubro a seguir.

Na interseção da constituição dos sujeitos da pesquisa estão os ciclos da pesquisa-ação

Até então, nesta quarta seção da tese, venho costurando ponto a ponto a razão de ser e a constituição dos sujeitos da pesquisa realizada em Tinguá, por isso, acredito ser necessário destacar um espaço para retratar questões inerentes sobre a referida pesquisa.

Consoante ao que se pode perceber, os *Esquemas 6, 7 e 8* (P. 207-209), comportam o retrato dos três momentos distintos da pesquisa, nomeados por ciclos e, por conseguinte, por sub-ciclos.

Destaco mais uma vez, assim como o fiz em todo o percurso da seção três desta tese, onde foram descritos e narrados o passo a passo dos 12 Encontros de Formação Continuada de Professoras - FCP, na Escola São João, no ano letivo de 2014, tendo as Professoras dessa escola como sujeitos integrantes e participantes da pesquisa, numa abordagem da pesquisa-ação, seguindo os passos de Carr e Kemmis (1988).

Esses autores estabelecem quatro momentos consecutivos a serem obedecidos por ocasião de uma pesquisa nessa abordagem, a saber: *planejamento (diagnóstico), ação (intervenção), observação (avaliação) e reflexão*. Esses momentos são sequenciados, alimentados uns pelos outros se vão construindo em forma cíclica, que conotam o formato de uma espiral, a *espiral autorreflexiva de Carr e Kemmis (1988)*.

Dessa forma, os passos da pesquisa conversam entre si interativamente seguindo direções diversas e não somente os mesmos rumos, por isso, dialogam entre si interativamente, propiciando o surgimento dos ciclos.

A cada novo foco da pesquisa, temos novo ciclo que, eventualmente, desdobra-se em outros ciclos menores. Com isso, as novas ações da pesquisa são replanejadas a partir do replanejamento das ações anteriores. Melhor esclarecendo, os ciclos e os sub-ciclos da pesquisa alimentam a si no presente porque são consequências das ações replanejadas e retroalimentadas pelas ações passadas, com vistas a alimentarem as ações futuras.

Assim, caminhamos ziguezagueando pelos pontos e contra pontos das ações da pesquisa em que todos os caseados firmes não existem *di persi*, mas em conjunto formando um todo concatenado, harmonizado, costurado, tecido.

Então, os *Esquemas 6, 7 e 8* formam um grande tecido caseado ponto a ponto, digo, formado por 12 pontos imbricados entre si. O ciclo 1 possui sete pontos desdobrados entre si em dois desenhos distintos, os sub-ciclos A e B; o ciclo 2 está composto por quatro pontos representados por dois desenhos diferentes, distintos entre si e em relação aos anteriores, fato que deu origem aos sub-ciclos C e D; por sua vez, há um último desenho do grande tecido da pesquisa, é o ciclo 3 que, por si só possui primoroso desenho único que o compõe sozinho e que o torna grandioso por assim ser caracterizado.

O ponto a ponto desse grande tecido demonstrado nos três esquemas estão cosidos pelos quatro passos da pesquisa que são: *planejamento (diagnóstico)*, *ação (intervenção)*, *observação (avaliação)* e *reflexão*, estando todos dedicados na construção permanente de um belo, complexo e artesanal tecido muito bem entrelaçado.

Entretanto, a pesquisa foi interrompida, pois, em se tratando de tecido, este poderia ser estendido indefinidamente, porém, no caso específico da experiência contada neste texto, houve necessidade de interrupção abrupta, dados os limites estabelecidos previamente, que era o meu tempo de permanência na Escola São João.

E é nesse emaranhado, por entre os pontos, os contra pontos, os caseados do tecido costurado que estão os sujeitos da pesquisa. Esse todo integrado tem um pilar maior de sustentação, trata-se da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, nas dimensões de tempo, espaço e cultura. É por isso que se trata de tecido firme, consistente, tal quais as cores vermelho e preto da Comunidade Tinguu.

E como se caracterizam essas três dimensões da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem?

Abaixo explico.

No que se refere ao *Sujeito na dimensão temporal*, este está constituído pelo momento em que os afrodescendentes chegaram à Amazônia como escravos; depois, fugindo da escravidão, instalaram-se nas margens do Lago Maicá, dando origem ao Quilombo Tinguu, assim fala o Senhor Fortunado, antigo morador dessa comunidade: “naquela época, nesse tempo aí, aqui era uma natureza fechada, não tinha negócio de estrada, não tinha nada, tinha casa mas era muito espaçoso uma da outra [...]” (LUZ, 2011, p. 25).

Esse tempo pretérito estende-se em dois outros momentos, dois tempos do passado acrescidos de outro, o presente. O *passado remoto* refere-se ao tempo de “ser

escravo”, o “ser humano” desprovido de liberdade. Esse tempo traz em si o peso da história, as marcas do despotismo humano, explorador de mão de obra escrava. Aquele que não era dono da sua vida, nem da sua vontade, nem das suas ações, era o escravo. Ele não era sujeito de si, das suas ações, nem possuía domínio sobre o meio onde vivia.

Esse tempo foi rompido com as fugas das senzalas dos grandes fazendeiros, produtores da cana de açúcar, no interior do Pará.

Como conta a história, nas proximidades onde atualmente existe Tinguá havia vários focos de escravidão, como é o caso da Fazenda Taperinha cujos donos inicialmente eram brasileiros, depois americanos, seguidos por italianos e, posteriormente, por alemães (LUZ, 2011) que produziam a cana de açúcar e a cachaça, todos eles usavam mão de obra escrava.

E veio um novo tempo, o tempo *passado próximo*, tempo de transição da escravidão para a liberdade, como diz Luz (2011, p. 26) pela voz de antigo morador de Tinguá, Senhor Fortunato: “Dois irmãos, o Manuel Tomás e o Manuel João, que vieram sozinhos... eles eram escravos, tinha uma revolução, eles escaparam e vieram pra cá...”.

A revolução de que seu Fortunato fala, é a Cabanagem¹⁰⁴, ocorrida no Grão Pará, na primeira metade do século XIX. Ou os irmãos Manuel Tomás e Manuel João eram cabanos e aproveitaram o momento da revolução para fugir, ou simplesmente eram escravos que se valeram do momento de instabilidade social para fugir em busca de liberdade. Seja de uma forma ou de outra, foi o que aconteceu, a fuga.

Chegaram a Tinguá num bote e ali passaram a viver. Um deles ali casou com uma moça do lugar e formou a grande família, dando origem à Comunidade Quilombola Tinguá.

A fuga foi o trampolim para o tempo de “liberdade”. Nesse passado se configurou a liberdade, nele se começou nova vida, novo tempo, embora ainda escondidos, pois a escravidão continuava a existir no interior do Pará.

O *tempo presente* refere-se ao momento atual, em que o tinguense é sujeito da sua história, da sua vida, das suas ações construídas a partir das contribuições culturais dos antepassados, que ficaram arraigadas nesse lugar e os constituíram sujeitos de si, como

¹⁰⁴ A Cabanagem foi um movimento social revolucionário que ocorreu no interior da Província do Grão Pará, no período de 1835 a 1840. Os cabanos eram índios e mestiços que viviam em cabanas nas beiras dos rios, na mais plena pobreza. Eles tomaram o poder no Pará contra a elite dominante de então. Informações obtidas na internet, no site: <<http://parahistorico.blogspot.com.br/2009/02/cabanagem-no-para-1835-1840.html>>, com acesso em: 19/04/2016.

produto social e histórico realizados pela interação entre sujeitos, por meio da linguagem. A cultura, a história, o ato de construir-se ocorre “em processo” (BAKHTIN, 1993), realizando-se na e pela linguagem.

Já o *sujeito na dimensão espacial* está constituído pelo local onde a nova vida começou, pós-escravidão. Os remanescentes dos afrodescendentes fugindo da escravidão, escondendo-se no interior da Amazônia, constituíram um novo espaço, o lugar da liberdade, da nova vida, do viver, ser, estar como pessoa humana, longe da exploração dos senhores de engenhos. O espaço é o lugar, é o espaço físico onde está situada a Comunidade Tinguu, em um local compreendido entre o paredão de palmeiras do Lago Maicá e a serra de Tinguu.

O *sujeito na dimensão cultural* está constituído pela cultura, pela liberdade de ser um novo homem, uma nova mulher, longe dos domínios da escravidão. É uma nova cultura com novos valores, novos costumes impregnados por outras culturas que ali já estavam ou que aos poucos foram chegando: a herança do africano, do português, dos norte americanos, dos alemães, conforme aponta o Relatório Antropológico de Tinguu “[...] os cearenses foram se estabelecendo em Tinguu a partir da década de 1960 ‘quando eu tinha 20 anos vieram por causa da sequidão’” (LUZ, 2011, p. 42). Essa é a dimensão onde prevalece a cultura de afro-amazônidas com traços bem definidos, peculiares, pois lá se pode encontrar gente preta, branca, cabocla, loira, morena, parda, mulata. É a dimensão cultural arraigada na terra, na natureza. É a integração homem/natureza.

Juntando essas três dimensões há um todo: *o sujeito tinguense*, habitante nativo da Comunidade Quilombola Tinguu. Ao referir-me a esse sujeito tinguense, estou focando o olhar para sujeitos que estão mais em evidência neste trabalho, são os sujeitos da pesquisa atravessados pela linguagem e pela diversidade cultural. Essa minha afirmação dá-se pelo fato de que é na e pela linguagem que se constituem donos das suas ações de “ser em processo” se realizando sempre dialogicamente como produto sociocultural do contexto onde estão inseridos esses sujeitos, Professoras da Escola São João.

É pelo discurso enquanto produto sócio-histórico que as Professoras se constituem sujeitos da pesquisa em questão, sendo, assim, atravessados na e pela linguagem e pela cultura. As vozes das Professoras tilintam em cada exemplo constante nesta tese, contam suas histórias de vida e da profissão de Professoras quilombolas, que até então estavam no anonimato como vozes ocultas num tempo e espaço por poucos conhecidos, que denunciam

as precariedades das condições de trabalho e o pouco caso do poder público para com essas demandas sociais rurais; são vozes que estampam o abraço à profissão e à vontade constante em colaborar com a emancipação, melhorias do contexto do qual integram. Essas mesmas vozes tilintam em cada uma das histórias das *Pipocas Pedagógicas* como causos corriqueiros da vida, do dia a dia do ambiente escolar.

A assunção de si, da cultura, da história, da vida na escola e na profissão, tudo isso está impregnado pelas e nas vozes das Professoras, que também são minhas vozes, numa experiência *alteritária* entre mim e elas. Eu, enquanto pessoa que sou naquele espaço e tempo da pesquisa em Tinguá, na Escola São João, também sou aquelas vozes ao me colocar no lugar do “outro” para entendê-lo, ou melhor, na busca de entendê-las. Aquelas vozes, as múltiplas vozes representadas pelo multiculturalismo de Tinguá e as nossas vozes, minhas e as das Professoras, estão todas intercambiadas no tempo, no espaço e na cultura, sendo, portanto, configuradas nesta tese na Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem, enquanto norteadora da completude dos sujeitos da linguagem, constituídos no percurso da pesquisa, da experiência de formação continuada com as Professoras, vividas por mim e por elas enquanto sujeitos integrados e participantes da referida pesquisa.

Posto isso, assim como a Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem nas dimensões temporal, espacial e cultural pôde ser aplicada numa leitura caleidoscópica em uma comunidade quilombola, como parte de uma experiência de formação continuada na abordagem da pesquisa-ação, deixo aqui o viés da possibilidade de ser aplicada em outras eventuais situações em que haja interação pela linguagem humana, como uma comunidade indígena, urbana, periférica ou outras quaisquer.

Últimas Palavras - À GUISA DA CONCLUSÃO – novos caminhos, novos horizontes!

Leitor, leitora desta tese, os derradeiros passos da longa viagem pelos meandros da pesquisa e da produção do texto estão chegando ao final. Como vê, optei por uma interação estreita entre mim e meu interlocutor, ou minha interlocutora.

A adoção do ladeamento discursivo entre as vozes que conversam “no interior do texto” e “fora do texto” sempre me pareceu uma necessidade pessoal dotada do desejo de estreitar a distância existente entre pesquisa, pesquisadora e pesquisadas, fato esse que me deixou mais à vontade para expressar minha subjetividade sem economizar sentimentos, elementos relevantes na consolidação da pesquisa proposta por meio da construção lenta e gradativa das relações de amizade com as Professoras.

Confesso que atingir esse estágio da pesquisa qualitativa não foi algo casual na minha vida, pois houve duas situações singulares, consistentes para que isso se tornasse realidade. A primeira delas ocorreu ao ser apresentada à disciplina Saberes Docentes, enquanto parte integrante dos componentes curriculares obrigatórios do curso de Doutorado em Educação¹⁰⁵, especialmente ministrada pelo Professor Dr. Dario Fiorentini. A segunda, diz respeito aos primeiros contatos que tive com as narrativas docentes enquanto objeto de investigação, desta vez foi pelas mãos do meu Orientador, Professor Dr. Guilherme Prado que, certo dia chamou-me à atenção e disse-me “Aldenira, está faltando leitura...!” e apresentou-me a obra *A Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*, de Clandinin; Connelly (2011). Esses autores fazem a seguinte afirmação:

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. Na pesquisa narrativa, é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 98).

¹⁰⁵Refiro-me ao doutorado que integro atualmente, DINTER-2012 entre UNICAMP-FE/UFOPA-ICED/CAPES.

As motivações dos professores foram significativas, assim como o foram o apoio teórico dos autores Clandinin e Connelly (2011) ao apresentarem estudos em que as histórias de vida são objetos de investigação e os participantes migram dessa condição para serem sujeitos participantes ou sujeitos de pesquisa. Tais foram passos fundantes da minha jornada rumo à pesquisa qualitativa, dentre outros, obviamente.

Foi nesses e noutros vieses de contribuição docente que me constituí *Professora-pesquisadora-participante* ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa, as Professoras, também se constituíram sujeitos. Dessa maneira, juntas, de mãos dadas, vivenciamos a experiência da formação continuada a que me propus estudar e contar.

É notório que no percurso do texto da tese nem sempre pude manter o *know-how* da contação, pois diversas vezes deslizei por entre as cercanias da contação, da descrição formal, esgueirei-me ora pela linguagem formal, ora pela coloquial valendo-me de simplórias metáforas. Pois bem, justifico-me! Estou aprendendo a aprender com Freire (1996), não sou produto pronto e acabado, sei que mudar é preciso, mas não é fácil!

Neste momento da tese, instante dos arremates, do acabamento do grande tecido confeccionado e estruturado, tendo o leitor e a leitora como cúmplices da tessitura desse ponto por ponto, tenho certeza que chegou a hora de finalizar, embora o processo iniciado não tenha findado, apenas encerrado. O trabalho proposto foi cumprido e, assim como tive tempo limitado para ficar na Escola São João, também o tempo urgiu contra mim para que finalizasse a escrita desta tese e concluísse o doutorado; portanto, finalizar é preciso.

Para dar continuidade, retomo a história narrada na introdução deste trabalho, que conta o naufrágio das quatro Professoras da Comunidade Quilombola Muratubinha, em 2012, na travessia do rio Amazonas quando seguiam viagem da zona rural de rios rumo à cidade de Óbidos. Uso essa história como parte da minha experiência de vida de Professora para fazer uma analogia da pesquisa com a viagem daquelas Professoras, tecendo algumas considerações pertinentes sobre minha tese, pontuadas nesta conclusão em três momentos de vivência na escola do quilombo: *o início, o meio e o fim*.

Pois então, leitor, leitora, acompanha-me nesse percurso a seguir.

NO PRIMEIRO MOMENTO – o começo... a viagem...!

[...] a Professora Maria Vitória e mais três colegas de trabalho da mesma comunidade planejaram viagem à cidade para receber salário do mês e fazer compras para a família. As quatro colegas contrataram a bajara do Mestre João, exímio atravessador do rio Amazonas, para levá-las à cidade, no dia marcado, de madrugada, no raiar do dia [...]. (SCALABRIN, 2016)¹⁰⁶.

Assim como as Professoras e os tripulantes da bajara do Mestre João, o céu, o vento, o rio, o medo, a ansiedade, a luta pela vida, a superação dos momentos tortuosos do naufrágio no rio Amazonas compuseram a história da Professora Maria Vitória, assim, também, o percurso da pesquisa realizada na Escola São João, no Quilombo Tingu, esteve acometido por fragilidades, percalços, superados um a um, cuja consolidação ocorreu com a experiência de formação continuada vivida por mim e pelas Professoras, em campo de pesquisa.

O cenário da viagem da pesquisa foi desenhado da seguinte forma: no primeiro plano estavam os sujeitos nucleares da pesquisa, eu e as Professoras; no segundo estavam: a diretora, as merendeiras e o corpo técnico da escola; e no terceiro plano, configurando a imagem do fundo do cenário da pesquisa, estava a comunidade. Os dois últimos planos, em situação periférica, estenderam-se à comunidade como um todo, às pessoas que compuseram a imagem de fundo do gigantesco painel da pesquisa. Nessa relação, partes e todo interagiram caracterizando escola e comunidade como espaço da pesquisa.

Ressalto que a construção lenta, gradativa, contínua e duradoura dos laços de amizade, da confiança adquirida ao longo do relacionamento entre mim e as Professoras foram construídos fio a fio muito antes da minha estada em campo. As relações de confiança constituíram-se para além do contato com as Professoras, por meio de antigas amizades, como as da família da Dona Maria Repolho e Seu Tomás, com a Dona Margarida e Seu Geraldo e estenderam-se à comunidade, às instituições sociais, à Federação das Organizações Quilombolas de Santarém – FOQS, à Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu – RQUITINGU, à Escola São João e com as Professoras.

¹⁰⁶ Esse trecho é parte da história “Os naufragos” contada na introdução, escrita por mim exclusivamente para esta tese.

Os laços de amizade não existiam simplesmente em função de uma pesquisa, mas na tentativa de entender, compreender os sujeitos na perspectiva sócio-histórica, assim como nas histórias de vida das Professoras.

Além do mais, para dar fidedignidade às vozes que aparecem no texto, às narrativas das histórias de vida ou daquelas capturadas no interior das *Pipocas Pedagógicas*, as falas das Professoras foram transcritas *ipsis literis* tais como pronunciadas para manter a legitimidade dos discursos e substancial fusão entre vida pessoal e vida profissional aos moldes de Nóvoa (2007) que defende a profissão docente como sendo a segunda pele dos professores. Ainda segundo esse educador português, pessoalidade e profissionalidade são inseparáveis, pois estão imbricadas entre si.

NO SEGUNDO MOMENTO – *vivendo experiências... tecendo relações e, ao mesmo tempo, dando conta das indagações da pesquisa...*

O tempo virou... o vento aumentou... o medo despontou... a embarcação balançou... a maresia avolumou... e a bajara naufragou! [...].

Uns encorajavam aos outros para não entrarem em pânico e se salvarem daquele momento apavorante, em que nada se poderia fazer; a não ser esperar. Assim, ficaram à deriva por algum tempo, até que fossem percebidos por outra embarcação. [...].

Por sorte entraram no remanso do rio e foram avistados por outra embarcação que se aproximou para salvá-los¹⁰⁷. (SCALABRIN, 2016).

No início deste trabalho instituí algumas perguntas que moveram a pesquisa, doravante debruço-me a resgatá-las a fim de dar-lhes as devidas respostas.

Algumas questões foram agregadas para serem respondidas, pelo fato de estarem correlacionadas entre si num nível mais amplo, afunilando para os mesmos rumos argumentativos, a saber:

¹⁰⁷ Parte do texto da introdução desta tese.

1- As Professoras participantes perceberam a construção do seu processo formativo tornando-se pesquisadoras das suas práticas pedagógicas de sala de aula, compreendendo as necessidades de construir/desconstruir/reconstruir seus conhecimentos?

No início da formação continuada, o comportamento das Professoras ainda estava estreitamente vinculado às experiências formativas do passado, em que o “professor formador” estava ali para “passar”, “repassar”, “transmitir” conhecimentos; elas, enquanto agentes passivos, meros recebedores de informações; os formadores, agentes ativos, ali estavam para “formar” as Professoras. Essa questão é bem visível nas vozes: “*O que a Senhora vai fazer com a gente? Vai ter muito trabalho?*”; “*O que nós vamos fazer? Ande, diga logo que eu quero saber. A gente vai ficar aqui todo tempo nesta sala?*”¹⁰⁸.

Paralelo às indagações, existia a cobrança constante de um plano pronto que norteasse a formação continuada como um todo. As insistentes cobranças das Professoras deixavam explícito nas entrelinhas que se não houvesse “plano de trabalho” não haveria formação continuada.

Como complementação para as ideias explicitadas busco apoio em Freire (1996), que tece considerações significativas a respeito do *professor-formador-sujeito* e do *aluno-formando-objeto*. Ele faz a seguinte afirmação:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o *sujeito* que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo *sujeito* que sabe e que são a mim transferidos. Nessa forma de compreender e de viver o processo formador, eu, *objeto* agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “*formação*” do futuro *objeto* de meu ato formador. (Grifos do autor). (FREIRE, 1996, p. 24-25).

Partindo das ideias desse educador brasileiro deduzo que as experiências das Professoras apontavam indícios da existência do *formador-sujeito* e do *aluno-objeto*, ações visíveis nas vozes e nas atitudes das Professoras tal como apontado por Freire. Esse mesmo exercício que estamos fazendo aqui neste espaço do texto, de refletir sobre quem somos enquanto *formadores* e *formandos*, enquanto “*depositador*” e o outro “*recebedor*” de conhecimentos, também o fizemos com as Professoras, tendo como referência a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996). Olhar detidamente sobre o sentido de sermos agentes ativos e/ou

¹⁰⁸ Exemplos 14 e 15 (p. 80).

passivos de um processo formativo – inclusive aquele que já havíamos iniciado na escola do quilombo – foi um aspecto condutor da desconstrução e reconstrução da forma de pensar e ver nosso universo formativo, passado e atual, em relação àquele momento de formação, em 2014.

Assim, à medida que os encontros de formação continuada avançavam, as Professoras percebiam que deveriam buscar na realidade motivos para serem trabalhados em equipe tendo como ponto de partida o diagnóstico inicial da pesquisa e o apoio dos teóricos estudados.

No caminhar das nossas ações, as Professoras e eu fomos nos construindo sujeitos das nossas práticas pedagógicas e docentes seguindo uma linearidade de ações a partir das necessidades basilares, tais como: observação das experiências docentes; detecção dos problemas; percepção da necessidade de mudar; busca por soluções a partir dos erros cometidos; renovação das práticas pedagógicas e docentes na troca de experiências com as colegas de trabalho.

A construção do conhecimento das Professoras seguiu algumas etapas como: construir conceitos sobre “O que é ler?”, “O que é saber escrever?”, “O que é ser alfabetizado?”, “O que é texto?”, “O que são Sequências Didáticas?”, “O que são gêneros textuais?”. Depois, a partir do contato com diversos autores, compararam seus conceitos pré-existentes, perceberam falhas e reformularam conceitos sobre os diversos assuntos. Nesse processo as Professoras construíram-se olhando para si pelas suas próprias vozes, ouvindo as experiências das colegas e os pontos de vista dos autores colaboradores.

Portanto, a trajetória da construção dos sujeitos da pesquisa somente pode ser possível se focarmos nossos olhares profundamente no percurso completo do processo formativo, do contrário, será abstraído apenas parte fragmentada que não norteou a formação em processo contínuo.

Nessa dinâmica dos olhares caleidoscópicos sobre o percurso da pesquisa, será possível perceber a configuração da construção /desconstrução/reconstrução das participantes da pesquisa no processo formativo delas.

Continuo minhas indagações iniciais e buscando respostas no transcurso dos fatos analisados para conhecer.

2- *Como as participantes, Professoras e pesquisadora, constituíram-se sujeitos de suas ações no percurso da pesquisa-ação? e;*

3- *Será possível conhecer como as Professoras se tornam sujeitos de sua própria formação docente?*

Para responder a essas perguntas acredito ser necessário primeiramente tecer algumas considerações acerca de importante ponto fundante: *O que é ser sujeito de si?* Embora já tenha tratado sobre essa questão em momentos anteriores da escrita deste texto, acredito ser essencial retomá-la dada a distância que nos separa desses momentos.

Na perspectiva bakhtiniana vamos encontrar o seguinte:

[...]. Do ponto de vista da estética, o importante é que sou, para mim mesmo, o sujeito de qualquer atividade, seja ela qual for — visão, audição, percepção, pensamento, sentimento, etc. —, e procedo, por assim dizer, de mim mesmo em minha vivência que é orientada para a frente de mim, para o mundo, para o objeto. Para o objeto com que estou confrontado, sou o sujeito.

Não se trata da correlação gnosiológica entre o sujeito e o objeto, mas da correlação existente entre mim — que sou o único sujeito — e todo o resto do mundo que, para mim, é não só objeto de conhecimento e de sentimento, mas também objeto de vontade e de emoção. Para mim, o outro está inteiro no objeto, e seu eu não passa de objeto para mim. Posso recordar-me de mim mesmo, posso perceber-me parcialmente através de um sentimento externo, posso converter-me em meu próprio objeto de desejo e de sentimento, ou seja, converter-me em meu próprio objeto. Mas, nesse ato de auto-objetivação, não coincidirei comigo: meu eu-para-mim estará no ato de objetivação e não no produto; estará no ato da minha visão, da minha sensação, do meu pensamento, e não no objeto visto ou sentido. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 57-58).

Mais adiante Bakhtin lança seu olhar deslizando nos passos de um sujeito ainda mais introspectivo:

[...]. Um sujeito como tal, que expressa sua vida interior, pode encontrar uma expressão imediata para ela, e o faz, através do ato; ele pode também enunciá-la, de dentro de si mesmo, através da introspecção/confissão (sua própria autodeterminação), e, finalmente, pode transmitir sua orientação cognitiva, sua visão do mundo, através das categorias do discurso cognitivo, teórico. [...] (Idem. p. 85-86).

Assim sendo, valho-me do pensamento bakhtiniano, tal como o fiz no decurso da tese, para afirmar que o sujeito introspectivo é aquele que olha a sua volta, percebe o mundo onde vive, é capaz de refletir sobre o mesmo na congruência desse mundo com o seu mundo interior. Essa relação entre sujeitos foi marca constante na formação continuada com as Professoras em 2014. Foi na relação entre os sujeitos participantes da pesquisa que as

Professoras da escola e eu, mediadora do processo, construímos relações de amizade e de aprendizagem colaborativa, aprendendo com a troca de experiências e pelo exercício constante do fortalecimento das relações de confiança que construímos no decurso da pesquisa-ação reinventado por mim nesta tese, de “bailar de eus”, com sustentação na *exotopia* de Bakhtin (1997), tendo a *alteridade* como trampolim na concretização da experiência.

Como complementação da minha fala, lanço mão da concepção de sujeito na esteira da Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – TDSL. Ressalto, essa constituição apreendida nos vieses da história, da cultura e da linguagem, pois é na e pela linguagem, pela interação dialógica, conforme postula Bakhtin (1997) que os sujeitos realizam-se, interagem e evidenciam o “ser em processo”. É a concretização do “bailar de eus” apoiada na *exotopia* bakhtiniana.

Na Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem os sujeitos (temporal, espacial e cultural) constituem seus mundos, efetivamente, em dois níveis, o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (Idem. Idem), assim caminham no ato de “ser em processo”¹⁰⁹.

No âmbito da pesquisa, ou melhor, no âmbito da formação continuada, dar voz às Professoras significou oportunizar-lhes falar sobre quem são, o que pensam e sentem sobre suas vidas, sobre a profissão e o mundo em que vivem, dar voz às Professoras significou conhecer uma realidade educacional do município de Santarém que tem estado oculta, onde as histórias de vida e da profissão são contadas por alguém a outrem, menos pelas próprias Professoras. Dar-lhes a voz significou restituir a dignidade e a auto-estima das protagonistas da história, as Professoras que contam suas histórias de vida e da profissão enquanto narradoras personagens de si sob a ótica de quem viveu a história como eixo norteador da mesma.

Com base nesse perfilamento de “sujeito” de “ser em processo”, é possível ratificar a constituição dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos das suas ações no percurso da pesquisa-ação realizada, assim como é possível usar tais argumentos como resposta à pergunta de pesquisa, diretriz desta tese: *Como as Professoras constroem seus*

¹⁰⁹ *O mundo da vida* é aquele no qual realizamos todas as nossas ações diárias, é o mundo em que nascemos, vivemos e morremos. *O mundo da cultura* é adquirido, refere-se ao universo de conhecimentos institucionais que construímos ao longo das nossas vidas (BAKHTIN, 1993).

conhecimentos de Língua Portuguesa numa formação continuada no ambiente escolar onde trabalham?

Portanto, é visível a constituição de “ser em processo” das Professoras e minha, pesquisadora, como sujeitos das nossas próprias ações no percurso da pesquisa-ação, numa experiência de formação continuada no ambiente de trabalho delas, das Professoras.

4- As histórias de vida das Professoras possibilitaram às mesmas serem interlocutoras de si?

Contar a história de vida é contar a história da profissão entrelaçando personalidade e profissionalidade.

Por meio das narrações das quatro Professoras da Escola São João ficou evidente que apenas uma delas desejava seguir a carreira do magistério, as demais tinham certeza que não queriam ser Professoras. Entretanto, por falta da opção de trabalho, de outras oportunidades na cidade e na região rural onde viviam, era mais fácil ser Professora do que trabalhar em outra profissão, inclusive tendo a opção de trabalhar na roça, tal como faziam seus genitores. Desta forma se sucedeu com elas: uma queria trabalhar no comércio, outra sonhava em ser bancária, a terceira pretendia seguir a carreira de cantora e a última pretendia ser Professora, isso depois de ter tentado outros trabalhos. Assim, a necessidade e a oportunidade as fizeram Professoras e todas aprenderam a gostar daquela profissão para a vida toda com larga garantia de boa aposentadoria.

Assumir a profissão do magistério as fez desenvolver habilidades, competências para abraçar e amar uma profissão pouco ou nada desejada, mas que lhes conferia *status* e responsabilidade social assumidos na Comunidade Quilombola Tinguu, como consequência da assunção da profissão de Professora. Nessa comunidade quilombola a figura do professor e da Professora é de grande notoriedade e respeito social, fato esse não percebido nas vozes delas em relação ao poder público municipal, perante o qual há ressentimentos causados pelo descaso, pelo desvalor pessoal e da profissão.

Na contação das histórias de vida das Professoras chamou minha atenção a existência de três núcleos: a história da vida, a história da profissão de Professora e os sujeitos (elas, as Professoras) constituídos na história, num misto narrativo em que as memórias estão

alicerçadas na diversidade cultural impregnada em suas vozes na interação entre sujeito, linguagem e cultura.

Essas narrativas memorialistas deixam explícitos aqueles dois mundos de Bakhtin sobre os quais já falei aqui em momentos anteriores, *o mundo da cultura e o mundo da vida*.

Sobre a importância das histórias de vida dos professores Goodson (2007, p. 75) assevera o seguinte:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas dos professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo.

O estudo, empreendido em colaboração, sobre as histórias de vida dos professores, nos níveis mencionados, constitui uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do professor; uma maneira que deverá orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores.

O resultado eficaz da formação continuada narrada nesta tese está no ato de dar vez e voz às Professoras. Dar-lhes vez significou criar condições formativas em que pudessem aprender com a própria experiência e com as experiências das colegas tendo como ponto de partida o contexto dos alunos, considerando para isso, o contexto sócio-histórico, o multiculturalismo e a identidade cultural das participantes da pesquisa. Dar-lhes voz tornou públicas as histórias da profissão até então ocultas no universo pessoal de cada uma delas, tornando as Professoras interlocutoras de si mesmas, sem intermediações.

E assim, continuei buscando respostas as minhas indagações iniciais e pude perceber que...

5- Ocorreram contribuições para a melhoria do ensino municipal local, cujos escores nacionais apresentam baixos índices, revelando déficit nas escolas rurais?

Os baixos índices dos escores regional e estadual observados num *ranking* nacional para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental¹¹⁰ foram alguns dos elementos motivadores para a realização da pesquisa realizada (Ver Anexo: J).

¹¹⁰ Trata-se dos Índices do Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - 2011 para Séries Iniciais. Nesse resultado o Pará está incluso na maioria dos Estados da região Norte e Nordeste que não atingiu a meta prevista pelo MEC/INEP na Provinha Brasil (Anexo: E). Em 2013, no IDEB para as Séries Iniciais, o Estado

Apontando o olhar mais exato para os índices do município de Santarém, percebemos que o mesmo se encontra em confortável situação de escala ascendente, entretanto, é parte integrante do contexto geral regional e nacional, fato que não pode passar despercebido.

Faço referências de forma genérica porque a Escola São João, *lócus* da pesquisa, participou somente do IDEB/2011, com nota positiva, sendo que nos anos posteriores apresentou número insuficiente de alunos do Quinto Ano, como exigência elementar para participar da Provinha Brasil e assim avaliar o ensino da escola.

Contudo, pertinente à experiência de formação continuada na Escola São João são visíveis as contribuições da prática da pesquisa-ação nesse espaço educacional, da seguinte maneira:

i- as atividades de formação continuada aconteciam na escola, paralelas às atividades docentes corriqueiras das Professoras;

ii- ao mesmo tempo em que estudavam, aprendiam a resolver problemas das suas referidas salas de aula;

iii- nos encontros de formação continuada as Professoras aprendiam novos conhecimentos e os levavam para testar nas salas de aula com os alunos;

iv- as Professoras aprendiam com as próprias experiências e com as experiências das colegas pela aprendizagem colaborativa.

Nesse ir e vir das práticas pedagógicas e docentes das Professoras tanto nos encontros de formação continuada como nas salas de aula com seus alunos ocorria reflexão, autorreflexão e mudança de comportamento das Professoras em relação a si, às colegas e aos alunos.

Sobre a formação continuada de professores e o processo formativo de profissionais da educação no ambiente de trabalho, Pimenta (2012, p. 35) afirma o seguinte:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformatação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da

do Pará regrediu ainda mais em relação aos escores anteriores. Não aponto o resultado do último IDEB/2015, pelo fato de não estar na abrangência da pesquisa que ocorreu em 2014, tendo como consideração os escores anteriores.

multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

As ideias postuladas por essa educadora estão visivelmente imbricadas na formação continuada das Professoras enquanto produto investigativo da educação do município de Santarém. Com essa prática são visíveis os subsídios para que haja a ressignificação da profissão do magistério e das práticas pedagógicas e docentes dessas profissionais da educação, fato que implica diretamente nas mudanças substanciais da qualidade da educação local, regional e, possivelmente, nacional.

Mediante ao exposto, acredito que tenha havido contribuição dessa experiência formativa para melhoria do ensino naquele ambiente educacional, por conseguinte, melhoria na educação municipal. Entretanto, esse progresso ocorreu com fragilidades, uma vez que as Professoras estavam aprendendo a aprender conhecimentos essenciais à formação básica de qualquer Professora, dos quais já deveriam ser detentoras. Portanto, concluo que deve ter havido pertinentes lacunas na formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém – SEMED – STM/PA na Escola São João e nas escolas do entorno de Tingu, ao longo dos anos, nas escolas por onde sempre atuaram as Professoras participantes da pesquisa, lacuna esta que esta pesquisa buscou suprir com relação às Professoras de Tingu.

6- Os resultados da pesquisa-ação possibilitam a produção de conhecimentos que se opõem ao sistema vigente de formação continuada para professores, atualmente verticalizado, de cima para baixo, sem ouvir a base para resolver os problemas educacionais locais? e;

7- Enquanto Professora pesquisadora foi possível compreender a realização da pesquisa-ação proposta naquele ambiente educacional, seguindo os passos de Carr e Kemmis (1988)?

O passo a passo da pesquisa permitiu-me caminhar na experiência de formação continuada *com* as Professoras, considerando longa viagem de ida e, depois, de volta. Esse retorno da viagem pode ser percebido como forma de fechar o ciclo da pesquisa na Escola São João (E12), retomando o ponto inicial que ocorreu no primeiro encontro (E1) de Formação Continuada de Professoras – FCP.

No percurso da pesquisa ocorreram cinco significativas ações inerentes aos 12 encontros de formação continuada. Essas ações foram concretizadas a partir de um núcleo norteador, o diagnóstico inicial realizado no primeiro encontro (E1), que possibilitou o surgimento das ações abaixo; importa esclarecer que elas não foram ações pré-determinadas, mas que surgiram espontaneamente no decurso dos encontros.

As ações foram as seguintes:

i- Oficina de Língua Portuguesa.

ii- As aulas filmadas;

iii- Alfabetização das crianças;

iv- Ficha de Avaliação da leitura e da escrita das crianças; e,

v- As histórias de vida.

Os assuntos trabalhados em cada ação giravam em torno das dificuldades apresentadas pelas Professoras e das negociações das atividades entre mim e elas, assim iniciamos a *Oficina de Língua Portuguesa* com Gêneros Textuais com vistas a dar conta das dificuldades apontadas, fato que possibilitou umas ações gerarem outras, formando o todo acima elencado.

Considerando as questões pontuadas neste segundo momento teço considerações acerca das mesmas, evidenciando: *caracterização, fragilidades, reflexão/autorreflexão*, no intuito de continuar respondendo às questões, 6 e 7, conforme segue.

AÇÃO UM – Oficina de Língua Portuguesa

Caracterização

A *Oficina de Língua Portuguesa* foi iniciada pela concepção sobre Gêneros Textuais - GT, primeiro na concepção das Professoras, depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa (1997), a partir do trabalho das Professoras com a disciplina Língua Portuguesa, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhamos a produção textual de dois textos, um *bilhete* e um *cartão para o Dia das Mães* seguindo os passos de Dolz e Schneuwly (2013). As questões precisas da produção textual foram: estilos dos textos, gramática do texto, pontuação, acentuação. Essa ação obedeceu aos seguintes passos:

Passo 1: elaboração textual seguindo a intuição das Professoras/participantes;

Passo 2: exposição dos textos em papel madeira, para análise;

Passo 3: pontuação dos problemas detectados;

Passo 4: apresentação dos passos da produção de um Gênero Textual - GT segundo Dolz e Schneuwly (2013);

Passo 5: refacção textual;

Passo 6: comparação do texto inicial com o texto final.

Fragilidades

A atual prática poderia nos remeter à produção de outros gêneros textuais similares aos trabalhados, porém, as circunstâncias nos impediam porque as Professoras indicaram outras prioridades.

Reflexão/autorreflexão

As Professoras conseguiram perceber e apontar suas dificuldades. Ao olhar para si, para suas fragilidades formativas as Professoras admitiam a urgente necessidade de mudança que implicaria em melhorias na qualidade do ensino aprendizagem das crianças da Escola São João.

AÇÃO DOIS – Aulas filmadas

Caracterização

Nesta atividade houve filmagem de uma aula de cada Professora na turma em que trabalhava para, em seguida, ser apreciada pela equipe. Essa prática aconteceu a partir de uma Sequência Didática - SD feita pelas Professoras considerando os componentes curriculares da turma. Orientei os passos de uma Sequência Didática sem me ater a modelos, nem a regras estabelecidas, onde as Professoras ficaram livres para desenvolver suas atividades.

Fragilidades

Considerando a leitura da atual prática pedagógica das Professoras (a aula filmada) seria necessário puxar um viés teórico e prático de metodologias do ensino da Língua

Portuguesa, sobre estratégias de leitura, além de continuar com as oficinas e criar minicursos de Língua Portuguesa para ampliarem seus conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e docentes. Mediante a isso tudo, fazia-se necessário redirecionar nossas ações frente às novas prioridades.

Por ocasião das *Aulas filmadas* ficou evidente a fragilidade dos conhecimentos básicos das Professoras para ensinar Língua Portuguesa na Educação Básica Fundamental, fato que nos induziu à interrupção das *Aulas Filmadas* e rumar para outro quadro da formação continuada para trabalhar mais focalmente com leitura, aquisição da leitura e da escrita, apoiados em: Freire (1963; 1985; 1989), Ferreiro; Teberosky (1999) e Weisz (2008). Nessa Prática Pedagógica as Professoras mais antigas tiveram maior domínio tanto dos conteúdos básicos de sala de aula, como no controle de turma.

Reflexão/Autorreflexão

Ao se verem dando aula nos vídeos, as Professoras visualizaram suas falhas, como a falta de conhecimentos e a necessidade de ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos visando o aprimoramento das experiências docentes. O fato de apontarem as próprias fragilidades como Professoras remexeu-lhes por dentro, pois sabiam que as dificuldades e limitações interferiam diretamente na aprendizagem dos alunos e, em parte, elas eram responsáveis por essa situação.

AÇÃO TRÊS – Alfabetização das Crianças

Caracterização

Esta ação surgiu com a fragilidade da ação anterior, pois era necessário pontuar nosso olhar para questões basilares como: O que é ler? O que é saber ler? O que é ser alfabetizado? Tal como das vezes anteriores, buscamos as respostas primeiramente com as Professoras, depois nos postulados teóricos com apoio de Freire (1989) e Ferreiro; Teberosky (1999).

Fragilidades

O semestre havia avançado (já estávamos em agosto/setembro). As crianças continuavam atrasadas na leitura e na produção da escrita, inclusive nos conteúdos curriculares da série em curso, pois as Professoras priorizavam português e matemática por serem “mais importantes”. Nesse contexto as Professoras estavam aprendendo, estavam em formação, ou seja, nesse ano letivo não havia tempo suficiente para aprimorar a formação das Professoras e, ao mesmo tempo, superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, com isso, a qualidade da educação local continuava em declínio.

Reflexão/Autorreflexão

As concepções de leitura, como as de alfabetização, eram equivocadas pela maioria das Professoras. Na verdade, o que chamavam de “aluno analfabeto”, tratava-se de nível de leitura, sendo que a maioria deles estava no nível “silábico” e daí não conseguiam avançar. Em se tratando da escrita, expressivo número de alunos não era ortográfico e daí, também, não conseguiam avançar (FERREIRO; TEBEROSK: 1999). Para amenizar as dificuldades apresentadas pelas Professoras em relação ao domínio dos conhecimentos básicos de Língua Portuguesa para a realidade em que trabalhavam passamos a focar os olhares nas concepções de Ferreriro e Teberosky (1999), Freire (1963; 1985; 1989) e apresentar metodologias para aquisição da leitura e da escrita, com o apoio de Weisz (2008).

Assim, as Professoras aprenderam uma metodologia para detectar o nível de leitura e de escrita dos alunos; começaram a colocar as crianças para trabalhar em equipe, uns ajudando aos outros, e não mais dividindo a turma em “fila atrasada” e “fila adiantada”; as Professoras começaram a aplicar metodologias diversificadas para o ensino da leitura e da escrita das crianças. Os resultados eram visíveis por todas elas que compartilhavam as experiências nos encontros.

AÇÃO QUATRO – Ficha de Avaliação de leitura e da escrita das crianças

Caracterização

Esta quarta ação surgiu mediante a interrupção das ações anteriores. As Professoras alegavam que a tal Ficha de Avaliação não “dava certo” para avaliar seus alunos,

portanto, redirecionamos a formação continuada com olhar pontual dessa realidade *com* as Professoras. Fizemos a leitura da Ficha de Avaliação na perspectiva de um gênero textual, usamos os conteúdos já trabalhados em conjunto sobre leitura, alfabetização e aquisição da leitura e da escrita para reformular o conteúdo da referida Ficha de Avaliação, de acordo com as necessidades apontadas por elas.

Fragilidades

Estávamos entre os meses de setembro e outubro na escola, já por ocasião do encerramento do penúltimo bimestre escolar, com as Professoras em formação, e as crianças permaneciam com problemas de aprendizagem, a qualidade da Educação Básica Fundamental apresentava-se frágil. A Ficha de Avaliação já havia sido usada nos semestres anteriores e, talvez, a nova versão devesse ser utilizada somente no ano vindouro, isso se a direção da escola e a Coordenação da Educação Étnicorracial/SEMED-STM permitissem.

Reflexão/Autorreflexão

Com a formação continuada as Professoras começaram a identificar os problemas existentes na Ficha de Avaliação, com base nos conteúdos teóricos estudados, tecendo relação entre teoria e prática. As ações daquela ocasião aconteceram para priorizar a reformulação da tal Ficha de forma a atender às respectivas necessidades avaliativas que condissessem com a realidade daquela escola. Naquele íterim as Professoras estavam conscientes da autonomia e do conhecimento que construíram para *Professorar*¹¹¹, fato que lhes enchia de satisfação.

AÇÃO CINCO – As histórias de vida

Caracterização

Era chegada a hora de encerrar minha pesquisa do doutorado na Escola São João, por isso interrompemos a formação continuada na escola, visto que tínhamos um cronograma de atuação rigorosa monitorado pela diretora da escola. Entretanto, ainda faltava um encontro para ser realizado. Esse momento deveria ser viabilizado para que as Professoras contassem

¹¹¹ Pego emprestado o verbo *Professorar* de Pimenta (2012).

suas histórias de vida, questão essa delineada ao logo do ano letivo de 2014. Então, o último encontro foi destinado às histórias de vida das Professoras.

As ações foram feitas por meio da dinâmica *O Baú da Minha História*. Nessa dinâmica as Professoras contaram suas histórias de vida, e ao mesmo tempo, contaram as histórias da profissão de Professora rural.

Fragilidades

Os conteúdos de Língua Portuguesa focados até então nos encontros foram suspensos por ocasião do décimo segundo encontro, além do mais o tempo destinado às histórias de vida das Professoras foi irrisório, com isso, as informações obtidas, as histórias coletadas representaram apenas um pequeno recorte da densa realidade, deixando ocultas muitas histórias da vida e da profissão das Professoras do Quilombo Tingu.

Reflexão/Autorreflexão

O contato com a dinâmica *O Baú da Minha História* foi significativo para cada uma delas, pois foi por meio dessa experiência que tiveram a oportunidade de se refazer no âmbito pessoal e profissional. “Falar sobre Si” significou resgatar a auto-estima; contar fatos que marcaram a profissão docente foi um ato que lhes propiciou contato mais íntimo consigo e com a profissão, deixando-as emocionalmente sensíveis, mais fortes, inclusive em relação à profissão.

Esses cinco momentos explicitados acima foram delineados naturalmente em forma cíclica, configurados em três ciclos que se desmembraram em quatro subciclos. Todos estiveram intercambiados entre si para os quais houve planejamento e replanejamento a cada novo movimento no ir e vir da pesquisa-ação.

Esses movimentos rotativos da pesquisa desenharam-se em forma cíclica lembrando os movimentos permanentes de uma espiral, caracterizando, dessa forma, a pesquisa-ação prática, espiralada, autorreflexiva, de Carr e Kemmis (1988) cuja base norteadora foram os quatro passos: *planejamento (diagnóstico)*, *ação (intervenção)*, *avaliação* e *reflexão*. A cada concretização desses passos era concluído um novo ciclo da pesquisa. Dessa forma se pôde perceber a realização da pesquisa-ação em ciclos e, internos a estes, os subciclos.

Assim, as práticas pedagógicas e docentes, as metodologias aplicadas na experiência podem ser consideradas como canal condutor para ressignificar a formação continuada de Professoras da condição de verticalizada para horizontalizada no ambiente de trabalho das mesmas, como ações que foram testadas e revelaram resultados expressivamente positivos. Nas ações da pesquisa foi identificada a maneira como as Professoras da Escola São João tornaram-se sujeitos da pesquisa e de sua própria formação docente.

E o que posso afirmar mediante aos resultados de todo este processo para o ensino da Língua Portuguesa na Comunidade Quilombola Tingu, ou melhor dizendo...

8- Os resultados da pesquisa-ação suscitaram reflexões acerca do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa na Escola São João?

Desde o início da pesquisa na Escola São João procurei suscitar a questão de que as Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, da Educação Geral, são Professoras de Língua Portuguesa, considerando o trabalho que realizam com essa disciplina nas séries em que trabalham desenvolvendo conhecimentos básicos de linguagem como os de aquisição da leitura e da escrita.

Porém, a defasagem de conhecimentos básicos das Professoras era detectada por elas mesmas à medida que percebiam a ausência de práticas pedagógicas adequadas para trabalhar com as crianças, inclusive pela efetiva falta do Coordenador Pedagógico para acompanhar e auxiliar nas atividades docentes de sala de aula com os alunos.

Certamente as reflexões acerca do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Escola São João começaram a despontar com a aplicação do diagnóstico inicial da pesquisa no primeiro encontro, fato que trouxe à tona assuntos essenciais, necessários para serem trabalhados na formação continuada, tais como: *linguagem formal e informal, textualidade, coesão, coerência, conceitos e características dos gêneros (estilo), acentuação, pontuação, uso dos porquês; preposição e conjunção, uso das aspas e do travessão*. Esses assuntos significaram as diretrizes que moveram todo o decurso da formação continuada, em 12 encontros na Escola São João, no ano de 2014, como já foi relatado anteriormente.

NO TERCEIRO MOMENTO – *a volta ao começo... fechando o ciclo da pesquisa-ação na escola do quilombo*

O equilíbrio, a sensatez, a sobriedade os fez vitoriosos. Numa situação dessas alguém jamais conseguiria sobreviver; se tentasse enfrentar a voluptuosidade da natureza com braçadas, a nado.

A viagem retornou ao ponto de origem, com ganhos, os tripulantes ganharam a vida, diziam: “Nascemos de novo!”. (SCALABRIN, 2016)¹¹².

Enfim, finalizo esta Tese de Doutorado na certeza de que a experiência de formação continuada em uma escola quilombola rural deixou-me marcas significativas, como as de constituir-me Professora Pesquisadora; de tornar fato a pesquisa-ação sobre a qual muitos falam, mas poucos conhecem; que a formação continuada com a participação das Professoras enquanto sujeitos da pesquisa é fato e deve servir de referência para outras possíveis investigações cujo objetivo deve estar centrado na qualidade da educação no município de Santarém, no Estado do Pará, Brasil.

Este trabalho existe para ser usado como objeto de investigação na construção de novos postulados na área da educação e outras áreas que porventura sejam possíveis, creio eu que, em especial, deva servir de referência para estudos em comunidades tradicionais, como as quilombolas, indígenas e as ribeirinhas.

Assim, da mesma forma em que na história do naufrágio vivida pela Professora Maria Vitoria, em que ela e demais tripulantes da bajara do Mestre João passaram por estrondosos percalços, onde *“O equilíbrio, a sensatez, a sobriedade, os fez vitoriosos”*¹¹³, também nos fez vitoriosas frente ao que vivenciamos na Escola São João. As dificuldades enfrentadas e superadas estiveram presentes nas negociações com a comunidade, nas angústias, na construção das relações, principalmente por não conhecermos os passos seguintes da formação continuada porque eram frequentemente negociados com as Professoras.

Após concluirmos essa turbulenta viagem – a da pesquisa – conseguimos adentrar em águas calmas com o fortalecimento, a confiança das Professoras nas metodologias e condução do processo formativo por mim, considerando significativa importância dos trabalhos realizados na Escola São João a largos passos, pois os momentos em que as

¹¹² Parte integrante do texto introdutório desta tese.

¹¹³ Trecho extraído da epígrafe acima, do Terceiro Momento.

Professoras aprendiam algo novo o levava para ser testado em sala de aula, proporcionava resultados causadores de intensa satisfação em toda a equipe.

Todavia, no decorrer daquele ano letivo, ao fazê-lo, já estava defasado em relação ao processo educacional vigente das crianças da Escola São João, por mais que tivesse havido avanço naquela experiência de formação continuada com as Professoras, por mais que elas tivessem aprendido bastante comigo, com as experiências das colegas e consigo mesmas, a qualidade do ensino nas salas de aula daquela escola continuava a desejar e, assim, elas permaneceram em toda a extensão daquele ano letivo, penso eu que também nos anos posteriores, pois a Formação Continuada de Professores - FCP a partir daquele momento estaria restrita aos cursos de licenciaturas integradas da UFOPA; mas conforme dizem as Professoras, esses cursos eram para trabalhar com Ensino Fundamental Maior e com Ensino Médio, e como afirmou certa Professora *“Servem para aprimorar meus conhecimentos pessoais, não são direcionados para me auxiliar na Educação Básica das Séries Iniciais com as quais trabalho”* (Ana Maria).

As mesmas águas agitadas do caudaloso rio que afastaram as Professoras de Muratubinha para longe do curso normal do rio Amazonas, também as conduziram ao remanso lhes possibilitando ser resgatadas. Assim, o fio condutor da pesquisa iniciada em Tinguá no começo do ano letivo de 2014 levou-me por caminhos complexos, íngremes, mas também me trouxe ao final da investigação, no término desse mesmo ano, como forma de retornar ao começo fechando o ciclo da pesquisa.

Ao retornar ao ponto de origem, início e fim não eram mais os mesmos, pois se tratava de novo tempo, novo espaço, novas culturas, novos sujeitos constituídos/reconstituídos na pesquisa pela Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem.

Finalmente, chego à conclusão de que realizar pesquisa em educação na perspectiva da pesquisa-ação é uma forma didático-metodológica essencialmente relevante em consequência dos resultados obtidos. Por conseguinte, a existência dos ciclos da pesquisa-ação é necessária no que se refere à organização e execução da pesquisa, mas que não interfere diretamente nos resultados da mesma. Estes, por sua vez, são provenientes das constantes negociações existentes entre as participantes da pesquisa no que concerne às relações interpessoais e o foco nas situações problemas surgidas enquanto demandas educacionais.

Assim sendo, com base no exposto confirmo a tese de que o pilar de sustentação dos sujeitos está embutido na Tríade Dialógica do Sujeito da Linguagem – TDSL que se materializa em três dimensões: temporal, espacial e cultural.

A dimensão temporal está intrínseca na constituição histórico-social de tempo pretérito e tempo presente que culminou na formação histórico-cultural. A dimensão espacial refere-se ao espaço, local em que essa cultura foi amalgamada no decorrer do tempo. A dimensão cultural que constitui os sujeitos da pesquisa e se realiza como tal, desde que seja respeitada a sua cultura, parte do meio ambiente de que é produto e no qual está inserido.

Dessa forma, caro leitor, cara leitura, essa viagem aconteceu em três momentos: o da expectativa, o do preparo e o da saída. O momento que a embarcação desatracou do porto; o caminhar em águas brandas e a virada do tempo que culminou no naufrágio da bajara, momentos de sofrimento, angústias, tentativa de sobreviver superando os obstáculos; e o resgate, agora com sobrevida, a superação, a volta para casa, o cansaço, a tristeza pelo sofrimento vivido coletivamente, porém, feliz pela superação das dificuldades, por ter renascido a cada obstáculo do naufrágio, em sentir orgulho por não ter entrado em pânico e, por isso, ter sobrevivido.

Entretanto, ao voltarmos ao ponto de origem, estabelecendo um *link* do último encontro E12 com o primeiro E1, no abraço entre os dois, certamente não éramos mais as mesmas pessoas que outrora partiram e depois retornaram. Os conhecimentos adquiridos, a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas e Docentes, a reflexão sobre as ações e a autorreflexão sobre si, a aprendizagem colaborativa, a pesquisa participante, fez com que nos tornássemos pessoas melhores, profissionais mais competentes capazes de lutar por nós e pelo “outro”. Esse “outro” ou “outros” podem ser nossos pares, professores, alunos, família, pessoas da comunidade, pessoas da sociedade da qual fazemos parte. Após uma volta de trezentos e sessenta graus dados na experiência formativa, deveras nossas práticas de Professorar serão outras, melhores que as de outrora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Portugal, 1996.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola. 2008.

BAKHTIN, Mikail. M. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira, edição de 1979. Disponível em: <file:///F:/Livros%20Escaneados/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003..pdf>. Acesso: em 14/03/2016.

_____. **Por uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, exclusivo para uso didático e acadêmico. Disponível em: <<https://issuu.com/fernandalima4/docs/74069249-bakhtin-para-uma-filosofia>>. Acesso em: 14/03/2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e político: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras Escolhidas, vol. 1.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras Escolhidas, vol. 2.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças dos velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso: em dez. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes de Base – LED. Artigos 26-A e 26-B. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: em dez. de 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.693**, de 9 janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso: em dez. 2013.

BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2001. v.1 e 2.

BRASILEIRO, Tânia S. A. **La formación superior de magisterio. Una experiencia piloto em la Amazonia brasileña**. Tese de Doutorado. Universidad Rovira i Virgili, URV, Espanha, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos (2007). **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de La Enseñanza: La investigación-acción en la formación del Profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988. Traducción: J. A. Bravo.

CASTRO, Leonardo. **A Cabanagem no Pará: 1835 - 1840**. Disponível em: <<http://parahistorico.blogspot.com.br/2009/02/cabanagem-no-para-1835-1840.html>>. Acesso: em 19/04/2016.

CAMPOS. Cristina Maria. PRADO. Guilherme do Val T. **Pipocas Pedagógicas – narrativas outras da escola**. São Carlos – SP: Pedro e João. 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa – Experiências e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU: EDUFU, 2011.

DEWEY, John. **Experincia y educación**. Madrid. Biblioteca Nueva. 2004. (Serie Clásicos – Memoria y Crítica de la Educación).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ª. Ed. SP: Mercado de Letras, 2013.

_____ ; NOVERRAZ, B; M. SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o**

oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. 3ª. Ed. SP: Mercado de Letras, 2013. P. 81-108.

ELLIOT, John. **El Cambio educativo desde la investigación-acción.** 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005. Traducción de Pablo Manzano.

_____. **La investigación-acción en educación.** 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010. Traducción de Pablo Manzano.

FUNES, Eurípedes. **Bom Jardim, Murumurutuba, Murumuru, Tiningu, Ituqui, Saracura, Arapemã. Terras de Afro-amazonidas - “Nós já somos a reserva, somos os filhos deles”.** Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/arquivo/resultados-de-processos-seletivos/processo-seletivo-especial-indigena/2016/edital-pse-quilombola-2016-texto-funes-afro-amazonidas>>. Acesso em: 25 de julho de 2016.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G.V.T.; ARAGAO, A. M. F. **A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência.** Revista Hipotese, v. 1, 2015. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/HIP/article/view/165>>. Acesso em dezembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora: Autores Associados, 1989. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 4. Disponível em; <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em julho de 2014.

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

_____. **Conscientização e Alfabetização: uma Nova Visão do Processo.** Estudos Universitários. Revista de Cultura da Universidade do Recife nº 4, abril-junho de 1963 – ensaios. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/estuniv_.pdf>. Acesso: em 2014.

_____. **Alfabetização de Adultos I Angicos - 1ª e 2ª partes.** Rio Grande do Norte, 1963. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/brasil>>, publicada em 24 de março de 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G48P5UP4Sag>>. Acesso: em 13/06/2016.

FREITAS, Maria Tereza. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sonia. (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa**. 2 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FERREIRA, Luciana Haddad. PRADO, Guilherme do V. Toledo. ARAGÃO, Ana Maria Falcão. **A formação do professor por suas narrativas**. Revista Hipótese. v. 1, n. 4. 2015. Disponível em: < <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/HIP/article/view/165>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artmed Editora, 1999.

FIORENTINI, Dario. JUNIOR, Arlindo J. de Souza. MELO, Gilberto Francisco Alves. **Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro (Orgs). **Cartografia do Trabalho Docente**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leitura no Brasil). P. 307 – 335.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. Editora LePM Editores, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cmTwTqE-16I>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3 ed. Brasília: Livro Editora, 2010.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro (Orgs). **Cartografia do Trabalho Docente**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leitura no Brasil).

GINBURG, Jaime. *A interpretação do rastro em Walter Benjamin*. In: SEDLMAYER, Sabrina. GINBURG, Jaime. (Orgs). **Walter Benjamin – rastro, aura e história**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012. P. 107–169.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo –**

diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro – Petrópolis: Editora Vozes, 2010. Capítulo 3, P. 67 – 89.

GUIMARÃES, Waldenira. **Políticas Públicas de Educação do Campo e Formação de Professores**. In: Ximenes-Rocha & Colares. Orgs. Formação de Professores – Pesquisas com ênfase na Escola do Campo. Curitiba – Brasil, Editora CRV, 2012. Capítulo 3, P. 45 – 60.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico de língua portuguesa**. Versão 1.0. Brasil: Objetiva, 2001. CD-ROM.

JANS, Holf-Peter. **Ausente e Presente – sobre o paradoxo da aura e do vestígio**. In: SEDLMAYER, Sabrina. GINBURG, Jaime. (Orgs). Walter Benjamin – rastro, aura e história. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012. P. 13–25.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación**. Mexico, Fondo de Cultura Económica. 2003. (Coleção: Espacios para lectura).

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3a ed., Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

LATORRE, António. **La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. 10 ed. Barcelona – Espanha: Editora Graó, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

LUZ, Andréia Franco. **A Comunidade Remanescente de Quilombo do Tinguu: Relatório Antropológico**. Santarém-PA, 2011.

MICHAELIS, **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível: em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso: em dez. 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Vera Maria Candau (Orgs.). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. Org. Coleção Ciências da Educação. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007, P. 11-30.

_____. **Vida de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

OTTE, George Sedlmayer; CORNELSEN, Elcio (Orgs). **Limiares e Passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editoraufmg, 2010.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, R. A. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A.. (Org.). *Porque escrever é fazer história - revelações - subversões - superações*: 2007. Disponível em: <<http://unicamp.academia.edu/GuilhermePrado>>. Acesso em janeiro de 2016.

_____ ; FERREIRA, Cláudia R.; FERNANDES, Carla H. **Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação**: Escrita dos Profissionais da Educação? Revista Teias, v. 12, n. 26, P. 143 a 146, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/777>>. Acesso em dezembro de 2015.

_____ ; RODRIGUES, N. C. **Investigação Narrativa**: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. Revista Lusofona de Educacao, v. 29, p. 89-103, 2015. Disponível em: <revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/5096/3309>. Acesso em janeiro de 2015.

_____ ; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S. **Inventário? Organizando os achados de uma pesquisa**. Florianópolis – SC, Entre Ver – Revista das Licenciaturas, v. 1, P. 137 – 154, 2011.

PIMENTA, Selima Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 Ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. (coordenador de tradução Vademir Miotello). 1. Ed., São Paulo, Contexto, 2009.

PRETTI, Dino. **Análise dos Textos Oraís**. 4. ed. São Paulo, Humanitas, 1999.

SARTORI, Adriane Terezinha. **Estilo em memoriais de formação**. Revista Abralín, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/rv7n2/11-Adriane%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 1994, vol. 2. Disponível no site: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>>. Acesso em: 01/08/2016.

SCALABRIN, M. A. R.; PRADO, G. V. T.; BRASILEIRO, T. S. A. **Narrativizando Inserção de Sujeitos em Campo de Pesquisa: Conflitos e Desafios em Formação Continuada de Professores.** In: Anais das VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”, realizadas en la ciudad de Mar del Plata los días 29, 30 y 31 de octubre de 2015, pela UNMDP - Universidade Estadual de Mar Del Plata, Argentina – AR. 2015. Disponível em <<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasde laeducacion/jornadas/jAnaMaria015/ponencias/scalabrin.pdf> >. Acesso: em janeiro de 2016.

_____. **Fala Professora – quando a história de si conta a história da profissão.** In: COLARES, Anselmo. LOMBARD, José Claudinei. (Orgs). A tese em processo de produção: políticas, administração e sistemas educacionais; práticas educativas; filosofia e história da educação. 1. Ed. Eletrônica. Uberlândia – MG: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ALDENIRA%20REIS/Documents/Publicações%20-%20Aldenira/Publicação1%20NAVEGANTES%20-%20aldenira-2016-dinter.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum.** 6 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2010. Versión Española: Alfredo Guera Mirales.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7ª Ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2005. Tradução: João Batista Kreuch.

_____. (Orgs). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** 3 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2009. Tradução: Lucy Magalhães.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 7 ed. Campinas: Vozes. 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Los Diários de Clase – documentos para estudiar qualitativamente los dilemas practicos de los profesores.** Barcelona, PPU. 1991. (Colección: Universitas – 11).

WEISZ, Telma. **O processo de aquisição da leitura e da escrita.** 1ª parte. Vídeo, 2008. Disponível em: <<https://youtu.be/2wK9lw2cehI>>. Acesso: em 12 de setembro de 2014.

APÊNDICES:

Apêndice A: Inventário da Pesquisa – Ano: 2014.

Apêndice B: Inventário da Pesquisa – material coletado em campo.

Apêndice C: Ficha de Avaliação da Leitura e da Escrita (versão modificada).

Apêndice D: Lista de Dificuldades das Professoras

Apêndice E: Frequência nos EFCP

APÊNDICE F: Texto – Quelônio Cabeçudo

APÊNDICE G: Certificado da Oficina de Língua Portuguesa (frente e verso).

APÊNDICE H: Certificado de Participação no Projeto de FCP – Fase 1 e 2.

APÊNDICE A:

INVENTÁRIO DA PESQUISA 1¹¹⁴ - AÇÕES DA PESQUISA – ANO: 2014

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

PROFESSORA-PESQUISADORA: MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN

LOCAL: Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, na Comunidade Quilombola Tinguu, Zona Rural de Planalto – Santarém/PA.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: 1 Professora da Educação Infantil e 3 Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental).

ANO/ SEMESTRE	MÊS	AÇÕES REALIZADAS
2014: I SEMESTRE	FEVEREIRO	<u>28/02/2014</u> - Reunião com Conselho Escolar
	MARÇO	<u>21/03/2014</u> - Reunião com a Comunidade Tinguu e ARQUITINGU – Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tinguu.
		<u>28/03/2014</u> - I ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP. - Diagnóstico (aplicação de questionário). - TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. - Levantamento das dificuldades vivenciadas em sala de aula como Professoras e como alunas do PARFOR). <u>Sugestões para o próximo encontro:</u> Refletir sobre sua própria Prática Pedagógica de sala de aula e ler Freire: <u>Prática Docente: Primeira Reflexão (FREIRE: 1985)</u> .

¹¹⁴ Os Inventários de Pesquisa (Apêndice A e B) foram feitos considerando Prado e Morais (2011).

	<p>ABRIL</p>	<p><u>04/04/2014</u> - II ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada do encontro anterior – Temática inicial: Prática Pedagógica (FREIRE: 1985). - Encontro Dialógico sobre <i>Prática Docente: Primeira Reflexão</i> (FREIRE: 1985). - Uma nova visão de PP: a partir da concepção freiriana: cada Professora elaborou conceitos de <i>ensinar</i> a partir do contexto escolar onde estão inseridas. <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- As Professoras indicaram dificuldades para trabalhar Gêneros Textuais no PNAIC, pois não estão conseguindo entender os assuntos abordados no curso. 2- Elaborar aula em forma de Sequência Didática para ser filmada e analisada pelas próprias Professoras. <hr/> <p><u>24/04/2014</u> - III ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmagem das aulas das Professoras: pela manhã e à tarde foram, durante o dia, foram filmadas as aulas de 3 Professoras. - Essas aulas foram editadas; - Cada Professora assistiu seu vídeo antes de mostrá-lo à equipe. Todas, individualmente, assistiram a si e concordaram em serem apreciadas/avaliadas pelas demais colegas <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A equipe assistirá aos vídeos das aulas; - Cada Professora avalia a si e as demais colegas.
--	--------------	---

		<p><u>25/04/2014</u> - IV ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <p>- Início da Oficina: <i>Gêneros Textuais e Ensino – uma experiência na Formação Continuada de Professoras da Educação Fundamental, na Escola Quilombola São João.</i></p> <p>- Uso dos GT: bilhete e cartão do dia das mães.</p> <p>- Oficina: em forma de SD planejada para esta data (segundo o modelo de DOLZ; SCHNEUWLY: 2013): processo: apresentação do GT, produção inicial/módulos/produção final/comparação.</p> <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <p>1- Concluir a produção dos GT anteriores: produção final e comparação entre produções.</p> <p>2- Assistir a uma aula filmada e editada de uma das Professoras. Antes da ocorrência do III Encontro, foram filmadas as aulas de 3 Professoras.</p> <p>3- Durante a semana cada Professora assistiria individualmente sua aula e preencheria um questionário sobre a mesma (antes do encontro no grupo).</p>
	MAIO	<p><u>16/05/2014</u> - V ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <p>- Assistimos à aula da Professora Ana Maria.</p> <p>- Ela opinou sobre sua aula (impressão pessoal: conteúdo, metodologia, aspectos positivos e negativos, gostou ou não da sua aula? O que achou de si?).</p> <p>- Cada colega deu sua contribuição para com a aula da Ana Maria. (Baseada em Grupo focal de BARBOUR).</p> <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <p>1- Assistir às aulas das Professoras Aurora e Ângela continuar com o processo colaborativo.</p>

	JUNHO	<p><u>05/06/2014</u> - VI ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP: fase 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assistimos aos vídeos editados das aulas das Professoras Aurora, Ângela e Alice. - Autorreflexão das Professoras sobre suas próprias aulas e sobre as aulas das outras colegas (dando continuidade à ação iniciada no encontro anterior). Começam a surgir os problemas: distorção idade/série e aluno que não domina a leitura e a escrita. - Estudar as SD com base de DOLZ; SCHNEUWLY (2013). - Continuidade à Oficina sobre GT. <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <p>1- Conclusão da Oficina sobre GT.</p> <p><u>20/06/2014</u> – PARTICIPAÇÃO NO I ANIVERSÁRIO DA ESCOLA SÃO JOÃO.</p> <p><u>27/06/2014</u> - VII ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuidade e encerramento da Oficina sobre GT por meio de Sequências Didáticas. - Reflexão sobre as atividades do dia e do semestre. <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pontuar o problema comum a todas as Professoras: aluno com idade avançada que não tem o domínio da leitura e da escrita em sala de aula. Esse problema foi surgindo aos poucos durante o encontro, somente despontou no final do semestre.
	JULHO	PROFESSORAS DA ESCOLA SÃO JOÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARFOR/UFOPA.
2014: II		<p><u>29/08/2014</u> - VIII ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de certificado de participação no Projeto de

SEMESTRE	AGOSTO	<p>Educação Continuada da Escola São João, referente ao primeiro semestre de 2014, com carga horária de 48h; e 1 certificado de participação na Oficina de Gêneros Textuais, ocorrida no primeiro semestre de 2014, com 12h.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cópia de um artigo científico aprovado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – CE/BA. - Retomada do último encontro, ocorrido no dia 29/06/14. - Apresentação de conteúdos de Emília Ferreiro (Atos de leitura e Fases da construção da escrita) e Paulo Freire (1989) (A importância do ato de ler e Método de alfabetização de Paulo Freire). - Reflexão e discussão sobre as ideias dos dois autores e sobre as ideias das Professoras. <p><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando material sobre a aquisição da leitura e da escrita em sala de aula.
	SETEMBRO	<p><u>03/10/2014</u> - IX ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada do encontro anterior refletindo sobre Ferreiro; Teberosky (1999) e Paulo Freire (1963; 1985; 1989). - Situação problema: Como alfabetizar em curto espaço de tempo as crianças da Escola São João? - Ouvir a experiência das Professoras sobre esse assunto e a proposta das mesmas sobre a situação-problema. - Escrever para Aprender (vídeos-Nova Escola). - Reflexão das Professoras sobre a temática. <p><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando com a situação-problema da Escola São João. - Analisar a Ficha: Instrumento Avaliativo da Leitura e da Escrita da Escola São João/SEMED.

	OUTUBRO	<p><u>24/10/2014</u> - X ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS – EFP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resgate do encontro anterior. - As fases da leitura e da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY: 1999). - GT: Instrumento de Avaliação da leitura e da escrita da Escola São João - Leitura Coletiva Construída a partir desse GT (caracterização do gênero, fim a que se destina, como ele é (fatores intervenientes do gênero), sugestão de como poderá ficar. - Resultado: modificação do Instrumento Avaliativo, segundo os estudos realizados durante o encontro. <p><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trazer para as Professoras o Ficha Avaliativa numa outra formatação persistindo na reformulação da mesma. - Continuação da Psicogênese da Leitura e da Escrita: Ferreiro e Freire.
	NOVEMBRO	<p><u>07/11/2014</u> - XI ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada do último encontro anterior. - Continuidade sobre Psicogênese da leitura e da escrita, em forma de material em slide e de vídeos. - Retomada do Instrumento de Avaliação de Leitura e Escrita (refacção textual das Professoras – como produção final. <p><u>Sugestões para o próximo encontro:</u></p> <p>Haverá contação das Histórias de vidas das Professoras.</p>
		<p><u>22/12/2014</u> - XII ENCONTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada do encontro anterior encerrando o assunto sobre a

	DEZEMBRO	<p>Ficha de Avaliação da Escola/SEMED.</p> <ul style="list-style-type: none">- Cada Professora usou o seu BAÚ DA MINHA VIDA – foi dado um baú para cada Professora, que, por sua vez, colocaria dentro dele objetos importantes da vida pessoal ou profissional para narrar sua história de vida por meio, fossem eles: fotos, ou outros objetos quaisquer.- Cada Professora, a seu tempo e ao seu modo, narrou sua história de vida retirada do fundo do baú.- Avaliação final do Ano Letivo e a experiência da pesquisadora com as Professoras: a opinião de cada participante (pesquisadora e sujeitos da pesquisa).
--	----------	---

APÊNDICE B

INVENTÁRIO DA PESQUISA 2 - MATERIAL COLETADO EM CAMPO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

PROFESSORA-PESQUISADORA: MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN

LOCAL: Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, na Comunidade Quilombola Tinguu, Zona Rural de Planalto – Santarém/PA.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: 1 Professora da Educação Infantil e 3 Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

ANO	MATERIAL COLETADO		
	Tipo de Material	Data/Conteúdo	Quantidade
2014 I e II semestre	DPC	28/02/2014 – Reunião com o Conselho Escolar, na Escola São João.	12
		28/03/2014 – I EFCP-LP, Escola São João.	
		04/04/2014 - II EFCP-LP, Escola São João.	
		24/04/2014 - III EFCP-LP, Escola São João.	
25/04/2014 - VI EFCP-LP, Escola São João.			
16/05/2014 - V EFCP-LP, Escola São João.			
05/06/2014 - VI EFCP-LP, Escola São João.			
26/06/2014 - VII EFCP-LP, Escola São João.			
29/08/2014 - VIII EFCP-LP, Escola São João.			
03/10/2014 - XI EFCP-LP, Escola São João.			
24/10/2014 - X EFCP-LP, Escola São João.			
07/11/2014 - XI EFCP-LP, Escola São João.			
22/12/2014 - XII EFCP-LP, Escola São João			
	Fotografias	- Fotos diversas - Fotos dos encontros de EFCP-LP, Escola São João	549
	Gravação em Áudio	Áudio dos EFCP-LP, Escola São João.	11
	Gravação em Vídeo	Pequenos vídeos gravados dos EFCP-LP, na Escola São João.	08

	Frequências	São frequências dos EFCP-LP, na Escola São João.	12
	Planejamentos	São planejamentos do EFCP-LP, na Escola São João.	12
	Questionários	Questionários preenchidos pelas Professoras (como parte do diagnóstico inicial da pesquisa).	04
	TCLE	Cada Professora da escola assinou um TCLE.	04
TOTAL			
DPC:	12	Planejamentos:.....	12
Fotos:	549	Questionários:	04
Gravações Em Áudio:.....	11	Tcle:	04
Gravações Em Vídeo:	08	Frequências:.....	12

DPC – Diários de Pesquisa de Campo.

EFC: Encontro de Formação Continuada de Professoras.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APÊNDICE C

Ficha de Avaliação de Leitura (versão modificada)



Prefeitura Municipal de Santarém
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED – SANTARÉM/PA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL – SEMED/SANTARÉM/PA

INSTRUMENTO AVALIATIVO DO DESEMPENHO DA LEITURA E DA ESCRITA

ESCOLA: Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João – Quilombo Tiaingu.

Código da Escola: 15014240

Código da Turma: 201

Turma/Ano: _____

Professor (a): _____ **Pedagogo (a):** _____

O desempenho do aluno deve ser marcado com um (X) e comparado com a Avaliação anterior

NR	NOME DO ALUNO	DESEMPENHO DA LEITURA							DESEMPENHO DA ESCRITA							
		1- AINDA NÃO LÊ		2- LÊ SOMENTE PALAVRAS		3- LÊ FRASES			4- LÊ TEXTOS		2- Escreve somente palavras		3- Produz Textos			
		Figura/ palavra	Silaba	Silabado Com pausa	Com fluência	Com pausa	Silabado	Com fluência	Com pausa	Com fluência	1- Escreve por meio de grafemas	Ortográfica	Não ortográfica	Com frases acima deixo do tema	Coerentes sem coerência	Coerentes com coerência



Prefeitura Municipal de Santarém
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED – SANTARÉM/PA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL – SEMED/SANTARÉM/PA

TOTAL										TOTAL										

Data: _____ Professora: _____

Diretora: _____ Pedagoga: _____

APÊNDICE: D

LISTA DE DIFICULDADES DAS PROFESSORAS

Escola: São João

Formação continuada 28/3/14

⊗ necessidades enquanto alunas da graduação:

1. Alimentação no período de aula
2. transporte
3. falta de dinheiro
- 4. Aprender a elaborar projetos.
5. Aprender tipos de textos: Resenha, fichamento, resumo.
6. Entender e aprender conteúdos da área da matemática.
- 7. Computador e internet para realizar trabalhos
- 8 - Atividade complementar.

Dificuldades em sala de aula enquanto professora da Edu. Básica

1. Produção de texto
2. Pontuação
3. gramática do texto
4. Mat. medida de volume.
5. Identificar e trabalhar com gêneros textuais
6. trabalhar com bissetriz.

APÊNDICE: E
FREQÜÊNCIA NOS EFCP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO –
UNICAMP/FE**

**DINTER: UNICAMP/UFOPA/CAPES - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO “ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS”**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA ESCOLA “SÃO JOÃO”,
COMUNIDADE QUILOMBOLA TININGU – Coordenadora Maria Aldenira Reis
Scalabrin**

_____ Encontro - Santarém, _____ de 2014.

LISTA DE PARTICIPANTES

	NOME	ASSINATURA
01	ÂNGELA	
02	AURORA	
03	ANA MARIA	
04	ALICE	
05		
06		
07		

Santarém, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE: F
TEXTO: QUELÔNIO CABEÇUDO

Mistério em Tingu – um dos casos do Seu Fortunato

Seu Fortunado, mais conhecido por Fortuna, mora na comunidade quilombola Tingu, em Santarém, Oeste do Pará. Nesse lugar ele é considerado exímio pescador de cabeçudo.



Fonte: foto extraída da internet, em 09/06/2014, no site
<<http://yamearam.blogspot.com.br/2012/12/o-cabecudo.html>>

Para quem não sabe o cabeçudo é um animal não muito comum na Amazônia Brasileira. É parente do tracajá, da pituiá, do jabuti etc.

Comumente os pescadores de Tingu pegam esse tipo de animal para usá-lo nas suas refeições. Ele é ovíparo e, segundo Seu Fortunado, faz suas desovas sobre os capins das beiradas do Lago Maicá, onde está localizada a comunidade quilombola Tingu.

A carne desse animal é escura e saborosa, pode ser preparada ao modo tinguense: guisada de panela, assada na brasa ou da maneira que bem quiser. A cabeça é uma das partes mais saborosas, pois é muito carnuda. É uma delícia!

Numa tarde quente e ensolarada do mês junino eu, Lourdes e minha colega Jakeline, professoras da escola São João, mais os alunos do segundo e terceiro ano do fundamental fomos até à casa do Seu Fortuna para ouvir algumas histórias contadas por ele.

Lá pelos idos de 1905, Seu José Ferreira, morador da Comunidade Igarapé-Açu, que fica na ilharguinha de Tingu, ofertou Seu Fortuna com um cabeçudo enorme. A cabeça do animal era simplesmente gigantesca em relação ao restante do corpo. Ele era tão grande! Tão tão grande... que poderia carregar uma pessoa adulta nas costas sem deixar de se movimentar, é como se alguém estivesse andando de canoa.

Esse presente foi tão importante para Seu Fortuna que ele passou não somente a apreciar a carne desse gigante do Maicá, como também adquiriu o gosto pela pesca do cabeçudo. Que se diga: nesse lugar o cabeçudo é alimento importante na mesa dos moradores.

Então, Seu Fortuna tornou-se um pescador profissional, como se diz lá “tornou-se *profissa*”. Isso, há muito tempo atrás, tempo em que ele ainda era um jovem rapaz, pois hoje, é quase raro encontrar esse animal, além do mais, já aposentado com seus oitenta e poucos anos, é um dos griôs de Tingu. Digo “um dos” porque em Tingu os mais velhos adoram contar histórias. Seja lá pra quem for sempre estão contando algum caso do passado, das suas experiências do mundo amazônico. Estão sempre rememorando suas lembranças. Eles fazem isso com tanta satisfação que a gente fica feliz em ouvi-los, eles nos fazem viajar no tempo e no espaço, mas é no tempo e espaço essencialmente amazônicos, dos tempos dos nossos avós, bisavós, trisavós, tetravós, pentavós, hexavós... ou seja, são histórias de quando começou a surgir esta comunidade quilombola, Tingu, neste cantinho das terras paraenses.

Seu Fortuna é um homem que sempre gostou de pescar por prazer e para o sustento da família, o maior peixe que já pescou foi um surubim de aproximadamente uns 20kg, fato que marcou a vida dele, mas isso é história pra outra hora!

Essa foi uma tarde de deleite para todos nós, professoras e alunos.

(História contada pelo Senhor Fortunato Mota dos Santos que atualmente tem 87 anos. Texto escrito por Maria de Lourdes, sobrinha do Sr. Fortunado e Professora da Escola Municipal São João, na Comunidade Tingu, Santarém – Pará, reescrito e adaptado pela Professora Maria Aldenira Reis Scalabrin-UFOPA/UNICAMP).

APÊNDICE: G

CERTIFICADO DA OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (Frente e verso)

Certificado de Participação



Certifico que _____ participou da *Oficina de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais e Ensino, uma experiência na formação continuada das Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, realizada na Escola Municipal São João, na Comunidade Quilombola Tingu, com carga horária de 12h.

Santarém, PA – Brasil, 25, de julho de 2014.

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN
DINTER: UNICAMP/UFOPA
Coordenadora/Ministrante da Oficina



Oficina: “Gêneros Textuais e Ensino – uma experiência na Formação Continuada de professoras da Educação Básica Fundamental I,
Tema Gerador: Cultura e Identidade.

ACÕES METODOLÓGICAS:

1º PASSO: PRODUÇÃO INICIAL

Produção de bilhete e Cartão do Dia das Mães, a partir do conhecimento atual, sem nenhuma explicação prévia sobre esses GT. Textos escritos em cartolinas e fixados nas paredes da sala de aula.

2º PASSO: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Características e funções dos GT trabalhados:

- . conceitos;
- . características estilísticas e estruturais do bilhete;
- . características estilísticas e estruturais do Cartão do Dia das Mães;
- . quem participa da produção desses gêneros;
- . a quem se destina;
- . meio de divulgação;
- . tipo de linguagem usada;
- . que forma adquire a produção.

3º PASSO: PRODUÇÃO TEXTUAL INTERMEDIÁRIA

Produção de textos a partir do que já existe na produção inicial (refecção textual).

4º PASSO: TEXTUALIDADE E GRAMÁTICA

Consideração dos elementos textuais: coesão, coerência, fazendo uso adequado da acentuação e da pontuação visando superar problemas diagnosticados na produção inicial e intermediária.

5º PASSO: PRODUÇÃO FINAL

- Produção final dos GT bilhete e Cartão do Dia das Mães.
- A produção final comparada com a produção inicial.
- Descrição do processo evolutivo que ocorreu durante a execução dos passos metodológicos da atividade.

AVALIACÃO:

Todos os participantes avaliam a atividade percebendo e explicitando, pontos relevantes e as dificuldades encontradas durante a produção. Os participantes devem comparar as produções: inicial, intermediária e final, percebendo o grau de evolução em cada uma dessas etapas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.
- PRETTI, Dino. *Sociolinguística: Os níveis de fala*. São Paulo: Edusp, 2003.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da Criação Verbal*. 6ª. Edição. SP: Martins, 2011.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. 3ª. Edição. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

APÊNDICE: H

Certificados de Participação no Projeto de FCP – Fase 1 e 2.

Certificado de Participação

**Maria de Lourdes Rocha
dos Santos**

Participante da primeira etapa do Projeto de Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil e Fundamental da Escola São João, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, na Comunidade Quilombola Tiningu, no período de março a junho de 2014, com carga horária de 3h semanais, totalizando 48h.



Santarém, 10 de julho de 2014.

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN
Coordenadora de Projeto

Certificado de Participação

CERTIFICO QUE

participou das ações da Segunda Fase do Projeto de Pesquisa intitulado *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e Fundamental*, realizadas na Escola São João, na Comunidade Quilombola Tiningu, no período de agosto a dezembro de 2014, com carga horária de 4h semanais, perfazendo um total de 80h.

Santarém,PA- Brasil, 25 de fevereiro de 2015.

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN
COORDENADORA DO PROJETO
UFOPA— SIAPE N. 1476915



ANEXOS:

Anexo A: Portaria da SEMED-STM, Nº 001, de 06 de janeiro de 2014.

Anexo B: Ofício - Coordenação Geral da Diversidade Etnicorracial – Autorização para realizar pesquisa em escola quilombola.

Anexo C: Ofício - Coordenação da Educação Escolar Quilombola – Autorização para realizar pesquisa em escola quilombola.

Anexo D: Ofício – ARQUITININGU – Autorização para realizar pesquisa na Escola Quilombola Tiningu.

Anexo E: Ofício – Direção da Escola São João – Autorização para realizar pesquisa na Escola Quilombola Tiningu.

Anexo F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Anexo G: PANEIRO (letra de música, autor desconhecido)

Anexo H: IDEB-2011 – Escola São João

Anexo I: Panorama Nacional do IDEB – 2011

Anexo J: Panorama Nacional do IDEB – 2013

Anexo K: Textos das Professoras, produzidos na Oficina de Língua Portuguesa

ANEXO A

PORTARIA DA SEMED-STM, Nº. 001 de 06/01/2014.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

Av. Anysio Chaves, nº 712 - CEP 68040-030 - Santarém-Pa. Fone: 3523-6830
CNPJ 05182.233/0010/67

PORTARIA Nº 001

Santarém (PA), 06 de janeiro de 2014.

DISPÕE SOBRE A DEFINIÇÃO DE PADRÃO MÍNIMO DE ESCOLAS E FORMA DE PROVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS.

MARIA IRENE ESCHER BOGER, Secretária Municipal de Educação, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Alexandre Raimundo de Vasconcelos Wanghon, através do Decreto Nº 004/2013-SEMAD, no uso de suas atribuições legais;

RESOLVE

Art. 1º Determinar o provimento de Recursos Humanos das escolas da Rede Municipal de Ensino, considerando a LEI Nº 19.364/13 que define o padrão mínimo de escolas em módulos, considerando o número de alunos.

MÓDULOS	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
Nº DE ALUNOS	100 a 300 alunos	301 a 600 alunos	601 a 800 alunos	801 a 1000 alunos	A partir de 1001 alunos

ART. 2º No padrão mínimo proposto o provimento de Recursos Humanos das escolas deverá efetivar-se de acordo com o quadro abaixo

MÓDULOS/Nº DE ALUNOS SERVIDORES	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	MÓDULO IV	MÓDULO V
	100 a 300 alunos	301 a 600 alunos	601 a 800 alunos	801 a 1000 alunos	A partir de 1001 alunos
DIRETOR	1	1	1	1	1
VICE-DIRETOR			1	1	1
PEDAGOGO	1	2	2	2	3
SECRETÁRIO	1	1	1	1	1
AGENT. ADMINISTRATIVO	1	2/3	3/4	4/5	6
SERVENTE	2/4	4/6	6/8	8/10	10
PORTEIRO	1	1	1	1	1
VIGIA	2	2	2	2	2

PROFESSOR - Pré-escola e 1º ao 5º ano	1 (um) professor para cada turma com o número de alunos previstos na portaria de lotação 2014.
PROFESSOR - 6º ao 9º ano	1 (um) professor por disciplina com no máximo 200 horas aula e número de alunos previstos na portaria de lotação 2014.
PROFESSOR - Informática Educativa	1 (um) professor nas escolas com laboratório de informática com carga horária máxima de 100 horas aula por turno.
PROFESSOR - Readaptado	Lotados, mediante publicação de portaria de readaptação emitida pela Secretaria Municipal de Administração – SEMAD, podendo estes, exercerem ações pedagógicas, sala de leitura, biblioteca, reforço escolar, Mais Educação, PNAIC ou outras funções correlatas com a mesma carga horária por ocasião do afastamento.

ART. 3º Nas Escolas Pólo de Campo, a lotação de pedagogos, professores e demais funções de apoio administrativo, será feita conforme distribuição dos alunos na escola sede e demais escolas externas que compõem os polos e, a disponibilidade de recursos humanos.

ART. 4º Nas Escolas Pólo de Campo que se constituírem de Escolas Externas com turmas de 6º ao 9º ano e com número de alunos a partir de 50 (cinquenta) nesse nível, deverá ser designado um Auxiliar Administrativo para realizar os serviços burocráticos e responder pela escola, perante a direção da unidade polo da qual a externa faz parte.

ART. 5º Os casos omissos serão analisados pela Secretaria Municipal de Educação e sua Coordenação de Ensino para decisões finais.

Dê ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação, aos seis dias do mês de janeiro de dois mil e quatorze.

Koscher
 MARIA IRENE ESCHER BOGER
 Secretária Municipal de Educação
 Decreto Nº 004/2013-SEMAD.

ANEXO: D

TCLE: ARQUITINGU – Autorização para realizar pesquisa Escola São João

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PRESIDENTE DA ARQUITINGU**

Prezado Senhor, RAIMUNDO BENEDITO DA SILVA MOTA

Estamos realizando uma pesquisa intitulada *Processo reflexivo de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa – uma experiência de ensino escolar quilombola no interior da Amazônia Brasileira*, coordenada pela doutoranda em Educação Maria Aldenira Reis Scalabrin, – DINTER - Doutorado Interinstitucional UNICAMP-SP/UFOPA, com a seguinte tese *Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de escolas quilomboas são capazes de ser pesquisadores das suas próprias práticas pedagógicas de sala de aula*.

Essa pesquisa tem como foco a Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica Fundamental frente aos processos educativos, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Para realizar esta pesquisa gostaríamos de fazer o registro das ações do projeto em forma de fotografias, filmagens e áudio. Salientamos que o conteúdo registrado será mantido sob sigilo, ficando os mesmos, arquivados na UFOPA/CFI e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia) dessa Associação, sendo resguardada a identidade dos participantes, obedecendo a termos éticos de pesquisa.

Se o Senhor se sente suficientemente esclarecido, pedimos que, por gentileza, assinie este termo de consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

Desde já me coloco à disposição (fone: (93) 9131 0561; e-mail: aldenira.scalabrin@gmail.com) para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradeço a sua preciosa colaboração.

Atenciosamente,

MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar, enquanto Presidente representante da Comunidade Tiningu, que essa comunidade participe da pesquisa *Processo reflexivo de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa – uma experiência de ensino escolar quilombola no interior da Amazônia Brasileira*. Raimundo Benedito da Silva Mota

Assinatura

ANEXO: E

OFÍCIO: Direção da Escola São João – Autorização para realizar pesquisa na Escola São João

Santarém, 21 de março de 2014.

PARA: Professora MARIA ALDNEIRA REIS SCALABRIN, coordenadora do projeto *Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa – uma experiência no interior da Amazônia Brasileira*.

ASSUNTO: em resposta à apresentação do calendário de datas para realização de Formação Continuada para professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, situada na Zona Planalto, na Comunidade Quilombola Tingu.

Senhora Professora,

Após apreciação da proposta de datas para a Formação Continuada para professores da Escola São João, verificou-se que esse planejamento está compatível com o Calendário Escolar do ano letivo/2014, sem prejuízo da carga horário de 200 dias letivos para os alunos dessa escola, uma vez que nas datas apontadas para tal Formação Continuada com docentes haverá dia letivo normal para a Comunidade Escolar.

Sem mais para o momento,

Atenciosamente,



MARCIA ANDRÉA DOS SANTOS MACHADO
Gestora da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João
Portaria. N. 142/2014-SEMED.

ANEXO: F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE COMSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: Formação Continuada de Professoras de Língua Portuguesa - uma experiência de ensino escolar quilombola no interior da Amazônia Brasileira.

Pesquisadora: MARIA ALDENIRA REIS SCALABRIN (UNICAMP-FE - RA: 142729)

Orientador: Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO (UNICAMP-FE/SP).

Co-Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Brasileiro (UFOPA-STM/PA).

Número do CAAE: 42350115.8.0000.5404

Professora da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João.

Prezada Professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada *Formação Continuada de Professoras de Língua Portuguesa - uma experiência de ensino escolar quilombola no interior da Amazônia Brasileira*, coordenada pela doutoranda em Educação Maria Aldenira Reis Scalabrin, pela UNICAMP-SP. Essa pesquisa tem como foco a Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica Fundamental I, frente aos processos educativos, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Para realizar esta pesquisa gostaríamos de fazer o registro das ações do projeto em forma de fotografias e filmagens. O conteúdo registrado será mantido sob sigilo, ficando os mesmos, arquivados na UNICAMP-FE e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição (inclusive com cópia), sendo resguardada a sua identidade e o direito de imagem obedecendo aos termos éticos de pesquisa. Salientamos que este TCLE está em duas vias: uma ficará com a pesquisadora e a outra com você. Ressaltamos que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e não deverá se sentir na obrigação de participar de todas as ações da pesquisa.

CONTATOS:

- **CEP/UNICAMP-SP:** Em caso de denúncia ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato coma Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP: Rua: Tessália Vieira

de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas-SP; Tel. (19) 3521-8936; Fax. (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

- **UNICAMP-FE:** Desde já me coloco à disposição: Endereço: UNICAMP-FE - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. R. Bertrand Russel, 801 Cidade Universitária, Distrito de Barão Geraldo – CEP. 13083970 - Campinas, SP - Brasil - Caixa-postal: 6120. Telefone: (19) 37885553 www.fe.unicamp.br/gepec.

- **Pesquisadora: End. Pessoal:** [Av. Cristo Rei, 555, Diamantino, CEP-68020 440, Santarém-PA, Tel. \(93\) 98117 1694; e-mail: aldenira.scalabrin@gmail.com](mailto:aldenira.scalabrin@gmail.com), para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa e agradeço a sua preciosa colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após esclarecimentos pela pesquisadora, acerca da natureza da pesquisa, dos objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e/ou quaisquer incômodos que essa pesquisa possa causar, aceito participar da mesma: **Nome do (a) participante:**

_____ ; **Data:** ____/03/2015.

(Assinatura do (a) participante).

RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA:

Declaro ter cumprido as exigências necessárias estabelecidas pela Resolução N. 466/2012, do CN/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Responsabilizo-me pela utilização do material coletado nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documentos ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ ; **Data:** ____/03/2015.

(Assinatura da pesquisadora - doutoranda da UNICAMP-FE).

Santarém, 22 de março de 2015.

ANEXO: G

PANEIRO (letra de música, autor desconhecido)

*Paneiro é coisa comum**Quem em todo barraco tem**Não custa muito dinheiro**Nem custa fazer também**Eu quero levar comigo**Para sempre no coração**A lição que o paneiro ensina, /como é bela a união(bis).*

ANEXO: H
 IDEB – 2011 da Escola São João

The screenshot shows the IDEB website interface. The search parameters are as follows:

- Resultado: Escola
- UF: PA
- Município: SANTARÉM
- Nome da Escola: EMEFS JOAO
- Rede de ensino: Municipal
- Série / Ano: 4ª série / 5º ano

The table below shows the IDEB scores for the 4ª série / 5º ano:

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMEFS JOAO				4.1	***				4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

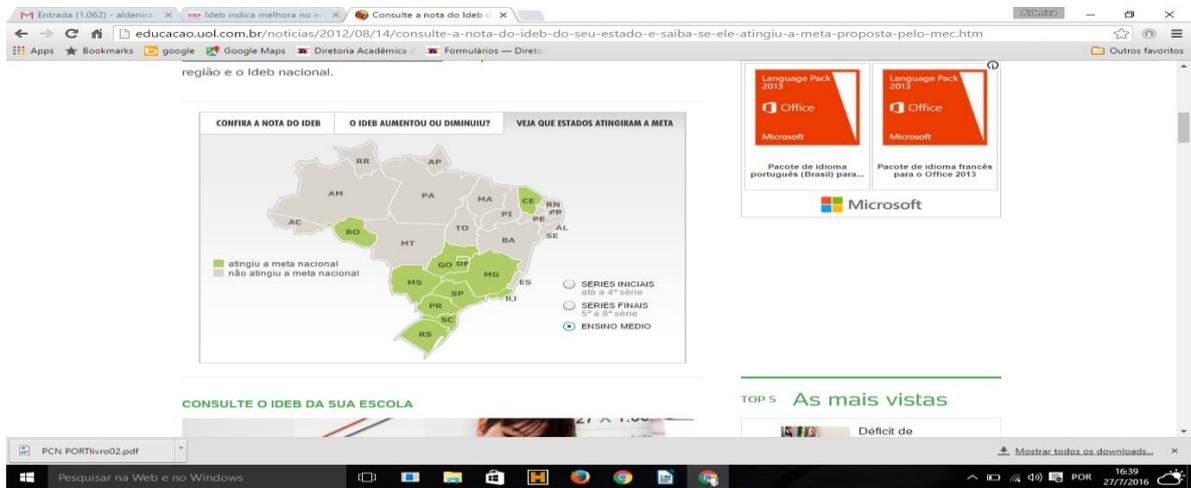
Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
 *** Sem média na Prova Brasil 2013. Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

115

115 A escola não participou da Provinha Brasil em 2013.
 285

ANEXO: I

Panorama Nacional do IDEB-2011, apontando as regiões brasileiras para as Séries Iniciais, Séries Finais e Ensino Médio



ANEXO: J

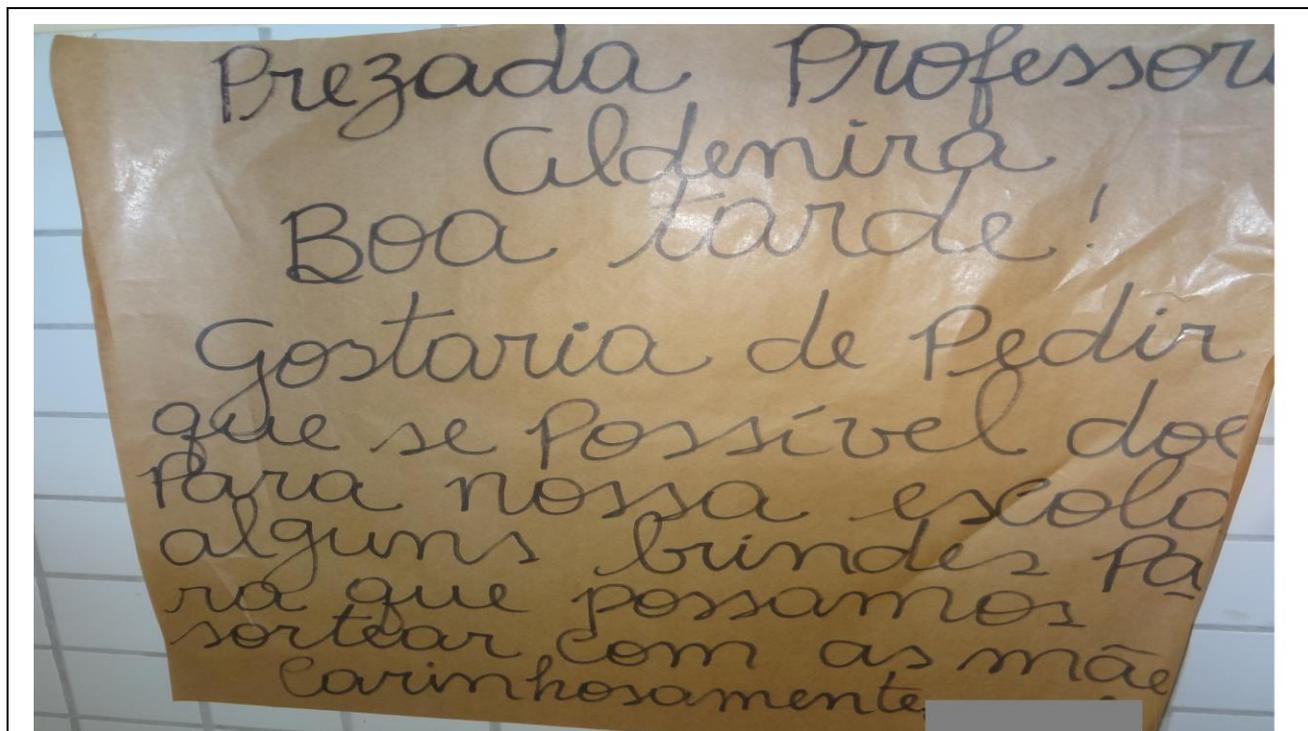
Panorama Nacional do IDEB-2013, apontando as regiões brasileiras para as Séries Iniciais, e Ensino Médio



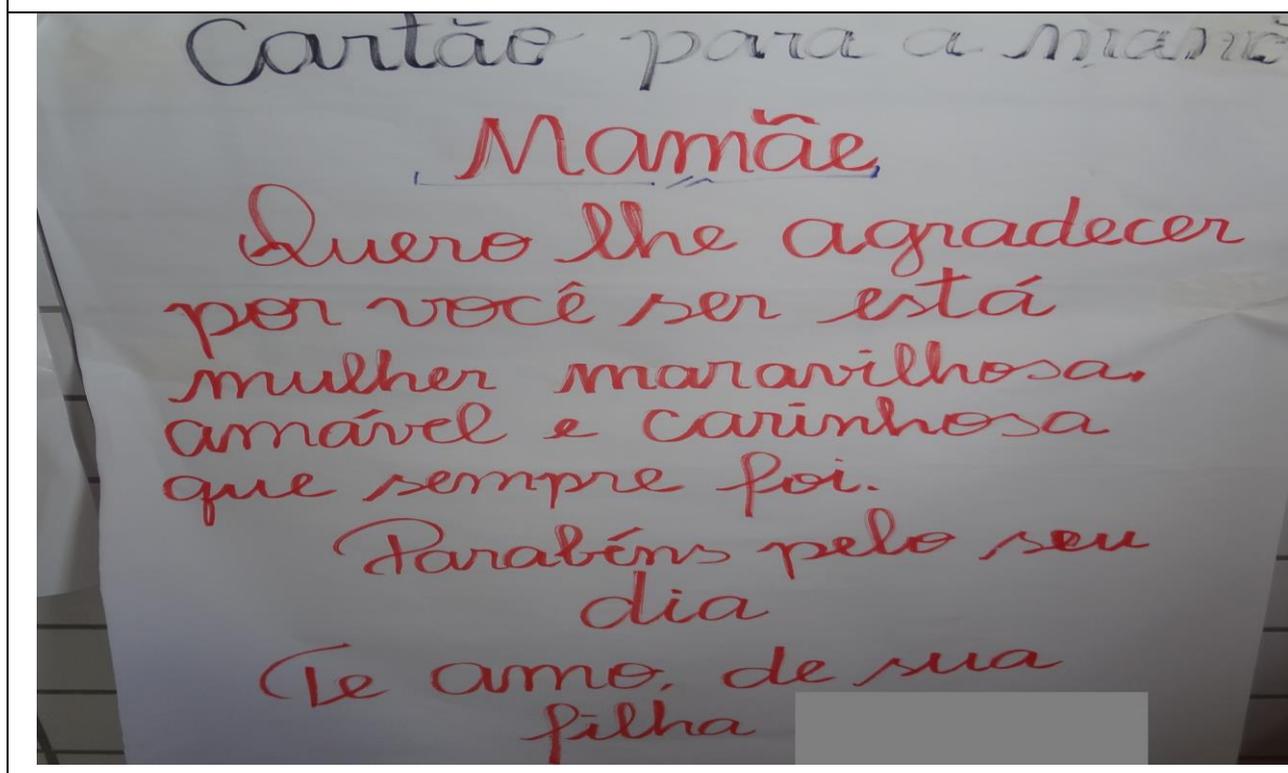
ANEXO: K

TEXTOS DAS PROFESSORAS, PRODUZIDOS NA OFICINA DE LP

Textos: 1, 2, 3 e 4

A handwritten note on a piece of brown paper, possibly a napkin or envelope, with cursive handwriting. The text is written in black ink and is slightly tilted. The paper is placed on a white grid background.

Prezada Professora
Aldemira
Boa tarde!
Gostaria de pedir
que se possível doe
para nossa escola
alguns brindes pa-
ra que possamos
sortear com as mães
carinhosamente

A handwritten note on a piece of white paper, with cursive handwriting. The text is written in red ink. The paper is placed on a white grid background.

Cartão para a mãe
Mamãe,
Quero lhe agradecer
por você ser está
mulher maravilhosa,
amável e carinhosa
que sempre foi.
Parabéns pelo seu
dia
Te amo, de sua
filha

